

The background image shows a lush riverbank in the Amazon. Large, leafy trees line the shore, their reflections visible in the calm water. A wooden boat is partially visible on the left, and a fishing net lies on the ground in the foreground. The scene is bathed in natural light, creating a serene atmosphere.

# **DECOLONIALIDADE E EDUCAÇÃO**

**reflexões epistemológicas e saberes em  
diálogo na Amazônia**

**Organizadores (as)**

**Kássya Christinna Oliveira Rodrigues**

**Marinaldo Pantoja Pinheiro**

**Márcio José Silva**

**Talita Rodrigues de Sá**

# **DECOLONIALIDADE E EDUCAÇÃO**

reflexões epistemológicas e saberes em  
diálogo na Amazônia



**Belém/2022**

## **Realização**

Programa de Pós-graduação em Educação – PPGED- UEPA

## **Capa**

Talita Rodrigues de Sá

## **Imagem da capa**

Rômulo José da Silva Viana

## **Projeto gráfico**

Kássya Christinna Oliveira Rodrigues

Marinaldo Pantoja Pinheiro

Márcio José Silva

Talita Rodrigues de Sá

## **Design gráfico**

Talita Rodrigues de Sá

## **Revisão**

Thaiza Oliveira da Silva

## **Comitê científico**

Andrei Santos de Moraes (UFOPA).

Ivanilde Apoluceno de Oliveira (UEPA).

Israel Fonseca Araújo (UERN).

Josineide Pantoja da Costa (UFPA).

Renato Pinheiro Sinimbú (UFPA).

Thaiza Oliveira da Silva (UFOPA/SEDUC).

Wania Alexandrino Viana (UFOPA).

## **Ficha catalográfica**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Decolonialidade e educação [livro eletrônico] :  
reflexões epistemológicas e saberes em diálogo  
na Amazônia / organização Kássya Christinna  
Oliveira Rodrigues...[et al.]. -- Belém, PA :  
Talita Rodrigues de Sá, 2022.  
PDF

Vários autores.  
Outros organizadores: Marinaldo Pantoja Pinheiro,  
Márcio José Silva, Talita Rodrigues de Sá.  
Bibliografia.  
ISBN 978-65-00-52429-1

1. Decolonialidade 2. Educação - Amazônia  
3. Educação - Finalidades e objetivos 4. Pedagogia  
decolonial I. Rodrigues, Kássya Christinna Oliveira.  
II. Pinheiro, Marinaldo Pantoja. III. Silva, Márcio  
José. IV. Sá, Talita Rodrigues de.

22-127683

CDD-370.115

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Decolonialidade : Educação intercultural :  
Educação 370.115

Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9380

## SUMÁRIO

<b>PREFÁCIO</b>	<b>05</b>
<i>Ivanilde Apoluceno de Oliveira</i>	
<b>APRESENTAÇÃO</b>	<b>06</b>
<i>Os(as) organizadores(as)</i>	
<b>“EPISTEMOLOGIA E EDUCAÇÃO II”: O PENSAMENTO DECOLONIAL E REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A LIBERDADE</b>	<b>10</b>
<i>Kássya Christinna Oliveira Rodrigues</i>	
<b>OLHARES EPISTEMOLÓGICOS DOS ESTUDOS CULTURAIS PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO</b>	<b>23</b>
<i>Ely Carlos Silva Santos</i>	
<b>GRUPO ESCOLAR DE IGARAPÉ-MIRI: UM EXEMPLO DE MODERNIDADE/COLONIALIDADE NA AMAZÔNIA (1904 -1971)</b>	<b>42</b>
<i>Marinaldo Pantoja Pinheiro</i>	
<b>POR UMA EDUCAÇÃO PÓS-ABISSAL: UMA LEITURA DE “O BANQUETE DOS DEUSES” DE DANIEL MUNDURUKU</b>	<b>55</b>
<i>Mayara Cristiny Souza Martins Rodrigues</i>	
<b>CHICO MENDES E PAULO FREIRE: CONTRIBUIÇÕES PARA AS POPULAÇÕES DAS FLORESTAS</b>	<b>65</b>
<i>Jeovani de Jesus Couto</i>	
<i>José Anchieta de Oliveira Bentes</i>	
<b>O BEM VIVER E A EDUCAÇÃO: TESSITURAS EPISTEMOLÓGICAS</b>	<b>82</b>
<i>Lyandra Lareza da Silva Matos</i>	
<b>O ENCARCERAMENTO DE MULHERES E A COLONIALIDADE DE GÊNERO: RESISTÊNCIAS E ENFRENTAMENTOS</b>	<b>95</b>
<i>Suzianne Silva Tavares</i>	
<b>COLONIALIDADE, MODERNIDADE E EDUCAÇÃO: DESCONSTRUÇÕES NECESSÁRIAS PARA UMA EDUCAÇÃO DECOLONIAL POSSÍVEL</b>	<b>108</b>
<i>Eliana de Jesus de Souza Lemos</i>	
<b>A EDUCAÇÃO DA PESSOA SURDA E A COLONIALIDADE</b>	<b>123</b>
<i>Cyntia França Cavalcante de Andrade da Silva</i>	
<b>COLONIALISMO E DECOLONIALISMO EM VIVÊNCIAS SURDAS: ALGUMAS REFLEXÕES</b>	<b>136</b>
<i>Pâmela do Socorro da Silva Matos</i>	
<i>Ivanilde Apoluceno de Oliveira</i>	
<b>PEDAGOGIA DECOLONIAL E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA</b>	<b>145</b>
<i>Talita Rodrigues de Sá</i>	
<b>ESTUDOS BRASILEIROS SOBRE DECOLONIALIDADE E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NO PERÍODO DE 2015 A 2021</b>	<b>157</b>
<i>Rita de Cássia Florêncio Rocha Kasahara</i>	
<b>O ENSINO DE PROBABILIDADE NUMA PERSPECTIVA DECOLONIAL</b>	<b>172</b>
<i>Márcio José Silva</i>	

## PREFÁCIO

É com muita satisfação que elaboro o prefácio do E-book “Decolonialidade e educação: reflexões epistemológicas e saberes em diálogo na Amazônia”, organizado por Kássya Christinna Oliveira Rodrigues, Marinaldo Pantoja Pinheiro, Márcio José Silva e Talita Rodrigues de Sá. Primeiro, porque são doutorandos do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará por quem tenho grande estima e consideração, segundo, porque o livro é fruto do trabalho que realizo na disciplina Epistemologia e Educação II, desde 2019, especificamente, no curso de doutorado. Nesta disciplina, a decolonialidade e a educação consistem nos principais temas estudados.

Desta forma, os trabalhos apresentados no E-book são provenientes dos estudos realizados na disciplina Epistemologia e Educação II, porém são direcionados pelos autores, às reflexões epistemológicas, saberes e diálogos com a educação na Amazônia, de acordo com os seus interesses de estudo.

Os leitores vão encontrar o debate epistemológico decolonial, bem como o da modernidade/colonialidade, em diferentes temas educacionais: a formação docente, a história da educação, a educação pós-abissal, a educação ambiental, a educação freireana, o bem viver e a educação, a colonialidade de gênero, a educação da pessoa surda, o ensino da língua portuguesa e a educação matemática.

Trata-se, portanto, de uma discussão atual e necessária, ao trazer no campo epistemológico o referencial teórico sobre colonialidade e decolonialidade, refletir sobre o tema em diferentes campos educacionais, e apontar as possibilidades e os desafios da educação decolonial no contexto Amazônico.

Boa Leitura! Excelentes reflexões!

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ivanilde Apoluceno de Oliveira

UEPA, agosto de 2022.

## APRESENTAÇÃO

O título “Decolonialidade e Educação: reflexões epistemológicas e saberes em diálogo na Amazônia” resulta de fecundas reflexões tecidas no componente curricular “Epistemologia e Educação II”, ministrado pela professora Dra. Ivanilde Apoluceno de Oliveira, no segundo semestre de 2021.

O componente curricular permitiu a imersão dos(as) Pós-graduandos(as) sobre os fundamentos históricos, epistemológicos e filosóficos das Ciências Humanas, destacando-se o pensamento filosófico Latino-Americano, por conseguinte, pensares de autores(as) fundamentais às tessituras de reflexões críticas sobre as Epistemologias, Filosofias do Sul, a Interculturalidade Crítica e o Pensamento Decolonial.

Neste sentido, trazer à baila outras expressões críticas e propositivas de referenciais Epistemológicos do Sul que tencionam o *corpus* rígido de uma Epistemologia eurocentrada regional racionalista moderna que se autointitula universal, mas que é questionada e problematizada a partir de amplo escopo de discussões de teóricos do Norte e do Sul global como Santos (2019), Dussel (2017), Maldonado-Torres (2011), Fleuri (2001), Oliveira (2020), Candau (2020), Walsh (2013) entre outros(as).

Vivencia-se na presente obra um ensaio sério de seus autores que se desafiam a pensar as suas pesquisas de doutoramento, os seus escritos, articulados a um projeto de mundo e de colaboração formativa educacional comprometida ética e politicamente com grupos humanos a que Dussel (2017) e Freire (2005) respectivamente nomearam vítimas e oprimidos(as).

A presente obra agrega estudantes do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará que se propõem a estudar o campo Epistemológico Decolonial, o qual tem na ética, no diálogo, na cultura, na política, na estética âncoras que permitem o (re)encontro com o ser humano com toda a complexidade e campo de potência que o compõe.

Esta coletânea é composta por treze textos fecundos que tematizam sobre Epistemologias, Decolonialidades e Educação no contexto Amazônico. Os escritos trazem reflexões que envolvem diferentes campos de saberes, como o pedagógico, o psicológico, o historiográfico, o literário, o matemático, entre outros, mas todos são atravessados por referenciais epistemológicos que se contrapõem a “unívoca” epistemologia racionalista moderna eurocentrada. Dessa maneira, os textos

trazem referenciais epistemológicos que fundam campos teóricos críticos ocupados e preocupados com um ser humano vivo, desejante, político, ético, criativo e cultural.

Neste sentido o texto de Kássya Christinna Oliveira Rodrigues, "*Epistemologia e Educação II: o pensamento decolonial e reflexões sobre a formação docente para a liberdade* objetiva refletir como o componente curricular "Epistemologia e Educação II", com seu referencial decolonial, colabora com a formação docente para a liberdade.

O texto de Ely Carlos Silva Santos, *Olhares Epistemológicos dos estudos culturais para a História da Educação*, ocupa-se de realizar o debate epistemológico que cerca a história da educação na contemporaneidade, tendo como perspectivas teóricas os estudos culturais e a história cultural no contexto da complexidade dos paradigmas emergentes.

O autor Marinaldo Pantoja Pinheiro, com seu texto *Grupo escolar de Igarapé-Miri: um exemplo de modernidade/colonialidade na Amazônia (1904 -1971)* envida esforços para analisar o Grupo Escolar de Igarapé-Miri (1904-1971), enquanto uma instituição que contribui com o projeto republicano de modernidade e colonialidade na Amazônia Paraense.

A autora Mayara Cristiny Souza Martins Rodrigues, a partir de seu texto *Por uma Educação Pós-Abissal: uma leitura de "O banquete dos deuses" de Daniel Munduruku* compromete-se com a análise do livro de Daniel Munduruku, observando de que maneira há pedagogias outras na literatura indígena brasileira.

Os(as) autores(as) Jeovani de Jesus Couto e José Anchieta de Oliveira Bentes provocam o(a) leitor(a) com o seu texto *Chico Mendes e Paulo Freire: contribuições para as populações das florestas* que objetiva recuperar o legado de dois grandes teóricos brasileiros para a construção de uma teoria da interculturalidade e da decolonialidade que atenda às populações da floresta: Paulo Freire e Chico Mendes. Defende-se que os dois foram grandes leitores do mundo a partir da atuação educacional.

A autora Lyandra Lareza da Silva Matos problematiza sobre *O Bem Viver e a Educação: tessituras epistemológicas* O texto compromete-se radicalmente como projeto de denúncia do paradigma capitalista e, concomitantemente, com o anúncio de uma Vida em conformidade com a natureza. O estudo apresenta como eixo suleador a compreensão de como a perspectiva do Bem Viver dialoga com a educação.

A autora Suzianne Silva Tavares propõe texto instigante que versa sobre *O encarceramento de mulheres e a colonialidade de gênero: resistências e enfrentamentos*, a partir dele desafia-se a analisar a trajetória social e política de mulheres em situação de privação de liberdade no contexto da colonialidade de gênero, em que insere esta mulher num cenário pré-determinado pelas relações de gênero, sendo sua imagem e papel social construídos a partir da figura masculina.

A autora Eliana de Jesus de Souza Lemos é provocativa ao refletir sobre a *Colonialidade, Modernidade e Educação: desconstruções necessárias para uma Educação Decolonial possível*, texto que objetiva realizar uma reflexão sobre as questões da modernidade/colonialidade e a pedagogia decolonial, sobre como o projeto moderno/colonial utilizou e utiliza a educação como instrumento de colonização e de sua manutenção; observa, ainda, a necessidade urgente de possibilitar uma educação decolonial.

As autoras Cyntia França Cavalcante de Andrade da Silva, Pâmela do Socorro da Silva Matos, Ivanilde Apoluceno de Oliveira convergem as suas problematizações ao estudo de temáticas que tratam sobre a surdez.

Dessa maneira, Cyntia França Cavalcante de Andrade da Silva problematiza sobre *A Educação da Pessoa Surda e a Colonialidade*, texto que lança mão do debate da Educação de Surdos e da Colonialidade, apresentada como uma imposição de uma língua oral da comunidade majoritária.

As autoras Pâmela do Socorro da Silva Matos e Ivanilde Apoluceno de Oliveira discorrem sobre *Colonialismo e Decolonialismo em vivências Surdas: algumas reflexões*, texto que centraliza as suas problematizações na busca de bases conceituais acerca do colonialismo e do decolonialismo, entendido neste artigo, como uma luta contínua contra o colonialismo, ou seja, um meio de “denúncia, luta e resistência” de uma dada minoria marginalizada.

A autora Talita Rodrigues de Sá provoca o(a) leitor (a) a pensar um pouco mais sobre a *Pedagogia Decolonial e Ensino de Língua Portuguesa*, texto que objetiva discutir criticamente concepções modernas de língua para a compreensão das situações comunicativas contemporâneas.

Os textos dos(as) autores(as) Rita de Cássia Florêncio Rocha Kasahara e Márcio José Silva abrilhantam a finalização desta obra quando propõem a articulação entre a Matemática e os estudos Decoloniais. Dessa maneira, os respectivos textos dos autores e seus objetivos são: *Estudos*

*Brasileiros sobre Decolonialidade e Educação Matemática no período de 2015 a 2021*, que objetiva realizar um estudo do estado de conhecimento em teses e dissertações brasileiras que envolvem Educação Matemática e Decolonialidade, para investigar e analisar de que forma estas foram desenvolvidas no Brasil no período de 2015 a 2021.

*O Ensino de probabilidade numa perspectiva Decolonial* se dedica a trazer algumas reflexões a respeito do ensino de probabilidade na perspectiva de um ensino decolonial, segundo as bases teóricas e críticas de Oliveira e Ramos (2020), Dias e Oliveira (2021), e alguns autores da educação intercultural crítica na perspectiva de uma educação matemática anticolonial, segundo Wagner (2021); Skovismose (2001), Lopes e Souza (2016).

Nós, organizadores(as) desta obra, desde já, desejamos aos leitores(as) boa leitura e fecundos diálogos com os(as) seus/suas autores(as).

# **“EPISTEMOLOGIA E EDUCAÇÃO II”: O PENSAMENTO DECOLONIAL E REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A LIBERDADE**

Kássya Christinna Oliveira Rodrigues

## **Introdução**

Este estudo emerge de reflexões tecidas a partir da vivência, de leituras e de discussões coletivas, intensas, desenvolvidas ao longo do componente curricular “Epistemologias e Educação II”, da então terceira turma do curso de doutorado vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará. Esse componente curricular foi desenvolvido no primeiro semestre de 2021, no período em que o mundo passava por uma experiência trágica de pandemia, componente denso que provocou profundas inquietações naqueles(as) que por ele fora atravessado(a).

Objetiva-se refletir como o componente curricular “Epistemologia e Educação II” com seu referencial decolonial colabora com a formação docente para a liberdade. Trata-se de um estudo bibliográfico que, segundo Lakatos e Marconi (1994, p. 44), “oferece meios para definir, resolver, não somente problemas já conhecidos, como também explorar novas áreas, onde os problemas ainda não se cristalizaram suficientemente”.

Desta maneira, este estudo se ocupou com a leitura e reflexões de textos disponibilizados no componente curricular supracitado, mas buscou o aprofundamento teórico em três autores, a saber: Dussel (1993), Fernet-Betancourt (2009) e Freire (2000).

Estes autores levantam questões que se inter cruzam e trazem à luz violências inerentes ao processo de colonização. Eles ainda provocam pensares sobre a decolonialidade, necessários à formação docente para a liberdade.

À medida que se realizavam as leituras de textos de autores(as) com grande visibilidade internacional, como Dussel (1993, 2012), Fernet-Betancourt (2009), Walsh (2013), Candau (2016), Freire (2000, 2005), Oliveira (2020), Fleuri (2001), e de autores(as) nacionais, entre eles(as) também, alguns da Amazônia brasileira, como Oliveira e Neri (2019), Oliveira e Mota Neto (2016), Oliveira e Lins (2020), Albuquerque e Sousa (2016), entre outros(as) teóricos(as) que, de alguma maneira, tornaram-se presenças substantivas no curso, permitia-se levantar questões que mobilizaram, inquietaram, angustiaram e possibilitaram repensares existenciais.

No meu caso em particular, de minha condição existencial *no* e *com* o mundo enquanto mulher negra, companheira, mãe, professora, pedagoga, psicóloga, nordestina de nascimento, adotada pelo estado do Pará desde a década de 1980.

Questões como o pouco conhecimento sobre o saber existente na América Latina, destacando-se o de minha pátria – Brasil –, o do Continente Africano, o processo de espoliação, depredação, negação por que passaram involuntariamente os diferentes e diversos grupos humanos viventes nestes territórios a partir de ações criminosas desempenhadas inicialmente por países europeus e depois também pelos Estados Unidos, quando do processo de colonização e de novas formas de colonialidade.

Crimes de expropriação de saberes e de recursos naturais; a imposição cultural e a pretensa escrita unívoca da história, práticas de subjugação, dominação e dizimação de povos nativos nomeados e ratificados inferiores, tudo isso mobilizava em mim diferentes sensações entre as quais, a raiva e a angústia, inicialmente, se tornaram principais parceiras para a escrita do presente texto, depois a alegria de ser gente, portanto, ser de possibilidade que tem a capacidade de sentir a esperança de que trata Freire. Aquela que se realiza a partir da ação educativa crítica, política, ética e estética, comprometida com grupos humanos marginalizados.

À medida que o componente curricular fora se desenrolando, múltiplas sinapses fechavam circuitos, e tomadas de consciência iam sendo desenvolvidas tanto na dimensão pessoal como na coletiva, visto que a capacidade de se espantar com as possibilidades epistêmicas, históricas, da alteridade, semeadas a cada encontro, produziriam promissores frutos.

O texto está organizado em três seções. Na primeira problematiza-se sobre a invenção da epistemologia racionalista moderna; na segunda, discorre-se sobre saberes para além da racionalidade moderna e, por fim, realizam-se algumas reflexões sobre a decolonialidade e a formação docente para liberdade, seguindo-se das considerações finais.

### **A invenção da epistemologia racionalista moderna**

Dussel (1993, 2009, 2012) e Fonet-Betancourt (2009), dois filósofos latino-americanos, implicados com os grupos humanos marginalizados, subalternizados, com as vítimas, exercem um esforço intelectual e registram a montagem de outros quebra-cabeças históricos e filosóficos que não são compartilhados ou lidos nas escolas. Fatos que desmascaram a contação “fantástica”, piegas, perversa, articulada, repleta de falta de amorosidade de uma única história contada pelo colonizador e validada como absoluta.

Em sua obra “1492”, Dussel (1993) problematiza, de início, a criação de uma “mítica” produção histórica e de subjetividades existentes nas “índias”, descoberta pela rota do Atlântico. Produção histórica que coloca a Europa no centro do mundo e os territórios “descobertos” com os povos e nações nele circunscritos como seres inferiores, bestas mesmo, como na expressão a seguir:

o Outro é a “besta” de Oviedo, o “futuro” de Hegel, a “possibilidade” de O’Gorman, a “matéria bruta” para Alberto Caturelli: massa rústica “descoberta” para ser civilizada pelo “ser” europeu da “Cultura Ocidental”, mas “em-coberta” em sua Alteridade” (DUSSEL, 1993, p. 36).

Neste contexto, percebe-se que Colombo foi apenas um fio condutor que oficializou o início da história do homem moderno e de todo o aparato que instrumentaliza o Estado por ele constituído.

De qualquer forma Colombo, como dissemos, é o primeiro homem “moderno”, ou melhor é o início de sua história. É o primeiro que “sai” oficialmente (com “poderes”, não mais um viajante clandestino como muitos de seus antecessores) da Europa latina – antimulçumana – para iniciar a “constituição” da *experiência existencial* de uma Europa ocidental, atlântica, “centro” da história (DUSSEL, 1993, p. 32).

Dussel discorre sobre a prática pensada e intencional da dominação. Desta forma, a Europa ocidental funda o Estado Moderno – capitalista, patriarcal, racista e capacitista; a partir do encobrimento do outro nomeado e classificado inferior, seja aquele que se encontra no território que compreende a América Latina, seja o que se encontra no Continente Africano ou aquele do Oriente mesmo. Todos, aos olhos dos colonizadores e no processo de invasão cultural, são uma só e mesma coisa – o *si-mesmo, não ser*.

Ainda em seu livro “1492”, o autor destaca que a conquista “é um processo militar, prático, violento que inclui dialeticamente o ‘Outro’ como o ‘si-mesmo’” (DUSSEL, 1993, p. 44); ressalta ainda que a dominação “foi mais matança e ocupação desorganizada do que domínio sistemático” (1993, p. 43).

Diante deste processo violento que se configura, a “arte” da colonização desenvolve-se, do colonizador ao colonizado, a morte física, depois a cultural e a epistêmica, segue-se com a imposição do medo e do controle sobre os corpos daqueles nomeados “dominados” que têm marcas de agressão de toda ordem, tudo isso em nome da “civilização”.

Impõe-lhes a negação dos usos de suas culturas e de suas línguas. Impõe-lhes uma língua. Esmera-se para que suas memórias sejam apagadas e que sejam suficientemente dóceis para aceitarem, passivos, a escrita de suas existências como seres da subalternidade,

bem como culpados pelas punições que vivem por serem “selvagens”, “monstros”, “débeis”, “incapazes”, “*si-mesmo*”. O Outro neste contexto:

em sua distinção é negado como outro e é sujeitoado, subsumido, alienado a se incorporar a Totalidade dominadora como coisa, como instrumento, como oprimido, como “encomendado”, como “assalariado” (nas futuras fazendas) ou como Africano escravo nos engenhos de açúcar, ou outros produtos tropicais (DUSSEL, 1993, p. 44).

É diante de toda esta agressão que Dussel (2009, 2012) e Fernet-Betancourt (2009) vão tecendo outros fios da história e da filosofia. Ambos afirmam com veemência haver filosofia, saberes, poesia, mitos na América Latina e em quaisquer territórios que sejam atravessados por gente. A existência de produções filosóficas, a compreensão de outras cosmovisões, um *corpus* de práticas de resistências e insurgências constituem o *ser no mundo* dos grupos humanos que sofreram com os processos da colonização.

As resistências à dominação, os saberes produzidos pelas vítimas/oprimidos e oprimidas e as filosofias dos povos Latino-americanos, aqueles apagados/silenciados pela agressão contundente, ancorada na colonização, não são narrados, compartilhados, ou mesmo ensinados nos cursos de filosofia, situação que inviabiliza sua propagação, seu eco no contexto da educação destes territórios.

Dussel (2017) narra sobre quando se deu conta de sua americano-americanidade, de como fora “acolhido” em sua primeira ida à Europa. Esse “dar-se conta” fora fundamental para que refletisse sobre as ausências de saberes outros nos currículos de cursos de formação em filosofia e até mesmo nos de história. É de praxe, nestas formações: quanto mais se sabe sobre os clássicos gregos, mais se é valorizado, respeitado, todavia, o autor pontua algumas inquietações que se colocou a si mesmo: o que se conhece para além do pensamento regional europeu que se autointitula universal, unívoco, válido para todos? Que saberes há para além do saber regional produzido na Europa?

Eis aí uma questão fundamental tratada por ambos os autores, Dussel (1993) e Fernet-Betancourt (2009), a necessidade de homens e mulheres, Latino-americanos, darem-se conta de sua condição de exclusão; essa tomada de consciência inicial, ainda que rasa, mas chocante, permitirá um movimento volitivo diante da vida, das relações, das interações. Movimento este que poderá encaminhar para buscas de outras possibilidades existenciais e de escrita da história, bem como de novos posicionamentos políticos progressistas *no e com o mundo*.

## Saberes para além da racionalidade moderna

Sobre os saberes da filosofia, discorre Fernet-Batancourt:

dicho en otros términos, **se trata de un saber de realidades que sabe intervenir en el curso de la historia** en nombre de lo que se ha negado como realidad posible. Pues la esperanza, las memorias reprimidas, la utopía, son parte de la realidad que podemos hacer (FORNET-BETANCOURT, 2009, p. 640).

O autor explica que o termo *filosofia* fora cunhado na Grécia, mas o sentido que carrega envolve “una potencialidad humana que puede ser, y de hecho es, cultivada en todas las culturas de la humanidad. Filosofía se da siempre, por eso, en una pluralidade de formas de pensar y de hacer” (FORNTE-BETANCOURT, 2009, p. 639). A partir deste rico campo semântico polissêmico que o termo assume, é que o autor realiza algumas reflexões, entre as quais: a) filosofia como um *quefazer humano*; b) não absolutização da filosofia, portanto, não há uma forma específica de pensar e de fazer; c) a compreensão da filosofia como a que nasce em muitos lugares; e, d) filosofia como pluralidade, entendida, sobretudo, como um saber contextual.

Este último ponto, destacado por Fernet-Betancourt (2009), é muito importante de ser atentado, analisado, compreendido, pois há uma histórica institucionalização acadêmica do *quefazer* Filosofia, que tende a reduzi-la a uma disciplina, a um ramo de conhecimento e mesmo a uma carreira. Esta situação implica riscos de reducionismos para o sentido polissêmico que carrega o termo *quefazer* Filosofia.

Neste contexto, este *quefazer* pode ganhar sentidos e práticas regionalistas, mas que se autointitulam universais; pode-se reduzir a leituras e compreensões de sistemas de pensamentos; pode-se tornar prisioneira de uma determinada tradição que se coloca como única forma de pensar certo e fazer Filosofia possível.

A contextualização implícita ao *quefazer* Filosofia, de que nos fala Fernet-Betancourt (2009), é comprometida com os grupos humanos oprimidos, negados, subalternizados. Aqueles a quem, em muitas circunstâncias, a Filosofia na sua dimensão reducionista os negou. Neste contexto, o autor compreende por saber da Filosofia:

un saber que, con base en el discernimiento del conflicto entre los modelos de interpretación de la realidad, se articula en los movimientos sociales alternativos y liberadores, y de esta forma se integra a un plan o proyecto para realizar esas otras realidades que hoy parecen imposibles. Dicho en otros términos, se trata de un saber de realidades que sabe intervenir en el curso de la historia en nombre de lo que se ha negado como realidad posible. Pues la esperanza, las memorias reprimidas, la utopía, son parte de la realidad que podemos hacer (FORNET-BETANCOURT, 2009, p. 640).

Percebe-se que, ao discorrer sobre o saber em Filosofia, Fornet-Betancourt (2009) apropria-se da articulação entre a teoria e a prática, da reflexão sobre um determinado fenômeno, este, objetivamente, vivido por homens e mulheres que os sentem na carne, portanto, o movimento dialético da práxis.

A Filosofia, portanto, não é um saber restrito a um grupo de iluminados que divagam sobre temas abstratos, desprovidos de qualquer relação com a vida concreta a que estão submetidas pessoas comuns. Tampouco ela narra, sistematiza e confere realidade a subjetividades, que oficializadas, garantem lugares distintos a quem julga merecer a condição de ser *Eu* em detrimento do *si mesmo*, como já assinalado por Dussel (1993).

Em meio a esta problematização, considera-se importante que os grupos humanos marginalizados, subalternizados, vítimas, oprimidos reconheçam sua condição de ser no mundo, sua Americanidade, sua Africanidade, sua existência em condições de profunda miséria, sua condição de mulher em um país machista, de sua orientação sexual em um território sexista, de sua condição como integrante dos grupos humanos da educação especial em ambientes capacitistas e normativos, entre outras minorias.

O reconhecimento de sua condição de ser no mundo implica possibilidades de tomada de consciência sobre ela, na busca por conhecer melhor o seu *ser/estar* no mundo, por “localizar” sua história, por compreender o que fizeram dela, de si e o que dela pode fazer, tomando-a em suas mãos, sabendo agora que não há uma única alternativa, por entender que a história não é determinada e que, por outro lado, é impossível entendê-la “como tempo de possibilidade sem o conseqüente reconhecimento do ser humano como ser da *decisão*, da *ruptura*, da *opção* sem cujo exercício não há como falarmos de ética” (FREIRE, 2013, p. 37).

Segundo Freire, ainda:

a consciência do mundo, que viabiliza a consciência de mim, inviabiliza a imutabilidade do mundo. A consciência do mundo e a consciência de mim me fazem um ser não apenas no mundo, mas *com* o mundo e *com* os outros (FREIRE, 2000, p. 40).

Quando provocado pelo chamado V centenário do “descobrimento da América”, Freire (2000) com o seu justo direito de ter raiva, problematiza que se recusa a pensar em descobrimento, porque este simplesmente não existiu. Segundo o autor, o que houve foi:

conquista. E sobre a conquista, meu pensamento em definitivo é o de recusa. A presença predatória do colonizador, seu incontido gosto de sobrepôr-se, não apenas ao espaço físico, mas ao histórico e cultural dos invadidos, seu mandonismo, seu poder avassalador sobre as terras e as gentes, sua incontida ambição de destruir a identidade cultural dos nacionais, considerados

inferiores, quase bichos, nada disso pode ser esquecido quando, distanciados no tempo, corremos o risco de “amaciar” a invasão e vê-la como uma espécie de presente “civilizatório” do chamado velho mundo (FREIRE, 2000, p. 73-74).

A expressão acima está repleta de indignação e com marcas da consciência de um acontecimento histórico que nos negou, a todos(as) nós, Latino-americanos, a condição de existência como gente. Freire desmascara a narrativa emprenhada de uma falsa boa generosidade, descobrimento? Descobrimento não, invasão!

Ainda com o sentimento de indignação, o autor se recusa a se acomodar às metanarrativas que, malvadas e ideológicas, reafirmam agressões. Freire decide se posicionar ética e politicamente comprometido a favor de e *com* os grupos humanos oprimidos. Desta forma, entende ser a melhor maneira de festejar os 500 anos de invasão da seguinte maneira:

não cruzando, porém, os braços diante dos festejos a eles feitos, seria homenagear a coragem, a rebeldia, a decisão de brigar, a bravura, a capacidade de lutar contra o invasor; a paixão pela liberdade, de índios e índias, de negros e negras, de brancos e brancas, de mamelucos, seus sonhos despedaçados, suas vidas roubadas (FREIRE, 2000, p. 74).

O autor assume uma postura crítico-radical diante da vida, se compromete eticamente com os oprimidos e com as oprimidas, valoriza as resistências e as insurgências, mesmo sendo estas difíceis de empreender; custam caro.

Freire reflete sobre o presente com projeções para o futuro, a partir de situações ocorridas no passado, fatos que não podem ser mudados pelo simples motivo de já terem ocorrido, todavia questiona a condução retórica pela qual estes são narrados e tornados “verdade”. Ele escolhe adotar outras narrativas, que conferem luz a outras possibilidades registradas também pela história que não estão dadas, mas estão em movimento como possibilidade. Não se conforma o autor em reafirmar o discurso dominante.

É sobre este movimento filosófico que envolve a capacidade de pensar de diferentes formas, refletir, intervir, criar, próprio do ser humano de que trata Fernet-Betancourt (2009). Um *quefazer* Filosofia, como o explicitado por Freire (2013), a seguir:

gostaria já agora de insistir na minha recusa a certo tipo de crítica de natureza cientificista que, no mínimo, sugere ausência de rigor na maneira como discuto os problemas e na linguagem ou na sintaxe “demasiado” afetiva que uso. A paixão com que conheço e com que falo ou escrevo não diminuem em nada o compromisso com que denuncio ou anúncio (FREIRE, 2013, p. 28).

Um saber vivo, encharcado de afetos, de vivências e experiências, sobretudo de comprometimento. Um saber de contexto em que as contradições, os conflitos, os jogos de interesses, bem como o diálogo e a problematização ganham centralidade na cena de suas produções.

O saber tratado por Fornet-Betancourt acolhe a compreensão de saberes culturais, elaborados por Albuquerque e Sousa, que discorrem ser

uma forma singular de inteligibilidade do real, fincada na cultura, com raízes na urdidura das relações com os outros, com a qual, determinados grupos reinventam criativamente o cotidiano, negociam, criam táticas de sobrevivência, transmitem seus saberes e perpetuam seus valores e tradições (ALBUQUERQUE; SOUSA, 2006, p. 240).

Ressaltam, ainda, os autores que estes saberes são construídos

nas práticas sociais cotidianas dos sujeitos, em suas experiências religiosas, festivas ou no trabalho não sendo, portanto, produzidos, exclusivamente, no contexto da ciência moderna a partir de laboratórios, dos livros ou das academias do saber (ALBUQUERQUE; SOUSA, 2006, p. 240).

É sobre esses saberes também de que trata Fornet-Betancourt (2009, p. 639), como expresso em suas palavras já ditas neste texto, mas importante serem ouvidas com atenção, por isso reafirmadas: saber entendido como “una **pluralidad de formas de pensar y de hacer**”.

Percebe-se que a construção deste componente curricular permite a interlocução entre diferentes autores(as) que se debruçam sobre uma problemática comum que envolve problematizar o processo de dominação e de imposição de um conhecimento histórico-filosófico-científico único que narra duas existências distintas e antagônicas o *Eu-Outro*, o primeiro narrado como *ser* prefigurado a partir do homem, branco, heterossexual, cristão e europeu, já o segundo como *si mesmo* materializado por índios e índias, negros e negras, homens e mulheres pobres, pardos, pessoas com deficiência, loucos e loucas, entre outras minorias que congregam maiorias excluídas em territórios invadidos pelos europeus.

De outra parte, este componente curricular pontua sobre a possibilidade de outros registros da história, de práticas includentes, bem como outras compreensões da Filosofia, termo que, mesmo cunhado pelos gregos, assume neste texto o sentido de pluralidade de formas de pensar e fazer. Desta maneira, valoriza as múltiplas capacidades humanas de pensar, refletir, problematizar, intervir e transformar, não sendo esta atividade exclusividade dos gregos e apenas dos europeus, mas se constitui ontologia humana.

## **A decolonialidade e a formação docente para Liberdade**

A partir deste momento, gostaria de encaminhar a escrita deste texto para o fim, destacando o sentimento da alegria de ser gente, de ter a história como possibilidade e não como sina, como fado dado, encharcada de uma narrativa fatalista produzida por discursos ideológicos que a todo custo buscam imobilizar a ação de ser mesma de homens e mulheres das classes populares. A alegria de poder conjugar o verbo ESPERANÇAR que nutre o educador e a educadora de modo a mobilizá-lo(a) a lutarem por dias melhores.

O verbo esperar com o sentido de ação solidária, coletiva, comprometida, como ato político que se presentifica e corporifica com a transformação do hoje opressor, em busca de dias melhores de um amanhã menos feio, ou mesmo mais bonito.

Esperança como presença afetiva, social, político-crítica imbuída na atuação implicada com grupos humanos oprimidos. Esperança como movimento presente no poema “Canção óbvia” que, em alguns de seus versos, expressa:

Por isso, enquanto te espero,  
trabalharei os campos e  
conversarei com os homens.  
Suarei meu corpo, que o sol queimará;  
minhas mãos ficarão calejadas;  
meus pés aprenderão o mistério dos caminhos;  
meus ouvidos ouvirão mais;  
meus olhos verão o que antes não viam,  
enquanto esperarei por ti.  
Não te esperarei na pura espera,  
porque o meu tempo de espera é um  
tempo de quefazer (FREIRE, 2000, p. 6).

A Esperança de que trata o autor mobiliza o educador, a educadora ao exercício de sua atividade enquanto profissional progressista, portanto comprometido *com* grupos humanos subalternizados e, por conseguinte, contra uma ordem vigente estabelecida que oprime, que discursa sobre imobilidade.

O(a) educador(a) progressista que se sabe atuante no hoje, que tem sua consciência presentificada na luta cotidiana, organizada e planejada para a vivência de “amanhãs” melhores e com outras possibilidades de registros históricos, culturais e filosóficos demandados pelas diferentes minorias que se constituem em grandes maiorias de pessoas negadas, excluídas e oprimidas.

O crescimento e a complexificação, ao longo de um semestre letivo, do componente curricular “Epistemologias e Educação II” permitiram mergulhos em textos de autores(as)

envolvidos(as) teórico-praticamente com a pesquisa qualitativa e, por conseguinte, com as maiorias excluídas, referidas por Freire.

Identificou-se na seleção dos textos e através de suas leituras e discussões o **movimento decolonial** realizado na virada do século XX para o XXI, cujas raízes encontram-se nas formulações teóricas de autores(as), majoritariamente, Latino-americanos(as), alguns(mas) já citados neste texto, como Dussel, Freire, Fernet-Betancourt, entre outros.

Teóricos comprometidos em estudar e sistematizar problemáticas que envolvem a América Latina, o continente Africano e as periferias de países enriquecidos com a colonização e com a colonialidade, conectando as situações locais destes territórios com o contexto macroestrutural do capitalismo neoliberal ancorado no Estado moderno, racista, machista e capacitista.

Importante destacar que, além de estudar e sistematizar problemáticas que afligem grupos humanos marginalizados, o movimento decolonial se compromete em lançar mão de uma atitude propositiva em face do problema denunciado, de pensar pedagogias outras, saberes outros, epistemologias outras, para além do saber racionalista, colocado como único, ancorado no Estado moderno. Neste contexto, o termo decolonial recebe a significação atribuída por Oliveira (2020, p. 24):

o termo decolonial (ou opção decolonial) deriva de uma perspectiva teórica que estes autores expressam, fazendo referência às possibilidades de um pensamento crítico a partir dos subalternizados pela modernidade capitalista e, na esteira dessa perspectiva, a tentativa de construção de um projeto teórico voltado para o pensamento crítico e transdisciplinar, caracterizando-se também como força política para se contrapor às tendências acadêmicas dominantes de perspectiva eurocêntrica de construção do conhecimento histórico e social.

Este esforço intelectual tem permitido a sistematização de múltiplos saberes, narrativas, práticas, cosmovisões, formas distintas de se comunicar, pensar, de ser e estar no mundo. E é neste contexto que o componente curricular trouxe inicialmente algumas reflexões de Enrique Dussel que permitiu a “caída do véu”, o dar-se conta da Americo-latinidade, pulsante em nossas vidas e nos encaminhou para outros(as) autores(as) e temas que permitiram discussões sobre a multi/inter/transculturalidade crítica, o racismo estrutural, o feminismo negro, entre outros temas, como proposto no plano de curso do componente curricular “Epistemologias e Educação II”, disposto a seguir:

- Pensamento filosófico descolonizador e pensamento decolonial: Dussel (2012),

- Filosofia e Ética da Libertação e Diálogo inter-filosófico Sur-Sur de Enrique Dussel
- Filosofia Intercultural de Fonet-Betancourt
- Interculturalidade crítica, decolonialidade e educação: Freuri (2001), Candau (2016), Candau e Sacavino (2020)
- Educação decolonial: Paulo Freire: Oliveira e Mota-Neto (2016), Walsh (2013), Oliveira (2020)
- Pedagogias decoloniais e interculturais: Pedagogias outras: Sacavino (2016), Candau (2016); Oliveira, Oliveira e Neri (2019), Lins e Oliveira (2020) (OLIVEIRA, Plano de Curso, 2021).

Este componente curricular colabora significativamente com a tomada de consciência e nos mobiliza, doutorandos e doutorandas, a refletir e agir de uma forma que se sabe responsável, solidária, bem como política, ética e epistemologicamente comprometida com grupos humanos oprimidos.

Consciência de intervir na realidade para mudá-la, como anuncia Freire (2000, p. 114) “se progressista, intervenho para mudar o mundo, para fazê-lo menos feio, mais humano, mais justo, mais decente”.

É neste contexto formativo para a liberdade que me formo, que me faço e refaço, que problematizo, penso e reflito sobre um mundo melhor, mais cuidadoso, zeloso, solidário, tudo isso sem ser piegas e tirar os pés do chão. Ciente de que a caminhada é árdua e que a construção de dias melhores implica “conversar os homens (e mulheres); suar o corpo que o sol queimará...” (FREIRE, 2000, p. 5).

Na condição de mulher negra, mãe, companheira, professora, pedagoga, psicóloga, doutoranda, escolho a seara da Educação Especial, para me debruçar junto com meus pares a pensar um mundo melhor, com base em uma epistemologia decolonial, o que significa, portanto, a potência e a força de grupos humanos, historicamente maltratados, marginalizados e silenciados pela história.

Uma epistemologia decolonial que permita aos grupos humanos oprimidos representarem “o mundo como seu e nos seus próprios termos, pois apenas deste modo serão capazes de o transformar de acordo com suas próprias aspirações” (SANTOS, 2019, p. 17).

### **Considerações Finais**

Este estudo resulta da reflexão sobre um componente curricular “Epistemologias e Educação II” que atravessou a terceira turma de doutorandos(as) do PPGEd/Uepa. Componente que permitiu, de um lado, pensar o processo histórico colonizador vivido por grupos humanos e nações da América Latina e do Continente Africano com toda a malvadeza implícita em práticas de dominação etnocêntrica, neste caso, em particular, eurocentrada.

De outra parte, o componente fora provocativo ao estimular e incentivar os(as) doutorandos(as) nela matriculados(as) a conhecerem melhor sua história, reconhecerem-se como sujeitos partícipes dela, para poderem nela intervir propositivamente com pesquisas científicas implicadas, comprometidas com grupos humanos oprimidos.

Neste contexto, doutorandos e doutorandas, puderam realizar leituras de textos escritos a partir de outras geografias, marcados por outras epistemes, saberes, cosmovisões que consolidam o termo decolonial, não como mais um termo na “crista da onda”, mas como um movimento ético-político-estético-espiritual-epistemológico comprometido com as vítimas, oprimidos, com os condenados da terra.

Ao longo deste semestre, uma teia de afetos nos atravessou. Possibilidade de amanhã mais bonitos nos envolveu com a certeza de que temos que nos comprometer, como profissionais progressistas, com o hoje e no cotidiano de nossas ações, desenvolver com os coletivos, com os quais nos comprometemos, atividades, projetos, programas e sistematizações que envolvam as vozes, outrora silenciadas e que possam constituir o mundo como seu, nos seus próprios termos.

## Referências

ALBUQUERQUE, Maria Betânia; SOUSA, Márcio Barradas. Saberes Culturais. *In*: ALBUQUERQUE, Gerson Rodrigues de; PACHECO, Agenor Sarraf (Orgs.). **Uwakürü**: dicionário analítico. Rio Branco: Nepan Editora, 2016. Disponível em: [http://www.mel.unir.br/uploads/56565656/arquivos/Uwa\\_k\\_r\\_Dicionario\\_Analitico\\_1877679675.pdf](http://www.mel.unir.br/uploads/56565656/arquivos/Uwa_k_r_Dicionario_Analitico_1877679675.pdf)

CANDAU, Vera Maria. “Ideias-forças” do pensamento de Boaventura Sousa Santos e a educação intercultural. *In*: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Interculturalizar, descolonizar e democratizar**: uma educação “outra”. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

DUSSEL, Enrique. **Filosofías del Sur**: descolonización y transmodernidad. Ciudad de México: AKAL, 2017.

DUSSEL, Enrique. **Em búsqueda del sentido**. Ciudad de México. Colofón, 2012.

DUSSEL, Enrique. **1492**: o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade: Conferências de Frankfurt. Petrópolis-RJ: Vozes, 1993.

FLEURI, Reinaldo. Desafios à Educação Intercultural no Brasil. *In*: **Educação, Sociedade & Cultura**. n.16, 2001.

FORNET-BETANCOURT, Raúl. La filosofía intercultural. *In*: DUSSEL, Enrique; MENDIETA, Eduardo e BOHÓRQUEZ, Carmen (EDITORES). **El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y “Latino”** [1300-2000]. Ciudad de México: XXI, 2009.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 1995.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Resistências decoloniais: o ser e o viver em Enrique Dussel e Paulo Freire. *In*: CANDAU, Vera Maria (Org.) **Pedagogias decoloniais e interculturalidade**: insurgências. Rio de Janeiro: Apoená, 2020.

OLIVEIRA, Ivanilde. **Plano de Curso**: Epistemologias e Educação II/turma 3 doutorado. Belém: Uepa, 2021.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; MOTA NETO, João Colares. O pensamento de Paulo Freire: contribuições e perspectivas descolonizadoras. **Revista Novamerica**. N.149. Jan-Mar. 2016.

OLIVEIRA, Luis Fernandes de. O que é Pedagogia Decolonial, *In*: LIMA, Adriane Raquel S. de; DIAS, Alder de S.; AZEVEDO, Ana D'Arc M. de; NERY, Cristiane do S. dos S.; MOTA NETO, João C. da; GOMES, Raimunda Kelly S.; NERY, Vitor S.C.; ABREU, Waldir F. de; OLIVEIRA, Waldma Maíra M. de (organizadores). **Pedagogias decoloniais na Amazônia**: Fundamentos, Pesquisas e Práticas. Curitiba: CRV, 2020.

OLIVEIRA, Luis Fernandes de; LINS, Monica Regina Ferreira. Pedagogia decolonial e didática antirracista. *In*: CANDAU, Vera Maria (Org.) **Pedagogias decoloniais e interculturalidade**: insurgências. Rio de Janeiro: Apoená, 2020.

SACAVINO, Susana; CANDAU, Vera Maria. Perspectiva decolonial e educação intercultural: articulações. *In*: CANDAU, Vera Maria (Org.) **Pedagogias decoloniais e interculturalidade**: insurgências. Rio de Janeiro: Apoená, 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo**: as afirmações das epistemologias do Sul. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito-Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

# OLHARES EPISTEMOLÓGICOS DOS ESTUDOS CULTURAIS PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Ely Carlos Silva Santos

## Introdução

O campo da história da educação vem sendo atualmente um cenário de discursos epistemológicos sobre a relevância do debate do conhecimento a ser constituído historicamente nas pesquisas com diversas temáticas relacionadas à educação. Neste campo de pesquisa, os estudos culturais vêm fortemente sendo o referencial teórico e metodológico nas produções científicas expressas nos periódicos especializados, nos seminários e nos congressos referentes aos estudos dos fenômenos educacionais no âmbito historiográfico.

Contemporaneamente, a predominância dos estudos culturais nas pesquisas em história da educação ocorre por se tratar da teorização que tem na centralidade epistemológica a concepção de ciência que se destoa da dualidade moderna, por se manifestar no pensar a natureza e os sujeitos de maneira profunda, dialógica, crítica e rigorosa por meio do devir histórico. Desta maneira, a complexidade dos estudos culturais aponta para posicionamentos metodológicos que culminem na construção de discurso crítico e autorreflexivo para a desmitificação de que só a ciência objetiva tem validade.

Neste sentido, o campo de conhecimento dos estudos culturais ainda se encontra fortemente polissêmico e paradoxal, caracterizado pela discussão das incertezas no objetivo da investigação, nas fontes a serem analisadas e na escrita dos resultados da pesquisa. Os questionamentos são antagônicos e divergentes nos discursos intelectuais neste campo de saber quando a tensão ocorre em torno das cisões sobre para que serve, a quem serve os resultados obtidos nesta abordagem epistemológica, assim como, que teorias produz e qual a utilidade deste debate acadêmico para a sociedade; e se torna ainda mais destoante quando se reflete sobre que método e objetos são adequados e coerentes ao campo dos estudos culturais.

A variabilidade das investigações conduzidas no âmbito dos estudos culturais em relação aos fenômenos educacionais, com viés no devir histórico, cresce na transitoriedade do século XX para o XXI, com o acréscimo da história cultural ou nova história cultural nas pesquisas em história da educação, fazendo deste campo um território aberto de disputas por hegemonias e especificidades analíticas que, na modernidade, apresentava fragmentado o conhecimento e que, atualmente, forja-se complexo e multicultural.

Por meio da metodologia da pesquisa bibliográfica, este texto tem como objetivo realizar o debate epistemológico que cerca a história da educação na contemporaneidade, tendo como perspectivas teóricas os estudos culturais e a história cultural no contexto da complexidade dos paradigmas emergentes.

Para a problematização deste campo de estudo culturais com ênfase na história cultural e suas inferências nas pesquisas em história da educação, este texto apresenta, na primeira parte, o contexto histórico e a contribuição da epistemologia dos estudos culturais na área da constituição dos saberes das humanidades; e, na segunda, destaca a relevância da história cultural nos trabalhos acadêmicos da história da educação.

### **Aproximações epistemológicas dos Estudos Culturais na História da Educação**

As reflexões epistemológicas dos estudos culturais na história da educação se fazem relevantes no entrelaçar da complexidade dos paradigmas emergentes e na criticidade aos preceitos científicos modernos, visto que “a tendência na época contemporânea é a valorização da ciência, não apenas do abstrato, do racional, mas do vivido, do cotidiano e do imaginário, como também do ser humano em uma dimensão totalizante, como um ser racional, simbólico, poético e mítico” (OLIVEIRA, 2016, p. 113).

A partir dos paradigmas epistemológicos emergentes, as pesquisas culturais no campo dos estudos históricos acerca dos fenômenos educacionais são marcadas pela explicação do desenvolvimento das forças produtivas e não somente pelas relações sociais de produção. Tais explicações se estabelecem pelo conflito entre as classes antagônicas em relação ao controle econômico, político e ideológico do capital. As epistemologias dos estudos culturais nascem do cruzamento das pesquisas acadêmicas com temáticas nas relações políticas e econômicas na sociedade.

Para Baptista (2009, p. 254),

vulgarmente, a origem desta área de investigação é situada nos finais da década de 50 do século XX, em Inglaterra, tendo-se posteriormente espalhado este modo de análise cultural um pouco por todo o mundo. A sua institucionalização pode situar-se a partir da criação, em 1964, na Universidade de Birmingham do Center of Contemporary Cultural Studies (CCCS). Criado por um professor de Literatura Moderna (de língua inglesa), Richard Hoggart, o CCCS vem a registar uma influência máxima quer em termos geográficos, quer em impacto nos meios académicos e extra-académicos com Stuart Hall, já nas décadas de 70 e 80 do século XX.

Os estudos culturais, como paradigma teórico e metodológico de pesquisa acadêmica, surgem no limiar dos conflitos políticos hegemônicos e antagônicos marcados pelas disputas

ideológicas de modelo social após as guerras mundiais. Tais concepções teóricas e metodológicas alcançaram diversos lugares pelo mundo quando, no último quartel do século passado, e, conseqüentemente, no início do século atual, há a predominância na institucionalização dos estudos culturais em diversas universidades, consubstanciando-se na organização explícita em programas acadêmicos de pós-graduação, em departamentos de graduações, centros e grupos de pesquisas com divulgações em periódicos que, em consonância com Boaventura Santos (2010), atravessam a linha abissal do conhecimento dominante.

No entanto, “em 2002 o CCCS (Center of Contemporary Cultural Studies, posteriormente transformado em Department of Cultural Studies and Sociology) encerra as suas actividades, apesar do crescente interesse pelos Estudos Culturais em todo o mundo” (BAPTISTA, 2009, p. 455).

Nas acepções de Escosteguy (2010), a imbricação dos fenômenos contemporâneos na sociedade seria pautada nas instituições, nas formas e práticas culturais e nas suas relações com os paradigmas complexos das mudanças sociais, representando, assim, o eixo principal de observação e pesquisa do CCCS. A problematização do eixo principal dos estudos culturais tem suas primeiras manifestações nos estudos ingleses em torno do trabalho intelectual de Richard Hoggart, Raymond Williams e Edward Palmer Thompson, no final da década de 1950. Em particular, do teórico Thompson, que contribuiu com a gênese da história cultural por romper com os paradigmas estruturalistas tradicionais do marxismo quando trouxe para a seara dos paradigmas contemporâneos a criticidade nas análises economistas e mecânicas da luta de classes quando introduziu as inovações teóricas, metodológicas nas temáticas e nas fontes de pesquisas históricas a partir do termo *cultura*.

Neste sentido, Pesavento (2008) observa que Thompson alargou o conceito marxista de relações de classe quando caracterizou que se deveria considerar e apreciar a luta de classe no seu fazer diante de um contexto histórico e na sua própria construção e experiência de classe no processo de aquisição de conhecimentos, a partir dos movimentos sociais e no cotidiano dos operários durante o processo de industrialização das classes populares inglesas do século XVII.

Ainda na gênese dos estudos culturais, em analogia ao CCCS, embora não incluso no trio fundador dos estudos culturais britânicos, a relevante e impactante participação nas contribuições de Stuart Hall para a epistemologia dos conhecimentos históricos, a partir de 1970, é unanimemente reconhecida, já que materializou as investigações de práticas de resistências de subculturas e de análises dos meios de produção com foco na cultura das

massas inglesas. Hall também teve importante atuação como diretor da CCCS, quando teve papel de articulador e mediador, nos momentos de tensão, nos debates teóricos ao destravar os debates políticos e catalisar os projetos coletivos na área dos estudos culturais (ESCOSTEGUY, 2010).

A partir das motivações dos fundadores dos estudos culturais, Escosteguy (2010, p. 31) destaca que os principais princípios que levaram à rápida expansão no campo dos estudos culturais são marcados pela

identificação explícita das culturas vividas como um objeto distinto de estudo, o reconhecimento da autonomia e complexidade das formas simbólicas em si mesmas; a crença de que as classes populares possuam suas próprias formas culturais, dignas do nome, recusando todas as denúncias, por parte da chamada alta cultura, do barbarismo das camadas sociais mais baixas; e a insistência em que o estudo da cultura não poderia ser confinado a uma disciplina única, mas era necessariamente inter, ou mesmo anti, disciplinar, tão bem sumarizados por Schwarz (1994, p. 380) –, pois estes princípios revelaram-se instigantes nestes últimos trinta anos. A rápida expansão dos estudos culturais em parte é atribuída aos mesmos.

O debate em torno dos estudos culturais, relevantes desde a sua gênese, passa a ser considerado um campo epistemológico inter e antidisciplinar que engloba diferentes intelectuais, pois não se configura como um campo disciplinar fechado, e sim como área gravitacional em que diferentes disciplinas interagem e atuam para um determinado fim que é de analisar os aspectos culturais da sociedade. Trata-se de uma área de estudo em que o coletivo de pesquisadores dialoga e problematiza os fenômenos a serem problematizados na natureza. Portanto, os estudos culturais são um campo de conhecimento “em que diversas disciplinas se interseccionam no estudo de aspectos culturais da sociedade contemporânea, constituindo um trabalho historicamente determinado” (ESCOSTEGUY, 2010, p. 34).

A interseccionalidade disciplinar nos estudos culturais se consubstancia pela multiplicidade dos objetos de pesquisa como resultado da integração teórica e de múltiplos aportes metodológicos com enfoque na criticidade da atividade cultural e nas análises das relações de poder, na explicação da contra hegemonia como estratégia para a mudança social. Assim, os deslocamentos teóricos e metodológicos nos paradigmas emergentes fizeram com que os estudos culturais se tornassem um terreno de pesquisa em que a busca do conhecimento tivesse vinculada aos meios de comunicação de massa e às culturas populares que, posteriormente, alarga-se às temáticas relacionadas com as identidades, sejam elas sexuais, de classe, étnicas, geracionais etc.

À medida que os objetos de pesquisa dos estudos culturais se entrelaçam com as experiências dos sujeitos no cotidiano da sociedade contemporânea, epistemologicamente, tem-se o debate teórico e metodológico a partir do que teciam críticas, haja vista a compartimentalização dos problemas. Partindo dos saberes culturais para se alcançar a possibilidade de integração de diversos aportes metodológicos com a finalidade de terem resultados satisfatórios, utiliza-se diferentes perspectivas e paradigmas nas análises de um problema estudado complexo, multifacetado e híbrido. Desta maneira, na epistemologia dos estudos culturais, mais do que a interdisciplinaridade, tratava-se essencialmente de reconhecer a complexidade e as limitações da objetividade e da subjetividade no contexto deste campo de conhecimento (BAPTISTA, 2009).

No início, a categoria de análise dos estudos culturais era a de cultura como lugar polissêmico de resistência, conflito, inovação e negociação no interior das relações sociais de poder, tornando-se fragmentado nas divisões de raça, gênero e classe. No entanto, os estudos culturais não se restringem unicamente aos estudos da cultura, mas envolvem a junção entre os aportes metodológicos e teóricos de investigação a partir das formações sociais que se configuram no decorrer da própria pesquisa, ou seja, a existência da não neutralidade e da dialogicidade dos saberes são significativos na busca do conhecimento consubstanciado no interior das manifestações existentes nas realidades sociais concretas. Mesmo no alargamento do conceito de cultura, quando se adiciona as práticas cotidianas, devem ser problematizados os objetos estudados em relação ao contexto social das instituições, das relações de poder e da história (ESCOSTEGUY, 2010).

Os estudos culturais têm expandido as abordagens teóricas e metodológicas, aprofundando as pesquisas acerca do papel do Estado nas sociedades capitalistas contemporâneas. Assim, diante da diversidade temática e interdisciplinaridade de saberes, uma das vertentes de interesse dos estudos culturais tem se configurado a partir dos objetos de pesquisa sobre a luta pela hegemonia e contra hegemonia, com foco teórico nas contribuições de Antônio Gramsci que tensiona a concepção teórica da reprodução social, passando a ser vislumbrada na complexidade dos paradigmas emergentes quando se admite, de um lado, a reprodução do sistema de dominação ideológica dos meios capitalistas e, de outro, a resistência e a opressão deste sistema de controle nas relações sociais e culturais. Para Escosteguy (2010, p. 99), “essa mudança de enfoque foi possível graças à incorporação do conceito gramsciano de hegemonia entendida como um processo *vivido* pelos sujeitos sociais”.

Ainda considerando as afirmativas de Escosteguy (2010, p. 102):

a tradição britânica sofre uma influência mais abrangente da contribuição gramsciana. Por exemplo, a utilização do conceito de formação social vai ajudar a pensar que as sociedades são necessariamente totalidades complexas estruturadas em diferentes níveis (econômico, político e ideológico) e em distintas combinações; cada combinação dá vazão a uma configuração diferente das forças sociais e, assim, a um desenvolvimento social característico.

As contribuições de Gramsci (1978) aos estudos culturais são relevantes na perspectiva relacional da concepção de formação social com o conceito de hegemonia e contra hegemonia, visto que, para Escosteguy (2010, p. 103), o

conceito de “formação social” propicia compreender as relações entre estrutura e superestrutura através de um entendimento mais complexo e dinâmico. O pressuposto, aqui, é que se estabelece uma articulação entre essas forças em qualquer formação social, suspendendo-se a ideia de determinação. Logo, Gramsci também vai contribuir de forma substancial para esse debate. Outra ideia fundamental para estabelecer as bases de uma análise histórica e dinâmica das “relações de força” que constituem o terreno da luta política e social é o parâmetro “relacional”, também, proposto por Gramsci.

As concepções teóricas gramscianas tematizam a cultura como espaço de formação da sociedade com ênfase na produção e não só na reprodução. Por isso, a tendência na perspectiva relacional das relações de força produtiva em conjunto com a reprodução social que culmina na construção do conhecimento, considerando que não se constitui por uma única via da perspectiva marxista, mas no pressuposto intelectual da filosofia da práxis.

Desta maneira, a categorização de formação social gramsciana ajuda a pensar e a entender as complexidades estruturais sociais nos níveis econômico, político e ideológico, em relação ao debate teórico de hegemonia. As contribuições teóricas de Gramsci se inserem na análise do objeto de estudo quando privilegia os aportes metodológicos de forma relacional, configurando-se na concepção teórica que expressa, além do reducionismo e economicismo do marxismo ortodoxo, a complementação na concepção de hegemonia analisada nas práticas culturais existentes na sociedade capitalista.

As práticas culturais como produção social se anunciam em significados e representações com base na linguagem e na arte, particularmente da comunicação e da literatura que são representações sociais e culturais subalternizados pelo controle ideológico hegemônico dos grupos dominantes e mantenedores do capital. Trata-se de saberes contra hegemônicos que nascem nas relações de poder a partir das práticas culturais em instituições,

em sindicatos, nas organizações civis, na dialogicidade de sujeitos nos movimentos populares de resistência.

Os saberes culturais são produzidos nas práticas sociais e culturais em que as apreciações da conjuntura histórica em educação se fazem na contextualização da superestrutura e da infraestrutura a partir da problematização das contradições sociais. Isso, no interior das contribuições gramscianas nos estudos culturais, diz respeito ao forjamento intelectual das contradições entre as estruturas jurídicas e políticas, as estruturas ideológicas em relação às relações de produções e das forças produtivas das lutas de classes no interior das práticas culturais de homens e mulheres marginalizados nos saberes hegemônicos advindos da ciência moderna e que, ainda, são complexas na contemporaneidade.

Para melhor especificar as contribuições gramscianas nos estudos culturais, destaca-se a relevância da filosofia na concepção da ciência a partir dos paradigmas emergentes contemporâneos, pois “ao conceber a filosofia como ‘concepção de mundo’, Gramsci explicita o trabalho filosófico não apenas como ‘elaboração individual’, mas sobretudo como ‘luta cultural para transformar a sociedade’, ressaltando o papel do intelectual orgânico no processo de transformação social” (OLIVEIRA, 2016, p. 95). O trabalho filosófico de Gramsci, então, desponta para a epistemologia crítica ao pensamento científico moderno que, assim como as pesquisas no campo da história da educação contemporânea, traz em seu bojo a ação política na tomada de consciência sobre o que aconteceu e acontece na realidade social.

Portanto, a concepção de ciência nas contribuições gramscianas aos estudos culturais culmina com o conceito de educação crítica que enfatiza a reflexão das temáticas culturais que ocorrem na sociedade. É a maneira de buscar criticamente o conhecimento por meio das teorias de Gramsci quando

o seu conceito de educação está vinculado organicamente ao conceito de hegemonia e é fator importante para a compreensão e solução das contradições existentes nas relações de classe. Assim como em Marx, a educação em Gramsci adquire uma conotação social e política. A educação é compreendida em relação às estruturas sociais. Não existe, portanto, uma educação neutra no sentido de estar desvinculada dos fatores ideológicos pertencentes a uma classe. E Gramsci acentua como o processo educativo é utilizado pelas classes fundamentais, a dos dominantes (ideologia) e dominados (contra-ideologia). A educação deve ser entendida em relação aos dois níveis da realidade social: estrutural e superestrutural (OLIVEIRA, 2006, p. 86-87).

Assim como na educação, a ciência não pode ser considerada neutra e tão somente objetiva, mas como o conhecimento que supera a fragmentação dos saberes e os integra aos diversos campos de saberes por meio do pensamento crítico e consciente sobre o processo de

massificação popular cada vez mais explícita e complexa no seio da sociedade e da cultura. Modifica-se, então, a concepção científica ao ser dimensionada com o contexto histórico e político.

A definição de educação que Oliveira (2006) traz na citação anterior expressa os aportes e as limitações metodológicas dos estudos culturais, particularmente quando associado às concepções marxistas de ciência nas avassaladoras análises da superestrutura. Neste sentido, as desvantagens dos estudos culturais centrados nos subsídios teóricos de Gramsci, quando se concentram na incorporação do conceito de hegemonia, ocorrem somente atreladas as análises da superestrutura com viés marxista. Ou seja, “as desvantagens usualmente creditadas às análises dos estudos culturais como um todo e que podem estar associadas à influência da perspectiva gramsciana, especialmente à incorporação do conceito de hegemonia e a excessiva atenção à superestrutura” (ESCOSTEGUY, 2010, p. 104). Assim, os aportes metodológicos dos estudos culturais, a partir de Gramsci, ainda são bastante debatidos pela refutação de saberes a serem alcançados pelas análises das práticas culturais com ênfase nas contradições no modo de produção.

No entanto, reconhecer as perspectivas epistemológicas influenciadas por Gramsci no interior dos debates acadêmicos dos estudos culturais se faz necessário por alargar a integração de diversas áreas do conhecimento com viés metodológico na concepção crítica. Isto resultou no surgimento de novas abordagens e na possibilidade da diversidade da temática cultural nas pesquisas em história da educação que ainda se encontra marcada pela complexidade nas desigualdades advindas do capital. Para problematizar ainda mais a complexidade dos paradigmas que influenciam os aportes teóricos dos estudos culturais, foi Gramsci o “responsável, também, pela emergência de uma sociologia crítica da cultura e pela ‘politização’ dessa temática” (ESCOSTEGUY, 2010, p. 104).

As perspectivas gramscianas nos estudos culturais são incorporadas nas pesquisas acadêmicas em territórios latino-americanos, particularmente na anexação do conceito de hegemonia com a dimensão cultural. O avanço teórico-metodológico com foco na hegemonia permite aos pesquisadores a mediação entre sujeitos de forma relacional no debate que o dominador procura seduzir o dominado por meio do interesse e do discurso comunicacional, pois, como anteriormente explicitado aqui, a comunicação passa a ser o meio pelo qual ocorrem os estudos culturais, levando-se em consideração as análises acerca das mediações culturais a serem problematizadas com o polissêmico espaço da experiência de homens e mulheres nas suas práticas cotidianas. Desta maneira,

trata-se da comunicação nas ruas, nas casas, nas praças, nas festas, nos bairros, nas escolas, nas famílias; entre mulheres, jovens, indígenas, trabalhadores rurais, domésticas, etc. Mas, também, as práticas podem assumir o sentido de produção cultural. Práticas culturais que expressam valores e significados promovidos por instituições, corporações, intelectuais, a publicidade e os meios de comunicação em geral (ESCOSTEGUY, 2010, p. 106).

A conceituação de mediações nas práticas culturais diz respeito às conexões que se entrelaçam aos elementos de análise das temáticas diversificadas no campo dos estudos culturais, seja na educação escolar ou em outras áreas de conhecimentos pertinentes aos sujeitos e suas vivências no coletivo. As mediações são pontes que permitem a interseccionalidade do conceito de hegemonia com as diversidades de áreas do conhecimento humano.

Justificando as perspectivas gramscianas nos estudos culturais a partir da análise na linguagem e na comunicação na América Latina, Escosteguy (2010, p. 107) tem as suas acepções de que

através das observações conceituais, as *mediações* são concebidas como conexões, amálgamas que misturam elementos, formando um todo novo. São pontes que permitem alcançar um segundo estágio, sem sair totalmente do primeiro. Dessa forma, as *mediações* constituem-se em articulações entre matrizes culturais distintas, por exemplo, entre tradições e modernidade, entre rural e urbano, entre popular e massivo, também, em articulações entre temporalidades sociais diversas, isto é, entre o tempo do cotidiano e o tempo do capital, entre o tempo da vida e o tempo do relato. Através das *mediações* é possível entender, fundamentalmente, a interação entre produção e recepção ou entre as lógicas do sistema produtivo e dos usos, ou seja, o que se produz nos meios não responde unicamente ao sistema industrial e à lógica comercial, mas, também, a demandas dos receptores, ressemantizadas pelo discurso hegemônico.

As considerações do aporte gramsciano nos estudos culturais permitem a problematização e a compreensão dos contextos históricos específicos analisados nas pesquisas em história da educação, ressaltando as relações de poder nas formações sociais dos sujeitos em suas práticas culturais no cotidiano. Não se pode ignorar que o conceito de hegemonia com enfoque na categoria analítica da cultura abrange a interdisciplinaridade de um conhecimento específico que antes era fragmentado na concepção ocidentalizada da ciência cartesiana, mas que, na contemporaneidade dos paradigmas emergentes, há o tensionamento de posições teóricas no interior dos estudos culturais, haja vista que “a reconstrução de parte da trajetória teórico-metodológica dos estudos culturais não pode ignorar esse contínuo debate entre posições diversas e a redefinição das diferenças teóricas do

próprio campo em resposta a questões pertinentes a um contexto histórico específico” (ESCOSTEGUY, 2010, p. 111).

Nos olhares epistemológicos dos estudos culturais, há a problematização dos paradigmas emergentes contemporâneos, relevando-se em movimentos científicos de busca de saberes antagônicos que dialogam com a teia de rupturas e nas incorporações de diversas teorias importantes que contribuem na construção das pesquisas no campo dos estudos culturais. Assim, expande-se o movimento de busca do conhecimento para diversos territórios pelo mundo, a partir da construção política e social das identidades, quando são abordados os objetos de estudos relacionados às questões de nação, raça, etnicidade, diáspora, decolonialismo, sexo e gênero. Temáticas que são importantes para a construção do conhecimento humano nos últimos anos, visto a qualidade das pesquisas dentro e fora da academia, apresentando-se na relevância da dialética de saberes institucionais e não-institucionais, ou poderemos dizer, saberes escolares e saberes não-escolares.

Portanto, a significativa crítica ao pensamento moderno na concepção de ciência cartesiana concebeu novos olhares aos conhecimentos com ênfase no contexto histórico, econômico e político atualmente. A mudança paradigmática na ciência impulsionou as investigações no campo dos estudos culturais e que se espalharam pelo mundo, tornando-se um campo de estudo transnacional. Tal perspectiva foi tensionada no debate teórico quando “historicamente a crítica de Dussel à visão eurocêntrica e de Marx à posição idealista e positivista delinearão novos caminhos tanto para a filosofia como para a ciência” (OLIVEIRA, 2016, p. 85). Assim, o crescente desenvolvimento dos estudos culturais fez surgir o diálogo intelectual de campos diversos de saberes, destacando-se a interdisciplinaridade entre os investigadores dos Estudos Literários, da Linguística, da Sociologia, da Antropologia, da Comunicação, da Geografia, dos Estudos Fílmicos, da Psicologia, da Filosofia, da História e da Educação. Eis o desafio da história da educação, na sua escrita, para dialogar com a fonte documental cartesiana e as análises contundentes com ênfase nos estudos culturais ainda em curso que são bastantes complexas pela diversidade de fontes. Por isso, discorreremos a seguir acerca das contribuições epistemológicas da história cultural nas temáticas de pesquisa em história da educação.

### **A história cultural na história da educação**

Desde o final do século XX, o debate acerca da historiografia contemporânea tensionou o referencial teórico-metodológico da pesquisa no campo da história da educação no Brasil, particularmente no contexto da chamada história cultural. Considerando as

afirmações de Nery (2012, p. 285), “a história cultural tem sua origem associada também à escola dos Annales, que surgiu em 1929, com Marc Bloch e Lucien Febvre, como um movimento que se contrapunha ao movimento da historiografia positivista cartesiana”.

No entanto, não se considera a primeira geração da escola dos Annales a gênese deste movimento historiográfico, mas atribui-se aos grupos de historiadores que, na derradeira década de 60 e na abertura da década de 70, do século passado, haja vista o decréscimo dos temas socioeconômicos, geográficos e o surgimento de outros objetos de pesquisa que tinham como temáticas: criança, família, morte, sexualidade, criminalidade, delinquência, gêneros, identidade, entre outros. Esta fase dos Annales é considerada como a terceira geração do movimento historiográfico francês.

Nas fases anteriores à terceira geração da escola dos Annales, os interesses de estudos históricos eram voltados para os enfoques sociais e econômicos, em contraposição àquela centrada nos feitos dos grandes homens. Em seguida, caracterizou-se o campo das pesquisas na produção historiográfica demográfica. Em consequência, os historiadores que se interessaram pela perspectiva do domínio cultural passaram a questionar os estudos relacionados às conjunturas econômicas e sociais (NERY, 2012). Esta fase dos estudos culturais nas pesquisas históricas é denominada como o *paradigma das mentalidades*.

Todas as fases do movimento intelectual da escola dos Annales são relevantes para o acréscimo dos estudos culturais no campo das pesquisas historiográficas. Isso se releva pelas

crises dos paradigmas explicativos da realidade pós-segunda guerra mundial, acentuada pelas crises sociais como a guerra no Vietnã e com a ascensão do feminismo e da *New Left* (Nova Esquerda), que em termos de cultura constituíram rupturas epistemológicas profundas, pondo em xeque os marcos conceituais da História (COSTA, 2019, p. 24).

Nas considerações de Pesavento (2008), os aportes teóricos de análise com base no historicismo de Ranke, no positivismo de Comte, na historiografia marxista e até mesmo na Escola dos Annales, não conseguiam explicar os movimentos contemporâneos nas pesquisas históricas que tivessem como perspectiva temáticas relacionadas à diversidade social, particularmente aquelas problematizadas nas novas concepções epistemológicas de fazer política diante das surpresas e estratégias da economia capitalista mundial e diante da complexidade da cultura a partir dos interesses por temáticas populares, por intermédio dos meios de comunicação. O que se procederá para a autora, nesse momento, seria a necessidade de renovação, e não de ruptura, das perspectivas investigativas historiográficas neomarxistas inglesas e da história francesa dos Annales.

Neste processo de renovação, materializam-se os paradigmas epistemológicos e metodológicos que dão suporte à Nova História e suas derivações conhecidas como História Cultural ou Nova História Cultural. Tal movimento historiográfico ganha notoriedade a partir dos anos de 1990 quando se nega a história estruturalista ao incluir novas formas narrativas e novas temáticas de abordagens, como a “natureza do poder, da autoridade, do carisma, o casamento, a concubinação, o aborto, o trabalho, o desejo, o ódio, a educação, a vida cotidiana, as visões de mundo...” (REIS, 2000, p. 136). Assim, não obstante seja considerada a quarta geração dos Annales, há um movimento historiográfico de renovação no alargamento dos objetos de pesquisa, a partir da terceira geração.

Para Burke (2008), precisa-se fazer analogias e dicotomias entre os campos historiográficos e suas perspectivas epistemológicas para que o pesquisador conseguisse proceder o diálogo e as contradições no objeto investigado. A partir das considerações do autor, na historiografia tradicional moderna: o foco dos estudos centra-se na pesquisa essencialmente política relacionada à organização estatal; o tipo de conhecimento marginaliza o regional e privilegia mais o nacional e o internacional; a escrita é essencialmente centrada nas narrativas dos acontecimentos, por considerar os fatos imutáveis e as análises se basearem em documentos oficiais governamentais preservados nos arquivos institucionalizados; mostra o conhecimento apenas de contextualização temporal na visão de cima, tendo como perspectiva os grandes feitos dos grandes homens que compunham a elite dominante; as perguntas de investigação eram feitas pelo historiador aos documentos para saber o que os grandes homens pensaram e o que levaram a praticar determinado atos; trata-se, portanto, de uma historiografia objetiva quando o historiador apresenta e discorre os fatos como eles realmente aconteceram como verdade absoluta nos documentos que eram, exclusivamente, considerados oficiais.

Por outro lado, com a Nova História ou História Cultural: o principal aporte epistemológico e metodológico tem na sua fundamentação teórica a possibilidade de registro de toda atividade humana, visto que se considera que tudo tem história; leva-se em consideração a construção cultural que pode ser mutável em suas variações temporais e espaciais; a análise se centra mais nas estruturas, preocupando-se com os estudos daqueles que foram silenciados na história, trata-se de uma visão de baixo quando se demonstra as opiniões e as experiências das pessoas comuns que engendraram as possíveis mudanças sociais; baseia-se em todo tipo de evidências; o historiador não deve concentrar suas perguntas investigativas somente a um determinado enfoque, e sim variar as perguntas para entender as ações individuais e coletivas, tendo como cenário tanto as tendências quanto os

acontecimentos para se alcançar o resultado de suas análises; tem como paradigma a subjetividade quando se olha e compreende o passado de um ponto de vista particular quando as evidências não representam diretamente a realidade estudada por se tratar do passado.

Ainda nas acepções de Burke (2008), apesar da sua importância, conhecer os paradigmas divergentes entre a história positivista e a história cultural não é suficiente para o pesquisador problematizar o referencial teórico-metodológico da nova historiografia contemporânea emergente. É necessário aprimorar os debates dos pontos fracos e dos pontos fortes da história cultural para que o historiador possa refletir acerca das perguntas de investigação, na variedade de evidências e fontes, na explicação das relações e na síntese da escrita. Portanto, Burke (2008) traz ao debate epistemológico-histórico que, atualmente, o problema das fontes e dos métodos são considerados os calos nos pés dos historiadores culturais, pois nem sempre são claros os princípios e a maneira de ler e analisar os documentos, principalmente nas diversidades de fontes existentes neste campo de estudo, por serem relevantes os testemunhos orais, as fotografias, as imagens, a música, os impressos e as evidências da cultura material.

Não que esteja suprimido o debate entre os historiadores políticos e os historiadores não políticos, mas Burke (2008) acredita que a dualidade entre os acontecimentos e as análises estruturais da sociedade estão sendo substituídos pelo inter-relacionamento de uns que optam pelas narrativas analíticas e de outros que se engajam nas análises de narrativas. Ou seja, a escrita da história cultural é autônoma, antagônica e diversa, apesar de seguir o aporte teórico e metodológico sistematizado e condizente com os paradigmas contemporâneos com base na subjetividade humana.

Neste sentido, segundo Burke (2008), um dos caminhos a serem percorridos pelos historiadores culturais é a micronarrativa, conhecida atualmente como micro história, por se concentrar em referenciais teóricos variados e ecléticos, a partir dos quais o pesquisador tem como perspectiva o intercâmbio com outros campos de saberes das ciências sociais, como a antropologia, a linguística, a psicologia e a ciência política, e não, necessariamente, deve ficar engessado na ortodoxia de determinados princípios teóricos existentes. Ou seja, a micronarrativa histórica não significa oposição ao social e ao econômico, mas à especificação do contexto, e a rejeição a todo relativismo do objeto a ser pesquisado, visto que, “a micro história tentou construir uma conceituação mais fluida, uma classificação menos prejudicial do que constitui o social e o cultural” (LEVI, 2011, p. 162).

Assim para Levi (2011), a micro história traçou a escrita a partir das análises que abdicam das simplificações, das hipóteses dualistas, do discurso polarizado, das tipologias

rígidas e das ortodoxias historiográficas. Há, portanto, o diálogo com as evidências a serem analisadas na perspectiva da temporalidade e da espacialidade do fenômeno pesquisado, sobretudo no campo educacional por sua complexidade subjetiva.

O interesse pela história cultural no campo de pesquisa da história da educação é especificado por Pesavento (2008), quando afirma que os estudos históricos são relevantes na explicação de novas temáticas locais complexas diante das perspectivas dos paradigmas contemporâneos com a virada da compreensão linguística em relação aos modelos teóricos globalizantes. A história cultural se apresenta como perspectiva epistemológica inédita na história da educação por retratar a compreensão da cultura como “conjunto de significados partilhados e construídos pelos homens para explicar o mundo” (PESAVENTO, 2003, p. 15).

Portanto, a epistemologia da história cultural nas pesquisas educacionais vem acenando para a diversidade de metodologias que relacionam os posicionamentos teóricos acerca da história e da cultura escolar, particularmente quando se articula

com uma concepção de cultura ligada à visão de mundo, mesmo que vinculada ao pensamento social, toda expressão cultural se relaciona diretamente com a sociedade como um todo, incluindo aí os processos e práticas educacionais. Partindo de tais concepções, a centralidade do conceito de cultura como forma de expressão e tradução da realidade de forma simbólica, foi um aspecto a ser investigado nos documentos reunidos nos resumos dos congressos de história da educação (CAPEL; DIAS, 2016, p. 10).

As análises históricas da expressão cultural relacionadas aos processos e práticas educacionais influenciam a história cultural, permitindo desenvolver a escrita historiográfica com bases na forma de pensar as práticas e o mundo social e, de maneira mais sensível, à pluralidade de saberes, ideias e imaginários a partir da análise documental dos discursos, das visões de mundo e das condutas e ações de homens e mulheres ao longo tempo. Esta dinâmica que engloba o debate teórico dos paradigmas emergentes contemporâneos estão presentes nos debates acadêmicos promovidos pela academia nos respectivos eventos científicos dos congressos de história da educação, em destaque em territórios latino-americanos, como o caso do Brasil.

Considerando os debates teóricos nas pesquisas históricas no contexto atual, deve-se explicitar que os historiadores da educação que se inserem nesta seara dos estudos nas perspectivas relacional entre a cultura e as estruturas socioeconômicas de uma determinada realidade abandonam aqueles esquemas simplificados e fragmentados advindos do determinismo linear das narrativas históricas (BARROS, 2011). Neste sentido, as pesquisas da história cultural em educação não se restringem a um único foco de análise, a uma

modalidade de ensino, à elaboração de uns impressos pedagógicos ou a uma técnica na prática de ensino, mas integra diversos saberes existentes no interior das relações sociais como, por exemplo, o falar, o calar, a comida, a bebida, o sentar, o andar, a conversa, a empatia, as divergências, o tratamento com a morte, com a doença, com os loucos, com os estrangeiros, entre outros.

As interpretações de diversos saberes relacionados às práticas cotidianas de homens e mulheres com viés na temporalidade contribuem para que a história cultural tivesse como enfoque epistemológico a narrativa de representação do passado a partir das experiências compreendidas por fora do vivido. Significa afirmar que a história cultural por fora do vivido se consubstancia na “representação que resgata representações, que se incumbe de construir uma representação sobre o já representado” (PESAVENTO, 2008, p. 43). Assim, o conceito de representação é relevante para os estudos da história cultural nas pesquisas em história da educação por apresentarem as práticas de homens e mulheres de acordo com sua existência e realidade.

O conceito de prática e representação se apresenta como o eixo epistemológico consolidado na história da educação, particularmente entre os pesquisadores brasileiros da história cultural, tendo como referência os estudos de Roger Chartier.

Segundo Chartier (1990), as práticas e representações são importantes na compreensão do universo social a ser pesquisado, principalmente quando se distancia da historiografia tradicional do debate teórico na perspectiva irreduzível entre a subjetividade das representações e a objetividade das estruturas. O autor explicita que,

deste modo, espera-se acabar com os falsos debates desenvolvido em torno da partilha, tida como oposição irreduzível entre objetividade das estruturas (que seria o terreno da história mais segura, aquela que, manuseando documentos seriados, quantificáveis, reconstrói as sociedades tais como eram na verdade) e a subjetividade das representações (a que estaria ligada a outra história, dirigida às ilusões de discursos distanciados do real). Tal clivagem atravessou profundamente a história, mas também outras ciências sociais, como a sociologia ou a etnologia, opondo abordagens estruturalistas e perspectivas fenomenológicas (CHARTIER, 1990, p. 17-18).

Na concepção de Chartier (1990), a história cultural expressa a renovação na historiografia, ressaltando que há um campo teórico em disputa nas análises das relações sociais com ênfase na dominação de poder. Por isso, na tentativa de ultrapassar a clivagem que atravessou as ciências que se opõem às abordagens estruturalistas e às perspectivas fenomenológicas, expõe a construção de esquemas analíticos de classificações, de percepções e de apropriações relacionados às compreensões das categorias mentais e de representações

coletivas próprias de cada grupo ou meio. Isto significa dizer que, na epistemologia da história cultural, a partir das perspectivas das categorias de análises teorizadas por Chartier, busca-se o caminho metodológico para identificar o modo como em diferentes tempos e momentos distintos uma realidade social é construída e pensada (CHARTIER, 1990). Pensada e (re)construída pelos próprios sujeitos que dela participam e produzem.

Desta forma, quando se utiliza a categorização de representação, há a probabilidade de compreender a cultura histórica para além dos quadros ortodoxos da historiografia moderna, analisando as relações sociais a partir da multiplicidade das fontes investigativas que direcionam evidências para que haja integração com as diversas áreas do conhecimento humano, pois a referência aos conceitos de apropriação e representação “se deve à permissão de visualizar as práticas culturais, com inserção das práticas educativas presentes na sociedade em suas diferentes formas de manifestação” (CAPEL; DIAS, 2016, p. 12).

Além de os conceitos de práticas e representações de Roger Chartier (1990) serem largamente utilizados nos estudos de história da educação, também são empregados na compreensão da história cultural as categorias de análises “modo de fazer” e os “modos de ver” dos sujeitos produtores e receptores de cultura advogados por Michel de Certeau (1982).

Sob a perspectiva da apropriação da história cultural e o debate acerca do lugar da história como meio de interpretação de objetos investigativos relacionados ao fenômeno educacional, as categorias de operação histórica, a partir do *dizer* e do *fazer*, são também acentuadas nos estudos da história da educação, em especial quando o *dizer* se refere ao discurso e o *fazer*, às práticas sociais. De forma dialógica, ocorre um processo interno e externo nas categorias do *dizer* e do *fazer* com o objeto de análise, visto que “a história fala sempre de tensões, de redes de conflitos, de jogos de força” e a escrita histórica ocorre “na medida em que a forma de compreensão e o tipo do discurso são determinados pelo conjunto sociocultural mais amplo que designa à história seu lugar particular” (CERTEAU, 1982, p. 58).

Assim, por meio da perspectiva da subjetividade na história cultural e o desenvolvimento do método qualitativo nas pesquisas educacionais, Castanho (2010) defende que a expressiva parcela das pesquisas de história da educação concentra as análises nas relações sociais com ênfase nos aspectos históricos e culturais ao se estudar as instituições e sistemas educativos, os discursos e linguagens referentes às práticas educativas escolares e não-escolares, pois o fenômeno da educação não pode ser considerado um ente metafísico dissociado da cultura e da história, no entanto se constitui como uma prática cultural situada historicamente no tempo e no espaço.

Portanto, não pela absorção de uma pela outra, mas a epistemologia da história cultural e o campo da pesquisa em história da educação apresentam uma interseccionalidade viável e necessária, por despontar na complexidade dos paradigmas emergentes contemporâneos mútua fecundação em que as duas histórias ganham legitimidade na construção do conhecimento, seja por meio da história das mentalidades, da história das ideias ou da história intelectual. Tal fecundidade se faz por uma abordagem dialógica dos documentos e das evidências entre presente e passado, por assim problematizar que a epistemológica da história cultural não esteja acima, abaixo ou ao lado de outros paradigmas.

### **Considerações finais**

O debate epistemológico dos estudos culturais nas pesquisas históricas com temas educacionais nos permite compreender as mudanças e as inovações nas abordagens da pesquisa acadêmica no interior de teorias e metodologias que surgem na complexidade das relações sociais contemporâneas.

Nesta seara, os estudos culturais corroboram a construção de um corpo teórico que tem como paradigma uma posição política do pesquisador, pois neste campo de estudo o conhecimento não é neutro e o fenômeno pesquisado não é somente focado na objetividade, mas envolve uma questão de posicionamento epistemológico a partir do lugar e das relações sociais e históricas entre os sujeitos; em particular, com o referencial teórico-metodológico do conceito de hegemonia advindo da perspectiva gramsciana.

As influências dos estudos culturais na história da educação são consubstanciadas na perspectiva metodológica da nova história cultural, tendo como domínio epistemológico as análises dos conceitos de práticas e representações, assim como a apropriação do termo *cultura*, relevante para a análise do contexto socioeconômico de homens e mulheres que vivem as suas ações no cotidiano. Por isso, leva-se em consideração os estudos do modo de fazer e de ver dos sujeitos produtores e receptores de cultura.

As imbricações entre a história cultural e a história da educação demonstra o debate teórico no alargamento das fontes a partir do que poderia ser considerado como evidências nos tipos de documentos a serem legitimados como históricos para os historiadores atualmente. Nisso tudo, o desafio da história cultural na história da educação seria a integração com as diversas áreas do conhecimento humano para que, em uma abordagem dialógica, o historiador não somente descubra novos saberes temporais e espaciais, mas também possa empreender novas visões de leitura e escrita a partir da diversidade de suas

fontes e métodos de análise do objeto de estudo, partindo da micronarrativa até alcançar a totalidade histórica.

Portanto, desde sua gênese, nos anos de 1960, no contexto britânico, e, nos anos 1970, no contexto francês, os estudos culturais e a história cultural, respectivamente, convergem para as produções acadêmicas que se distanciam da objetividade e da neutralidade do conhecimento ortodoxo de pesquisa, perpassando para as múltiplas possibilidades de cruzamentos de aporte teórico e metodológico que, apesar de serem diversos, podem se complementar na busca do conhecimento. Assim, as questões próprias da investigação em estudos culturais no campo da historiografia educacional se multiplicam e constituem o debate problemático de luta intelectual contínua, quer pela divergência quer pela reciprocidade.

## Referências

BAPTISTA, Maria. Estudos culturais: o quê e o como da investigação. **Carnets, Cultures littéraires: nouvelles performances et développement**, nº spécial, automne, hiver. 2009. Disponível em: <<http://carnets.web.ua.pt/>>. Acesso em: 07/06/2021.

BARROS, José. A Nova História Cultural – considerações sobre o seu universo. **Cadernos de História**, Belo Horizonte, v.12, n. 16, 1º sem. 2011.

BURKE, Peter. **O que é história cultural?** Tradução de Sérgio Goes de Paula. 2ª Ed. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 2008.

CAPEL, Heloisa; DIAS, Ana. Estudos Culturais e História da Educação: trajetórias e confluências. **Revista Aedos**, Porto Alegre, v. 8, n. 18, p. 7-25, Ago. 2016.

CASTANHO, Sergio. **Teoria da história e história da educação**: por uma história cultural não culturalista. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

CERTEAU, Michel. **A Escrita da história**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Revisão técnica de Arno Vogel. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1990.

COSTA, Benedito. **"Educação para ser boa deve ser religiosa"**: Romanização e Civilização no Projeto Educativo do Bispo Dom Antônio de Macedo Costa para a Amazônia (1861-1890). Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

ESCOSTEGUY, Ana. **Cartografias dos estudos culturais** – Uma versão latino-americana. Ed. on-line. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GRAMSCI, Antônio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LEVI, Giovanni. “Sobre a micro-história”. *In*: BURKE, Peter (org). **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Editora da UNESP, 2011.

NERY, Vitor. O debate epistemológico sobre a história da educação brasileira. *In*: OLIVEIRA, Ivanilde; ARAÚJO, Monica; CAETANO, Vivianne (Org.) **Epistemologia e Educação: reflexões sobre temas educacionais**. Belém: PPGED-UEPA, 2012.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Epistemologia e Educação: bases conceituais e racionalidades científicas e históricas**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2016.

OLIVEIRA, Ivanilde. Concepção materialista histórico-dialética de Marx. *In*: **Filosofia da Educação: reflexões e debates**. 2e. Petrópolis-RJ: Vozes, 2006.

PESAVENTO, Sandra. **História & História Cultural**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

REIS, José. **Escola dos Annales: a inovação em história**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria (Org.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

# GRUPO ESCOLAR DE IGARAPÉ-MIRI: UM EXEMPLO DE MODERNIDADE/COLONIALIDADE NA AMAZÔNIA (1904 – 1971)

Marinaldo Pantoja Pinheiro

## Introdução

Os rabiscos que geraram este escrito começaram a ser esboçados a partir das leituras de textos e reflexões proporcionadas pelo componente curricular *Epistemologia e Educação II*, ministrado pela professora Dr<sup>a</sup> Ivanilde Apoluceno de Oliveira, no Programa de Pós-Graduação em Educação (Doutorado em Educação) da Universidade do Estado do Pará (PPGED/UEPA).

O texto analisa o Grupo Escolar de Igarapé-Miri (1904-1971), enquanto um exemplo de modernidade/colonialidade na Amazônia, haja vista que foi um projeto implantado pelo estado republicano que não considerou as diversidades culturais da localidade, mas foi implantado de "cima para baixo", invadindo e invisibilizando os saberes e práticas educativas da comunidade que o recebeu. Freire (1987, p. 86) denomina de *invasão cultural* este tipo de “penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão do mundo”. E foi exatamente isso que aconteceu e continua acontecendo, pois as instituições educativas escolares foram e são instaladas no Brasil (de Norte ao Sul, nas capitais e nos interiores, nas cidades, vilas e às margens dos rios), seguindo o mesmo modelo pedagógico curricular etc., que não leva em consideração as especificidades e as diversidades culturais do lugar. Mesmo que haja algumas adaptações, estas são controladas e nunca ultrapassam os limites permitidos pelo sistema educacional vigente.

O Grupo Escolar de Igarapé-Miri foi inaugurado em 27 de abril de 1904, em uma cidade ribeirinha cujo nome passou a identificar a referida instituição educativa. Igarapé-Miri, nome originário da língua Tupi-guarani, pode ser traduzido como “Pequeno Caminho da Canoa”, é uma cidade que fica encravada no interior da floresta Amazônia, a 76,89 Km de Belém, capital do Estado do Pará. A história oficial da referida localidade exemplifica a perspectiva de modernidade/colonialidade que marcou e marca a história oficial do Brasil.

A história oficial passa a visibilizar esta região a partir da chegada dos colonizadores portugueses. As histórias das populações originárias das florestas foram invisibilizadas antes da colonização, aparecendo apenas como apêndice do projeto de dominação portuguesa.

Os portugueses aportaram nas futuras terras mirienses (como se chamam os nascidos em Igarapé-Miri), no final do século XVII, para explorar os recursos lenhosos da localidade. Assim, surgiu a Fábrica Nacional de aparelhamento de madeiras de lei, cuja maioria da mão de obra era indígena. Desta fábrica, surgiu a Festividade de Sant'Ana que deu origem ao povoado, que foi elevado à freguesia em 1752, vila e município, em 1845, e cidade, em 1896 (PINHEIRO, 2020).

Todos os eventos principais desta localidade estão dentro da concepção de modernidade/colonialidade, que valoriza e visibiliza a história da presença portuguesa na região, e invisibiliza a presença dos povos nativos da América e das diásporas africanas. Por isso, na cidade de Igarapé-Miri, os espaços históricos (Igreja de Sant'Ana, nomes de ruas, grupo escolar, dentre outros) nos remetem ao branqueamento racial da localidade, e não às diversas etnias (indígenas e afrodescendentes) que são constitutivas dessa história.

A processualidade desta pesquisa é de ordem documental e bibliográfica, com análise de conteúdo, ancorada na perspectiva da história cultural, com o olhar direcionado para o contexto sociocultural da instituição educativa em estudo. O documento analisado foi o Regimento interno dos grupos escolares e das escolas isoladas do Estado do Pará, de 1904, analisado à luz dos autores base, como: Candau, V. M. e Russo, K. (2010), Candau (2016), Castro-Gómez (2005), Dussel (2017), Freire (1987), Maldonado-Torres (2007; 2011), Mignolo (2017), Oliveira (2011; 2020a), Quijano (2003; 2005; 2009), Sacavino (2020), Walsh (2013), dentre outros.

O texto discorre, inicialmente, sobre o significado do coletivo modernidade/colonialidade discutido por autores da perspectiva decolonial, para, em seguida, analisar o Grupo Escolar de Igarapé-Miri, como um exemplo do projeto de modernidade/colonialidade na Amazônia.

### **Modernidade/Colonialidade**

Na perspectiva teórica modernidade/colonialidade serão discutidos neste texto dois conceitos que consideramos ser essenciais à compreensão dos estudos decoloniais. São eles: o mito de fundação da modernidade; e a colonialidade do poder, do saber e do ser.

#### **Mito de fundação da modernidade:**

A modernidade europeia, segundo Dussel (2017), começou a ser pensada com a “descoberta” da América, a partir da descoberta do outro, o não europeu. Assim, o conceito de moderno, proposto pelo citado autor, demonstra que o conceito de modernidade é uma

invenção das elites europeias que colocavam os impérios coloniais, Portugal e Espanha, como as primeiras nações modernas (desenvolvidas), que tinham a missão divina de levar o desenvolvimento econômico e cultural, como a religião católica, por exemplo, para os povos atrasados, selvagens e primitivos da América. Oliveira (2020b, p. 25) enfatiza que “a modernidade foi inventada a partir de uma violência colonial. Em outros termos, conquistada a América, as classes dominantes europeias inventaram que somente sua razão era universal, negando a razão do outro, o não europeu”. A ideia de modernidade se funda no princípio da exclusão do “outro”, em todas as possibilidades da existência: da cosmovisão à razão. O ser humano estereotipado como “outro”, passa a ser coisificado, infantilizado, invisibilizado, tornando-se aquém do processo e o culpado pelo seu próprio sofrimento, que, segundo a lógica colonizadora, é essencial para que seja útil e ingresse no mundo moderno.

Maldonado-Torres (2011, p. 684), comunga com as ideias de Dussel acerca do surgimento do pensamento moderno, apontando que a visão eurocêntrica, tida como moderna, foi a que dominou as formas de relações na colonização da América: “O pensamento moderno surgiu com a colonização da América e o descobrimento do outro, o não europeu. O que prevaleceu foi o olhar eurocêntrico, colonizador do europeu sobre os povos nativos da América”.

Decerto que o olhar eurocêntrico se deu pelo egocentrismo das elites europeias ocidentais das nações coloniais, que acreditavam que a história de seus ancestrais representaria as origens da humanidade. Isso os impulsionou a acreditar que eram os modernos naquele contexto de conquistas coloniais. Quijano (2003, p. 212) afirma que a disseminação da perspectiva hegemônica de poder em âmbito universal, é a maior proeza dos europeus ocidentais, é a

mais notável, no entanto, não é que os europeus tenham pensado desse modo a si mesmos e aos outros – esse etnocentrismo não é privilégio deles – e sim o fato de terem sido capazes de difundir e de estabelecer essa perspectiva histórica como hegemônica dentro do novo universo intersubjetivo do padrão mundial de poder.

Segundo Castro-Gómez (2005), a modernidade foi um projeto protagonizado pelo estado, a partir do qual este se tornou a instância central, assumindo a coordenação dos mecanismos de controle efetivo sobre o mundo natural e social, visando a eliminar as diversidades filosóficas e culturais, para forjar características coletivas universalizadas orientadas pelos valores burgueses.

Ainda segundo este autor, o pensamento moderno buscou criar perfis de subjetividades que conduziram à invenção do “outro” (iletrado, incivilizado, não católico, pertencentes às diásporas afrodescendentes, membros de comunidades nativas da América – estes últimos não se incluíam no projeto de modernidade como propensos à cidadania, mas somente como mão de obra explorada visando à manutenção do sistema capitalista) para inventar a cidadania (forjando um campo de identidades homogêneas), tendo como referência o “nós” (branco, português, letrado, civilizado, cristão católico etc.). No processo de colonização e colonialidade, a referência utilizada na construção do “outro” foi o europeu, daí surgiram as várias formas de racismo, haja vista que o outro seria a negação do “nós”.

Segundo Mignolo (2017, p. 2), a modernidade ocidental tem como seu lado mais obscuro ou sombrio a colonialidade, que coloniza mentes e corpos, tornando-se indispensável à existência e difusão da modernidade: “a colonialidade, em outras palavras, é constitutiva da modernidade – não há modernidade sem colonialidade”.

## **Colonialidade**

O conceito de “colonialidade”, segundo Mignolo (2017), foi introduzido nos anos de 1980, por Anibal Quijano. Conforme Oliveira (2020b, p. 24), “a colonialidade é constitutiva da modernidade, e esta não pode ser entendida sem levar em conta os nexos com a herança colonial e as diferenças étnicas que o poder moderno/colonial produziu”. Corroborando com este pensamento, Maldonado-Torres (2011) concluiu que os conceitos de colonialidade estão enraizados em concepções e organizações forjadas durante a colonização da América. Assim, para o referido autor,

colonialidade se refere mais às relações de poder e às concepções de ser e de saber que produzem um mundo diferenciado entre sujeitos legitimamente humanos e outros considerados não apenas como explorado ou dependente, mas principalmente como dispensável, sem valor ou com denotações negativas ou exóticas nas diferentes ordens da vida social (MALDONADO-TORRES, 2011, p. 685).

Ainda conforme o autor (2011, p. 684), “com a descolonização da América ao longo dos séculos XVII e XIX permaneceu a colonialidade”. Corroborando com esta ideia, Oliveira (2011), ao afirmar que, após o fim da dominação colonialista nas Américas, permaneceu a colonialidade do poder, do ser e do saber. As escolas do Brasil, por exemplo, continuam a colonização das mentes e corpos de seres humanos, e a considerar apenas o conhecimento científico como válido e universal, invisibilizam as epistemologias outras. Ou seja, mesmo depois da descolonização formal, o colonialismo continuou a existir, camuflado nas diversas

instituições sociais, como por exemplo, na escola. Nesse sentido, nas instituições escolares, a colonialidade ainda assombra:

en manuales de aprendizaje, en el criterio para el buen trabajo académico, en la cultura, el sentido común, en la auto-imagen de los pueblos, en las aspiraciones de los sujetos, y en tantos otros aspectos de nuestra experiencia moderna. En un sentido, respiramos la colonialidad en la modernidad cotidianamente (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131).

A colonialidade é a continuação da dominação iniciada no período colonial da América. Significa dizer que, mesmo após o fim do colonialismo formal, permaneceram as estruturas de poder, que continuam a colonizar as mentes. Oliveira (2020a) enfatiza que ainda permanece a ideia de superioridade do colonizador, que é assimilada como natural pelos ex-colonizados:

assim, com esse discurso afirma-se a superioridade do colonizador em diferentes campos: conhecimento, cultural, linguístico, religioso, étnico, gênero, entre outros e que são internalizados pelos ex-colonizados, mantendo a ‘consciência hospedeira da opressão’, ou seja, os oprimidos hospedam e introjetam a sombra do opressor, mantendo a lógica da dominação, em uma perspectiva messiânica, sendo considerados os dominadores salvadores daqueles que oprimem. Com isso, se mantem o *status quo* (OLIVEIRA, 2020a, p. 29).

A colonialidade acompanhou “a dominação política” e todos “os processos de colonização” (SACAVINO, 2020, p. 14). Portanto, a colonialidade é a continuação do poder da elite branca sobre a população subalternizada, em geral descendentes das nações nativas da América e das diásporas africanas. A manutenção do sistema de dominação, que ultrapassou o fim do processo de colonização nas Américas, revela a face oculta da modernidade europeia, que organizou todas as instâncias da vida humana visando a controlar a “forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça” (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131).

Para Quijano (2009), a colonialidade é uma expressão do poder capitalista, que tem em suas atribuições classificar os grupos sociais e realizar a divisão do trabalho a partir do critério racial/étnico.

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social cotidiana e da escala societal. Origina-se e mundializa-se a partir da América (QUIJANO, 2009, p. 73).

A colonialidade possui três dimensões que se articulam e se fortalecem entre si. São elas: colonialidade do ser, poder e saber. Para Candau e Russo (2010), a colonialidade do poder está relacionada a heranças hierárquicas e identitárias do período colonial; a do saber refere-se à dimensão epistêmica; enquanto a colonialidade do ser está mais ligada à dimensão ontológica, por meio da qual determinados grupos humanos, sem espaço no projeto de modernidade europeia, foram e continuam sendo subalternizados.

A colonialidade do poder refere-se aos padrões de poder baseados em uma hierarquia (racial, sexual) e na formação e distribuição de identidades (brancos, mestiços, índios, negros). Quanto à colonialidade do saber, refere-se ao caráter eurocêntrico e ocidental como única possibilidade de se construir um conhecimento considerado científico e universal, negando-se outras lógicas de compreensão do mundo e produção de conhecimento, consideradas ingênuas ou pouco consistentes. A colonialidade do ser supõe a inferiorização e subalternização de determinados grupos sociais, particularmente os indígenas e negros (CANDAU; RUSSO, 2010, p. 165).

A colonialidade e sua tripla dimensão, ainda presente nas instituições escolares, continuam negando e invisibilizando a cosmovisão dos povos da floresta e impondo “uma hierarquia racializada: brancos (europeus), mestiços e, apagando suas diferenças históricas, culturais e linguísticas, ‘índios’ e ‘negros’ como identidades comuns e negativas” (WALSH, 2009, p. 14). Continuam-se as formas de dominação e invisibilização do outro, que gera dentre muitas mazelas, o racismo epistêmico. Portanto, a colonialidade estrutura as suas relações de poder fundamentada em conceitos discriminatórios de raça, racismo e racialização (WALSH, 2009).

Segundo Quijano (2005), a América se funda dentro da conotação racial, a partir da qual se criam identidades definidas a partir de aspectos geográficos, como: índios, negros, mestiços, branco (europeu). A ideia de raça que se criou na América “foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista” (QUIJANO, 2005, p. 107). Para naturalizar a ideia de raça, foram criadas teorias que justificassem a superioridade e dominação do branco europeu e a inferioridade e subjugação do não europeu.

Os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais. Desse modo, raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial (QUIJANO, 2005, p. 108).

O conceito de raça passou a ser o elemento definidor da posição dos grupos humanos no mercado de trabalho, na posição social, dentre outros. Há a inviabilização de sujeitos “outros”, que lhe tem negada a sua cosmovisão, seus saberes e práticas etc. Conforme Oliveira (2020b, p. 26),

o racismo epistêmico não admite nenhuma outra epistemologia como espaço de produção de pensamento crítico nem científico. Isto é, a operação teórica que, por meio da tradição de pensamento e pensadores ocidentais, privilegiou a afirmação de estes serem os únicos legítimos para a produção de conhecimentos e como os únicos com capacidade de acesso à universalidade e à verdade.

Portanto, o único conhecimento considerado válido na perspectiva da modernidade europeia é o científico, os demais são inferiorizados e invisibilizados. O conhecimento científico é legitimado pelas ciências sociais. Segundo Walsh (2009, p. 24-25), a ciência é “um dos fundamentos centrais do projeto da modernidade/colonialidade [por isso] contribuiu de forma vital para o estabelecimento e manutenção histórica e atual da ordem hierárquica racial.”

Para exemplificar o projeto de modernidade/colonialidade na Amazônia, citarei o grupo escolar instalado na cidade de Igarapé-Miri, no início do século XX.

### **Um exemplo de Modernidade/Colonialidade na Amazônia**

A escola antes denominada de isolada passou a ser agrupada no Pará em 1899 e tornou-se uma repartição pública, com horários de funcionamento e regras para frequentá-la. Representava um lugar “outro”, onde se deveriam assimilar as regras sociais tidas como civilizadas: de higiene, de afastamento da rua e de comportamento. Imaginamos o quanto foi difícil para muitas crianças inculcarem as normas sociais ensinadas na escola graduada? Acreditamos que algumas regras iam de encontro aos costumes de muitas famílias caboclas, que tinham o hábito de comerem com as mãos, andarem descalças, comerem frutas nos pés das árvores sem lavá-las (PINHEIRO; FRANÇA, 2020, p. 93).

A citação retirada do livro “Berço de civilidade: rituais formativos no Grupo Escolar de Igarapé-Miri, Pará (1904-1942)”, de autoria de Pinheiro e França (2020), demonstra que, em muitas localidades do estado do Pará, como em Igarapé-Miri, as escolas isoladas da sede do município foram agrupadas em um único prédio, formando um grupo escolar. Este estabelecimento de ensino tornou-se um espaço diferente dos demais que existiam na localidade, passando a imprimir, nas crianças matriculadas, normas e regras sociais universalizadas pela elite brasileira como indispensáveis ao modelo de civilização requerido

pelo estado republicano. Exigiam-se dos alunos ribeirinhos da Amazônia os mesmos padrões de comportamentos e conteúdos programáticos requeridos aos alunos dos grupos escolares da capital do estado paraense, gerando uma dicotomia entre o que se estudava e os saberes e práticas educativas locais.

O Grupo Escolar de Igarapé-Miri foi fundado em 1904, desativado em 1912, reativado em 1937, até a substituição, em 1971, da nomenclatura, cuja denominação passou a ser “Escola de Primeiro Grau”, em decorrência da Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB 5692/71).

O referido grupo foi um exemplo de modernidade/colonialidade na Amazônia, haja vista que foi um projeto educativo inspirado na Europa ou nos Estados Unidos da América, representando aquilo que Freire (1987) chamou de *invasão cultural*, ou seja, a penetração de uma cultura dominante na cultura do outro.

Durante o seu funcionamento, pelos menos na primeira década de sua existência, foi considerado símbolo de modernidade “no sentido que diminuiria o número de escolas isoladas, facilitando a inspeção e o controle dos professores” (PINHEIRO; FRANÇA, 2020, p. 22). Tornando-se a vitrine dos governos republicanos paraenses, como José Paes de Carvalho (1897-1901) e Augusto Montenegro (1901-1909), que os “associavam [...] à modernidade” e os consagravam como símbolo do progresso (PINHEIRO; FRANÇA, 2020, p. 161). A modernidade reflete um projeto de estado da elite portuguesa, à medida que exerce o “controle racional sobre a vida humana” e esse controle “é exercido para dentro e para fora partindo de uma instância central, que é o Estado-Nação” (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 84).

Coube, portanto, ao grupo escolar a função de civilizar os futuros cidadãos republicanos aos moldes burgueses, desconsiderando os saberes e práticas educativas da localidade. Assim, este projeto civilizador visava a manter a colonialidade da região através das ciências sociais que legitimava o sistema e o controle exercido pelo projeto sobre a vida humana, com vistas a disciplinar a população e fortalecer o trabalho (CASTRO-GÓMEZ, 2005).

O estado moderno precisava modelar cidadãos susceptíveis ao seu projeto, por isso, segundo Castro-Gómez (2005), inventou a cidadania apropriando-se de três práticas disciplinares: criação das constituições e manuais de urbanidade; estabelecimento de regras orientadas pela burguesia à convivência social; e, gramáticas de idiomas que buscavam nivelar a comunicação sob o controle dominante, que não aceitava aprender o idioma do dominado, mas impor o seu idioma. Portanto, o cidadão ou sujeito de direitos é forjado pelo poder da escrita, que tem como santuário a escola.

O projeto civilizador estava e está presente nos livros didáticos, regulamentos e programas de ensino, regimentos internos, dentre outros. Ressalte-se que estes manuais de civilidade estavam e estão concatenados, com vistas a organizar e controlar internamente os corpos e mentes das crianças. Assim, no Grupo Escolar de Igarapé-Miri, o projeto civilizatório de colonialidade perpassava pelos rituais cotidianos que visavam a forjar o modelo de cidadão requerido pelo Estado-Nação, já que o processo de civilização

das crianças eram realizadas [...] através de rituais escolares diários, tais como: festas escolares, distribuição do tempo, recreio, aula, exames avaliativos, dentre outros. Essas cerimônias ritualísticas tornaram-se indispensável à construção do modelo de homem cívico e patriota idealizado pela República brasileira. É latente esse objetivo formativo, à medida que a pedagogia republicana aplicada cotidianamente nos regimentos internos, regulamentos de ensino e nos rituais presentes na instituição voltavam-se à concretização desse modelo formativo (PINHEIRO; FRANÇA, 2020, p. 163).

No Regimento interno dos grupos escolares e das escolas isoladas do estado do Pará de 1904, por exemplo, encontramos vários elementos de colonialidade diluídos entre as normas voltadas ao aprendizado das crianças. Foram rastreadas e marcadas algumas normas contidas no citado regimento para entendermos melhor como funcionava o projeto de dominação do estado, conforme podemos verificar no título V, artigos 82 a 85, referentes às competências, direitos e penas endereçadas aos alunos. Vejamos:

O artigo 82 especifica as competências ou obrigações dos alunos, que seriam: para participar das aulas era obrigatório ter que tomar banho e estar vestido decentemente; durante às aulas deveria ser silencioso, ordeiro, respeitoso e obediente ao professor; não ficar se distraíndo com eventos externos à instituição, nem fazer algazarra nos corredores, dentre outros.

§ 1.º – Comparecer com pontualidade, asseio e decência ao grupo, nos dias de aula, [...]

§ 2.º – Portar-se durante as aulas com toda atenção, ordem e respeito, [...] e obedecendo sempre à voz do seu professor.

§ 3.º – Preparar as suas lições em voz baixa e não se levantar de seu lugar por qualquer motivo, sem previa licença do professor.

§ 7.º – Pôr-se em pé sempre que na aula penetrar qualquer autoridade do ensino.

§ 12. – Guardar o maior silêncio nos corredores e nas aulas. Findo do recreio, e ao primeiro toque da sineta, deve cessar toda e qualquer conversação.

§ 14. – Recolher-se logo à aula quando chegar, guardando ali silêncio e não se pôr à janela.

Segundo Viñao-Frago (2001), a escola agrupada foi pensada enquanto um lugar para se manter a vigilância dos alunos e inspeção dos professores. Assim, a escola deveria ser um lugar outro, diferente dos espaços socioculturais, nos quais o aluno estava inserido, daí o controle da entrada de pessoas “estranhas” na instituição; a vigilância de ficar na janela olhando o ambiente externo, para efetivamente se desvencilhar do mundo extramuros etc. A ideia parecia ser: formar marcianos no planeta terra.

O artigo 83 especifica os direitos dos alunos. Dentre os cinco incisos, destaco dois: “§ 1.º – Receber gratuitamente no grupo instrução primária e educação moral e física” e o “§ 3.º – Receber os prêmios ou recompensas que tiver alcançado”. Esses incisos demonstram que colonialidade no Grupo Escolar de Igarapé-Miri perpassava pela alfabetização, que era indispensável para fazer parte do mundo moderno, e a educação moral e física, visando a modelar almas patriotas e corpos adestrados e obedientes ao estado. Assim como o caráter meritocrático da educação no grupo escolar, que premiava os alunos considerados “melhores”, desprestigiando aqueles que não atingiam as metas propostas pelo projeto civilizatório.

O artigo 84 traz as proibições que demonstram claramente que a escola é um lugar diferente da sociedade em que o aluno faz parte. Portanto, define-se como expressamente proibido, dentro da instituição escolar, o uso de chapéu (que era um acessório que fazia parte do cotidiano desses alunos que eram oriundos de famílias que trabalhavam na roça, na pesca etc). Proibiam-se gritos, assovios, pronúncias de palavras diferentes da língua portuguesa oficial, utilização de apelidos aos colegas, dentre outros. Portanto, era proibido aos alunos:

§ 2.º – Conservar-se de chapéu na cabeça dentro do estabelecimento de ensino.

§ 4.º – Gritar, assobiar, fazer algazaras ou dar vaias dentro ou nas vizinhanças dos grupos.

§ 8.º – Proferir palavras [...] incorretas, nomes ou apelidos entre os seus colegas [...].

Na construção do lugar santificado pelo saber, ou seja, do templo do conhecimento, não havia espaço para “vícios” ou costumes domésticos dos civilizados. Daí os que não se desprendessem dos hábitos considerados abomináveis pelo mundo civilizado, deveriam ser inicialmente repreendidos em particular. Caso persistissem no erro, seriam repreendidos em público, durante as atividades em sala de aula; mas, se mesmo assim, não mudassem os seus hábitos condenados pela instituição educativa, seriam considerados indignos daquele lugar, sendo expurgados ou excomungados do templo do saber ou da religião dos letrados. Essas são informações trazidas pelo artigo 85, que cita as penalidades a que os alunos estavam sujeitos:

“a) Admoestação em particular; b) Repreensão durante os trabalhos escolares com subsequente comunicação ao representante legal; c) Expulsão”.

Colonializar corpos e mentes para manter o *status quo* da elite brasileira e punir com a exclusão social aqueles que eram considerados incivilizados pelo projeto de modernidade e pelo sistema capitalista, refletiu na exclusão de pessoas que foram enviadas para asilos, prisões, hospícios etc. Pois, segundo Freire (1977, p.45), “para os opressores são sempre os oprimidos que são hostis, que são ‘violentos’, ‘bárbaros’, ‘maus’, ‘ferozes’ [...]”

### **Considerações finais**

A colonialidade ocorreu em todas as instituições sociais, inclusive nas educativas, as quais orientavam e orientam todo o funcionamento da escola, como: currículo, metodologia, disciplinas escolares, regras etc. O controle escolar se dá para dentro e para fora da instituição, atingindo as famílias dos alunos e toda a sociedade. O estabelecimento de ensino configura-se como o centro do saber, de onde irradiam as luzes da ética burguesa a toda a sociedade, impondo normas e ditando regras a todos, independentemente de suas limitações econômicas e oportunidades de acesso à tecnologia e informação; devem seguir para vencer na vida. Os que não se adaptarem à cidade dos letrados, à obediência e à hierarquia dos detentores do saber científico estarão fadados ao fracasso e expulsão sumária do mundo dos civilizados.

O Grupo Escolar de Igarapé-Miri foi exemplo da perspectiva de colonialidade na Amazônia, haja vista que não trabalhava com as contradições, e muitos menos com as diversidades sociais, culturais, de gêneros etc.; os livros didáticos não eram adequados para as realidades escolares, pois foram feitos por teóricos desconectados das múltiplas realidades escolares que utilizariam o livro. Os livros didáticos ajudam a visibilizar os conhecimentos científicos e a invisibilizar ou negar os saberes e práticas das populações ribeirinhas da Amazônia. De modo geral, todos os elementos que compunham o processo educativo no Grupo Escolar de Igarapé-Miri estavam voltados à perspectiva da colonialidade, por isso não havia diálogos com a cultura local. Sendo assim, os aspectos da cultura local, como música, dança, curandeirismo, costumes etc., não eram discutidos em sala de aula, nem faziam parte dos eventos comemorativos.

Por fim, a mentalidade colonizadora, ainda presente na perspectiva da colonialidade do ser, poder e saber, continua presente na sociedade, e, de modo peculiar, nas escolas brasileiras. Portanto, é imprescindível avançarmos no diálogo para dentro e para fora da instituição educativa, a fim de construirmos propostas voltadas à implantação de uma

educação intercultural crítica “orientada à construção de sociedades democráticas que articulem igualdade e reconhecimento das diferenças culturais” (CANDAU, 2016, p. 82). Acredita-se que uma proposta de educação assentada no diálogo, orientada pela educação intercultural crítica, contribuirá para libertar a sociedade das amarras da colonialidade.

### Fonte Documental

BRASIL. Lei Federal nº 5692/71. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1971. Disponível em: [http://www.in.gov.br/mp.leis/leis\\_texto.asp](http://www.in.gov.br/mp.leis/leis_texto.asp). Acesso em: 9 abr. 2017.

PARÁ. Instrução Pública. **Regimento interno dos Grupos Escolares e das escolas isoladas do Estado do Pará**. Belém, Pará, 1904.

### Referências

CANDAU, Vera Maria; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010.

CANDAU, Vera Maria. “Ideias-forças” do pensamento de Boaventura Sousa Santos e a educação intercultural. *In*: CANDAU, Vera Maria (Org.) **Interculturalizar, descolonizar e democratizar: uma educação “outra”**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016. p. 76 a 98.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências Sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. *In*: LANDER, Edgardo (Org.). **A Colonialidade do Saber, Eurocentrismo e Ciências Sociais Perspectivas Latino-Americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005, p. 169-186.

DUSSEL, Enrique. **Filosofías del Sur: descolonización y transmodernidad**. Ciudad de México: AKAL, 2017. Cap. I. p. 11 a 30 e 81 a 101. *In*: DUSSEL, Enrique. *Em búsqueda del sentido*. Ciudad de México. Colofón, 2017, p. 87–132.

ESCOBAR, Arturo. Mundos e conhecimentos de outro modo. O programa de pesquisa modernidade/colonialidade. **Tabula Rasa**. Bogotá - Colombia, n. 1, enero-diciembre de 2003, p. 51-86.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MALDONADO-TORRES, Nelson. El Pensamiento filosófico del “Giro descolonizador”. *In*: DUSSEL, Enrique; MENDIETA, Eduardo e BOHÓRQUEZ, Carmen (EDITORES). **El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y “Latino” [1300-2000]**. Ciudad de México: XXI, 2011. p. 683 – 697.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. *In*: CAS- TRO-GÓMEZ, S. y GROSFOGUEL, R. (Orgs.) **El giro decolonial. Reflexiones para una diver- sidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá:

Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade: O lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais** - Vol. 32 N° 94, junho/2017. p. 01–18.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Paulo Freire e a educação intercultural. *In*: CANDAU, Vera Maria (Org). **Diferenças culturais e educação: construindo caminhos**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Resistências decoloniais: o ser e o viver em Enrique Dussel e Paulo Freire. *In*: CANDAU, Vera Maria (Org.) **Pedagogias decoloniais e interculturalidade: insurgências**. Rio de Janeiro: Apoená, 2020a. p. 23–34.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. O que é pedagogia decolonial? *In*:LIMA, Adriane Raquel S. de; DIAS, Alder de S.; AZEVEDO, Ana D’Arc M. de, et al. (organizadores).**Pedagogias decoloniais na Amazônia: Fundamentos, Pesquisas e Práticas**. Curitiba: CVR, 2020b.

PINHEIRO, Marinaldo Pantoja; FRANÇA, Maria do Perpétuo Socorro Gomes de Souza Avelino de. **Berço de civilidade: rituais formativos no grupo escolar 2020 de Igarapé-Miri, Pará (1904-1942) - 1. ed. - Curitiba: Appris, 2020.**

PINHEIRO, Marinaldo Pantoja. **Pequeno Caminho da Canoa: Historiografia do Município de Igarapé-Miri, Pará. 1ª edição – Gurupi, TO: Editora Veloso, 2020.**

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *In*: LANDER, Edgardo. (compilador). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2003, p. 201-246.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo(Organizador). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais.Perspectivas latinoamericanas**. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005. P. 107 – 126. Disponível em <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/>. Acesso: 08 de junho de 2021.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. *In*: SANTOS, B. de S. e MENEZES, M. P. **Epistemologias do Sul**, São Paulo: Editora Cortez, 2009.

SACAVINO, Susana; CANDAU, Vera Maria. Perspectiva decolonial e educação intercultural: articulações. *In*: CANDAU, Vera Maria (Org.) **Pedagogias decoloniais e interculturalidade: insurgências**. Rio de Janeiro: Apoená, 2020. p. 12–22

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir**. Tomo I. Quito-Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013. p. 37–56.

VIÑAO-FRAGO, Antonio. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. *In*: VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Austín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

# POR UMA EDUCAÇÃO PÓS-ABISSAL: UMA LEITURA DE “O BANQUETE DOS DEUSES” DE DANIEL MUNDURUKU

Mayara Cristiny Souza Martins Rodrigues

## “Em busca de uma ancestralidade brasileira”

*Viver nas fronteiras significa que você não é nem hispana índia negra espanhola ni gabacha, eres mestiza, mulata, meia-raça apanhada no fogo cruzado entre os campos enquanto carrega todas as cinco raças na suas costas sem saber para qual lado voltar-se, correr; Viver nas fronteiras significa saber que a índia em você, traída por 500 anos, não está mais falando com você, que mexicanas chamam você de rajetas, que negar a Anglo dentro de você é tão ruim quanto ter negado a Índia ou a Negra; Cuando vives em la frontera as pessoas andam através de você, o vento rouba sua voz, você é uma burra, buey, bode expiatório, precursora de uma nova raça, meio a meio – tanto mulher como homem, nenhum – um novo gênero; Gloria Anzaldúa*

Começo com as palavras de Daniel Munduruku e Gloria Anzaldúa para direcionar a discussão deste presente artigo, o qual surgiu a partir dos debates nas aulas de doutorado, ocasionadas na disciplina de Epistemologia II. Assim, o artigo tem como objetivo analisar o livro de Daniel Munduruku (2002) “*O Banquete dos deuses: conversas sobre a origem da cultura brasileira*”, observando de que maneira há pedagogias outras nessa literatura indígena. Para tanto, faz-se necessário uma análise acerca dessa obra que contém dez capítulos: *Em busca de uma ancestralidade brasileira; Quanto custa ser índio no Brasil?; O banquete dos deuses; Esta terra tinha dono; A sabedoria indígena por dentro; Educação da criança indígena; O país sobre um cemitério; Educação e valores humanos; Quinhentos anos de quê?; Vozes da tradição.*

Este presente trabalho tenta atrelar minha experiência como docente do Ensino Fundamental 2 às discussões nas aulas de doutorado. Assim, as problemáticas levantadas são: de que maneira é vista a educação pós-abissal no livro *O baquete dos deuses* de Daniel Munduruku? Qual é a importância de se estudar uma literatura indígena (decolonial) nas escolas? Situações essas que já haviam sido observadas em três anos como professora atuante diretamente na escola, no Ensino Fundamental (anos finais), mas que só pude estabelecer

conexões, levantar hipóteses e entender a sua complexidade a partir dos debates nas aulas de doutorado.

Dessa forma, o artigo propõe, além de estabelecer uma crítica ao sistema de hierarquias educacionais, um desabafo, um momento que tenho voz e poder para expressar e, que, primordialmente, serei escutada. Nesse sentido, a pesquisa tem como norte os seguintes objetivos: analisar a educação decolonial e abissal estabelecida no âmbito do livro e que, por ora, apresentam-se silenciadas pela educação formal.

João Guimarães Rosa, em seu conto, *Terceira margem do rio*, pertencente ao livro de contos *Primeiras estórias* (1962), ilustra uma nova dimensão para a realidade, o lá-e-cá, o estar e não estar, ou famigerado entre-lugar (Homi Bhabha). Esse espaço foi criado para abarcar os sujeitos subalternos, apagados, sem-terra e sem identidade, os quais não conseguiam se enxergar em uma dada fonte ou origem, por isso a necessidade de um novo espaço, uma origem híbrida, capaz de atender a essa demanda. Esse apagamento pode ser visto como uma das consequências da educação colonizadora; a invisibilidade dos sujeitos gerou efeito tanto no âmbito político quanto epistemológico. A partir disso, considera-se importante a discussão sobre as consequências da educação colonizadora abissal e a emergência da educação pós-abissal concatenadas na literatura indígena de Daniel Munduruku (2002).

Por esses apontamentos, relacionar tal discussão às consequências epistemológicas da educação colonizadora significa refletir sobre o conhecimento nortecentrismo (CANDAU, 2016), para o qual existe uma linha abissal que separa o autêntico e legítimo conhecimento, desse lado da linha, tudo é validado e reconhecido; enquanto do outro lado, é ignorado e excluído. Em outras palavras, há as ciências europeias e a norte-americana que produzem a veracidade nos dados e fontes, então, durante todo o projeto de colonização e, posteriormente, de modernidade houve intensos processos de apagamentos identitários e culturais da população local. Esse efeito, até hoje, visualizamos em algumas posturas em sala de aula, nas quais há o detentor do conhecimento, o qual está imune de qualquer falha ou erro e aquele sujeito que irá apenas receber as informações.

Tal ideia é discutida em Boaventura Sousa Santos (CANDAU, 2016). O autor chama de linhas abissal e pós-abissal. Para descolonizar o conhecimento, é necessário ultrapassar a linha abissal. Quando isso ocorre, não mais supervalorizamos a ciência em detrimento da sabedoria popular; na linha pós-abissal, acredita-se no encontro entre os dois polos proporcionando o que se chama de *Ecologia dos saberes*, isto é, intensos cruzamentos e trocas, a tal ponto que os lugares tão rígidos de professor e aluno são diluídos.

Além do mais, há as consequências políticas da educação colonizadora, pois no momento em que se considera um determinado conhecimento legítimo em detrimento de outro, o estado moderno-colonial (CASTRO-GÓMEZ, 2005) empurra, esmaga e amputa fisicamente os corpos dos sujeitos colonizados. Esse mesmo estado que decreta, impõe leis, gramáticas e manuais, os quais criam um estereótipo de cidadão civilizado, assim, geralmente é a figura do homem, heterossexual, branco, letrado e casado, ou seja, mulheres, indígenas, gays, crianças, idosos e a população negra eram marginalizados, aprisionados ou esquecidos. O projeto moderno-colonial não foi tão somente na fundação de territórios nacionais, como também foi um extermínio corpóreo, estruturando a educação realizada com o objetivo de perpetuar esse poder, porque a elite deveria se manter sob o comando.

Por isso é que pensar na educação pós-abissal, por exemplo, constitui entender os lugares de fala, as memórias e as questões identitárias que formaram o espaço amazônico e que foram apagados durante esse projeto moderno-colonial. Em busca dessa análise, o presente artigo será dividido em: *Em busca de uma ancestralidade brasileira, primeiras impressões: o que é ser indígena?*, *O verdadeiro significado da palavra Educação: por uma educação pós-abissal*; e *Educação e valores humanos: considerações finais*, os quais são, na verdade, capítulos da própria obra analisada. A metodologia usada é a analítica interpretativa, em uma fonte bibliográfica.

### **Primeiras impressões: o que é ser indígena?**

O projeto moderno-colonial ainda hoje apresenta separações, padronizações e hierarquias de poder, ser, saber e cosmogonia, segundo o conceito da matriz quadridimensionada (WALSH, 2009), por isso a necessidade de se repensar estruturas e complexos sistemas homogeneizantes. A educação escolar perpetua valores, ideologias e posturas coloniais, o que não possibilita, algumas vezes, práticas educacionais que ampliem modos de ser e pensamentos, um exemplo disso é a questão das escolhas dos livros didáticos e paradidáticos, cujos objetivos sempre circundam em torno do eurocentrismo, ou seja, por que quando pensamos em filosofia associamos aos gregos ou romanos? Ou, por que não refletimos sobre literaturas e filosofias indígenas?

Em meio às reflexões do dia a dia, obtive leituras fundamentais para analisar a conjuntura educacional brasileira e amazônica. A ideia deste artigo surgiu a partir da leitura do texto “Para além do pensamento abissal: das linhas globais há uma ecologia dos saberes” de Boaventura de Sousa Santos (2009), no qual há uma discussão acerca de linhas de segregação a partir das quais, de um lado, há o conhecimento legitimado e verdadeiro,

enquanto do outro lado da linha, há a subalternização, menosprezo e invisibilidade do ser e de todo seu conhecimento.

Há um monopólio em torno dos conceitos como: “ciência”, “filosofia”, “literatura” os quais estão ligados ao universo eurocêntrico. O que Daniel Munduruku (2002) traz em “*O banquete dos deuses: conversa sobre a origem da cultura brasileira*” é justamente o contrafluxo disso. A sua visão vem refletir sobre tais valores e imposições, tendo em vista que o conhecimento indígena é repassado por meio da oralidade e com ela a memória ancestral, além disso está fortemente baseado na relação com a mãe-terra, não se colocando como o centro do mundo, mas sim como elemento que integra o universo.

Outrossim, o livro aponta para diversas dimensões do que é filosofar, educar, ser e aprender; são epistemologias que se contrapõem aos sistemas europeus. O saber não precisa estar vinculado ao ser humano, ele pode emergir dos espíritos ancestrais, da terra, dos fundos dos rios etc. Nesse sentido, conceitos tão bem fincados em um sistema cartesiano (ser ou não ser) recebem um novo código, não mais dialético.

Nasci índio. Foi aos poucos, no entanto, que me aceitei índio. Relutei muitas vezes em aceitar essa condição. Tinha vergonha, pois o fato de ser índio estava ligado a uma série de chavões que se cuspiam em mim: índio é atrasado, é sujo, preguiçoso, malandro, vadio... Eu não me identificava com isso, mas nunca fiz nada pra defender minha origem. Carreguei com muita tristeza todos os apelidos que recaíam sobre mim [...] E tive de conviver com o que a civilização tem de pior, isto é, ignorar quem traz em si o diferente. (MUNDURUKU, 2002, p. 9).

Então, em dez capítulos, Daniel Munduruku (2002) aponta para o que Boaventura de Sousa Santos (2004) chamou de *sociologia das ausências*, visto que “procura revelar aquilo que foi construído como ignorância e é residual” (p.90). Daniel Munduruku, dessa forma, salienta que não se enxergava enquanto indígena, expõe, nas primeiras páginas de seu livro, a dificuldade dos povos tradicionais na contemporaneidade de suportar o projeto-moderno colonial, a exploração e a dominação.

A partir desse trecho, entende-se o quão difícil é ser indígena no Brasil, há um peso em torno dessa noção identitária, ou seja, ser ‘diferente’ era estar contra os padrões eurocêntricos, contra um sistema de imposições territoriais e corpóreas. E por ser ainda criança, não percebendo tais circunstâncias, o autor retrata esse sentimento de perdido, do entre-lugar.

Em contrapartida a esses estigmas, Daniel Munduruku (2002) vai tecendo, ao longo do livro, relatos de experiência e, ao mesmo tempo, conhecimentos de diversas áreas como uma

forma de argumentar o quão preconceituosas são as ideias que constroem a imagem do ser indígena no Brasil. O livro, então, vai-se levantando para o entendimento acerca das várias imagens, histórias e identidades dos indígenas, partindo do prisma de Daniel Munduruku, o próprio indígena, como uma resistência, em meio às atrocidades do projeto moderno-colonial, além de ser um conhecimento pós-abissal que considera o outro, o diferente ou o não erudito como práticas educacionais, científicas e históricas.

Um pensamento não-derivado, envolve ruptura radical com as formas ocidentais modernas de pensamento e ação. Em nosso tempo, pensar em termos não-derivativos significa pensar a partir da perspectiva do outro lado da linha, precisamente por o outro lado da linha ser o domínio do impensável na modernidade ocidental. [...] um aprender com o Sul. [...] É uma ecologia, porque se baseia no reconhecimento da pluralidade heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer a sua autonomia. A ecologia de saberes baseia-se na ideia de que o conhecimento é interconhecimento (SANTOS, 2010, p. 53).

Nesse primeiro capítulo do livro intitulado “*Em busca de uma ancestralidade brasileira*”, de maneira bem didática e simples, o autor vai retratando como foi o processo de colonização. Assim, discute sobre a importância dos indígenas para o Brasil, como são as identidades indígenas, a partir da ancestralidade, valorização dos mais velhos da comunidade, modo de pensar etc., até chegar nos tempos atuais, fazendo, ao final, uma comparação entre o pensamento indígena e o do homem branco.

Tendo como base tais situações, o autor ainda menciona uma diferença entre o conceito de educação, haja vista que existe uma educação familiar e uma escolar, o que é confundido em tempos atuais. Então, entender essa diferença e recriar espaços produtivos é uma exigência significativa para as nossas escolas. A criança é cessada de processos educativos expressivos que busquem seu crescimento crítico e intelectual, para que se torne uma espécie de “esponja” em que apenas irá absorver conteúdos para uma determinada avaliação. Por conseguinte, os alunos mostram-se cansados e exaustos, assim como os professores.

A linha tênue entre o que é educação escolar e familiar confunde-se e gera vários problemas, dentre eles a desmotivação por parte dos alunos. “Algumas escolas tentam resolver isso criando disciplinas que ensinem valores aos alunos. Há escolas que estão tentando descobrir um jeito de substituir os pais no processo educativo. Isso é sintoma de que a sociedade ocidental não anda bem” (MUNDURUKU, 2002, p. 16). Significa dizer que

estamos em uma sociedade fracassada quanto à sua educação; vejo isso todos os dias, na minha prática de sala de aula.

A alternativa que Munduruku (2002) fala é buscar a ancestralidade dos próprios alunos, enquanto “continuador de uma história” (p. 16), ou seja, abrir espaços para os avôs e bisavôs, para ouvi-los e entender-se como parte integrante de uma constelação, de uma narrativa única e, ao mesmo tempo, diversa. Sinto falta disso nos assuntos ministrados em sala de aula. Ao longo do ano letivo, ministrei conteúdos voltados ao conhecimento linguístico, como: morfologia e sintaxe, bem como sobre gêneros textuais: textos jornalísticos, relato, diário, carta etc., mas, em nenhum momento, tive oportunidade (de tempo e espaço) para inserir outras temáticas, que falassem a respeito das identidades dos alunos, ou das suas histórias e menos ainda sobre a ancestralidade de cada um.

Como havia mencionado, ministro aulas para o Ensino Fundamental (anos finais), em uma escola da rede privada. O aluno tem quatro avaliações ao todo, sendo que cada uma é dividida em três momentos: o primeiro é um simulado (estilo ENEM), o segundo é uma prova com dez questões objetivas, e a última fase é uma prova com cinco questões objetivas (por conta da pandemia causada pela Covid-19, os alunos continuam realizando atividades avaliativas por uma plataforma de ensino à distância – EAD). Vale destacar que, a cada etapa dessa, são cobrados assuntos diferentes, isto é, o aluno precisa estudar para três momentos totalmente distintos, ainda que revisado em sala; o discente se sente inseguro e sobrecarregado. Por isso que saliento a questão do cansaço e da exaustão em torno da escola. Sendo assim, o que a literatura, a filosofia e toda a sabedoria pós-abissal indígena de Munduruku (2002) vem nos proporcionar?

### **“O verdadeiro significado da palavra educação”: por uma educação pós-abissal**

No capítulo *“Educação da criança indígena ou deixando que o Outro Seja”*, Munduruku explicita sobre os processos educativos e como os povos indígenas enxergam a educação.

Aprendi com meu povo o verdadeiro significado da palavra educação quando via o pai ou a mãe do menino ou da menina conduzindo-os passo a passo no aprendizado cultural. Pescar, caçar, fazer arcos e flechas, limpar o peixe, cozê-lo, buscar a água, subir na árvore... Em especial, minha compreensão aumentou quando, em grupo, deitávamos sob a luz das estrelas para contemplá-las, procurando imaginar o universo imenso à nossa frente, que nossos pajés tinham visitado em seus sonhos. Educação para nós se dava no silêncio. Nossos pais nos ensinavam a sonhar com aquilo que desejávamos.

Compreendi, então, que educar é fazer sonhar. Aprendi a ser índio, pois aprendi a sonhar. Ia para outras paragens. Passeava nelas, aprendia com elas.

Percebi que na sociedade indígena educar é arrancar de dentro para fora, fazer brotar os sonhos e, às vezes, rir do mistério da vida.

Descobri depois que, na sociedade pós-moderna ocidental, educação significa a mesma coisa: tirar de dentro, jogar pra fora. Decepcionei-me ao ver que os professores agiam ao contrário. Colocavam de fora para dentro. Os sonhos ficavam entalados dentro das crianças e jovens. Não tinham tempo para sair. Aprender, para o ocidental, é ficar inerte ouvindo uma multidão de bobagens desnecessárias. As crianças não têm tempo para sonhar, por isso consideram a escola uma grande chantagem dos adultos para tirá-las de dentro e casa (MUNDURUKU, 2002, p. 72).

Nessa passagem, por exemplo, identifica-se modos outros de educar e de ser. Assim, há uma epistemologia do sonhar, em que o indivíduo, a partir do silêncio e dos sonhos, torna-se indígena. Significa dizer que o conhecimento e sua formação identitária não emergem de espaços escolares, formais e únicos, aliás, esses modos outros não necessitam de lugares ou conteúdos preestabelecidos. É uma visão do outro lado da linha abissal, na qual, a partir do escutar árvores, as estrelas ou a noite, os sujeitos desenvolvem-se. Pensado para as crianças, Munduruku (2002) revela que a educação não está tão somente presente nas escolas, mas é sobretudo vivida e sentida, todos os dias, em todas as fases da vida dos seres humanos; o conhecimento é, portanto, parte essencial às sociedades. Esse pensamento sobre o conceito de educação não é passado em ambientes formais, fala-se muito sobre *preparação* para um exame e se esquece da *formação*.

Nesse sentido, a educação dos sonhos, como proposta por Munduruku (2002), é aquela passada em vários momentos e por diversos canais (visão, audição, paladar, olfato e tato). A educação é da observação, da experiência e da curiosidade por aprender: “*As meninas costumam ajudar a mãe. Elas brincam de imitar gente grande. Ouvem – e depois contam – as histórias que os mais velhos contaram; estão o tempo todo junto com os adultos na preparação de festas, [...] enfim, do universo do qual suas vidas fazem parte*” (p. 76).

Como apresentado no trabalho “*Tu garante: reflexões sobre a infância e as práticas de transmissão e aprendizagem na região do Baixo-Tapajós*” de Chantal Medaets (2011), no qual é relatado que as crianças menores, por “não se garantir”, ficam apenas observando, enquanto outras, mostram-se aptas às tarefas, como peneirando a massa da mandioca. Dessa forma, a autora entende um novo paradigma, o que pode ser comparado à educação indígena apontada por Munduruku.

Nessa região o estado do Pará, é usada uma expressão para dizer que se sabe ou que se consegue fazer alguma coisa que, eu penso, bastante significativa.

‘Tu garante?’ A expressão fala por si, e garantir, ou seja, garantir saber fazer bem feito alguma coisa, é, aqui, condição para fazê-la. Pelo menos em boa parte dos casos. É comum, por exemplo, ver uma criança que não domina bem alguma atividade, ser afastada dela. ‘Deixa isso que tu num garante menino!’

[...]

A minha leitura dessa experiência até o momento, me faz pensar que a observação é uma ferramenta privilegiada por esses ribeirinhos para aprender e que, nesta região, tende-se a entrar na ação somente a partir do momento em que se ‘garante’ realizá-la bem (MEDAETS, 2011, p. 7-8).

Logo, é pertinente mencionar que a educação para comunidades tradicionais faz parte do contexto de aplicação. Ela está totalmente correlacionada ao mundo do trabalho, da construção identitária e da formação social dos cidadãos, ao contrário do que se pratica nas escolas “preparatórias” para vestibulares. Pois, esses ambientes formais estagnam suas perspectivas em avaliações e notas para um único objetivo, ainda que seja uma educação para crianças do Ensino Fundamental. Ainda nesse contexto, Munduruku (2002) fala a respeito dos ensinamentos baseados na filosofia indígena:

**Terra como mãe:** a tradição ancestral nos apresenta a terra como o ventre de que nós saímos, o solo do qual nos alimentamos e o coração a que retornaremos e no qual encontraremos os entes queridos que conosco conviveram durante sua passagem pela Terra. Por isso ela é sagrada (MUNDURUKU, 2002, p. 34-35).

**Ser humano, mesmo caminho:** fazemos parte da natureza. Se a natureza evolui para seu criador, o que se dirá do ser humano? Só há uma coisa a ser dita: se a natureza faz o seu caminho evolutivo, dele o homem não escapará, pois um depende do outro: um é o equilíbrio do outro; um é a razão de ser do outro. O humano faz parte da teia da vida, que é composto por todos os seres vivos de nosso planeta (MUNDURUKU, 2002, p. 37).

**O mundo tem uma alma:** tenho certeza de que nesta afirmação reside a mais exata explicação do porquê de o índio viver em harmonia com a natureza, e também só assim é possível entender o que leva o índio a reverenciar a natureza com os seus cantos, suas preces, seu respeito (MUNDURUKU, 2002, p. 37).

**Gratidão à Mãe-terra:** novamente a tradição indígena nos lembra que é preciso ser grato à mãe-terra por tudo o que ela nos oferece. É preciso sempre oferecer a ela o que ela nos oferece e com o mesmo carinho e o mesmo amor. [...] Por isso tudo somos o Banquete dos Deuses. Eles se alimentam da nossa reverência, acompanhada dos sons de nossos maracás; alimentam-se de nossa sensibilidade pelos caminhos da Mãe-terra; alimentam-se de nossas crenças (MUNDURUKU, 2002, p. 38).

A partir disso, é imprescindível apontar que outros valores e paradigmas são levados em conta na filosofia de matriz indígena. Então, falar da terra para tais populações é falar sobre territorialidade, não é apenas uma região habitada, mas sim um local onde há

ancestralidade e respeito. Por essa razão, surge, então, o sentimento de gratidão, não somente à vida, mas, sobretudo, a toda energia, natureza, ancestralidade e ao tempo presente. É por isso que verificamos a todo momento tentativa de extermínio dos povos tradicionais: eles são a contrapartida das ideologias capitalistas e eurocêtricas.

Dessa maneira, Daniel Munduruku (2002) emerge com uma proposta educacional pós-abissal, para a qual é possível a realização de uma educação pautada nesses valores indígenas, viabilizando pedagogias outras e tornando o ‘diferente’ pertencente ao contexto escolar formal, privilegiando a educação pela experiência, observação e sensibilidade, respeitando os tempos de cada aluno. Sendo que todos esses ensinamentos são realizados em uma linguagem simples e voltada para o público infanto-juvenil, o que significa ser possível sua leitura em sala de aula do Ensino Fundamental.

### **Educação e valores humanos: considerações finais**

Portanto, “*O Banquete dos deuses: conversas sobre a origem da cultura brasileira*” trabalha narrativas orais, as quais o próprio autor ou vivenciou, ou escutou. Elas tecem seu entendimento sobre alguns conceitos e processos, tais como: como surgiu o mundo, o que é educar, o que é filosofar, de que maneira o território brasileiro foi construído, quais são os valores das sociedades indígenas, o que é ser indígena.

Na sociedade indígena não existem especialistas absolutos. Todos sabem fazer tudo; todos sabem contar as histórias dos antepassados; todos sabem manipular os instrumentos da sobrevivência; todos sabem o que cura o que mata. No entanto, por uma questão de respeito àquela pessoa que já tem uma caminhada mais longa, faculta-se-lhe o direito de aconselhar, dirigir, coordenar, opinar e curar as pessoas. A ela é dado o direito de ser mestre e de exercer a sua sabedoria.

Dessa forma, podemos entender que a educação que todos recebem é o respeito pelo caminho que o outro percorre. Assim, educa-se para a compreensão e a colaboração e não para a disputa do saber, não para a competição e, sim, para a paz. [...] O que entendemos por educação talvez não seja a mesma coisa que entendemos por ser humano (MUNDURUKU, 2002, p. 93-94).

Finalizo o artigo com essa citação, pois verifico que, nas escolas, os professores se sentem superiores, especialistas, somente eles sabem e podem repassar o conhecimento, o que dificulta, de forma expressiva, uma educação pós-abissal. Há uma linha imaginária que separa de forma rígida esses dois universos, construída para subjugar, apagar e silenciar aqueles que supostamente “não sabem”. Quando o professor compreende a educação e seu trabalho dessa maneira, ele confirma o projeto moderno-colonial, bem como ações colonializantes, cujo protagonismo está naquele único ser munido de uma perspectiva erudita. Então, para que haja

uma reflexão em torno de uma educação pós-abissal é necessário, antes de tudo, refletir o que professor entende por educação. Além disso, é preciso entender que as amarras – que a própria instituição determina – limita os alunos e as práticas educativas, para que assim possamos ter discentes menos exaustos e mais motivados; ademais, uma educação enquanto ação formativa.

## Referências

ALBUQUERQUE, Maria Betânia Barbosa. Religião, Cultura e Educação: modos outros de ensinar e aprender. FERREIRA, Diana Lemes (coord.). MACHADO, Edina Fialho Machado. SILVA, Cristiano Silva da. ALMEIDA, Fernando Octavio Barbosa de Almeida (orgs.). *In: Pedagogias e sujeitos em conexão*. Curitiba: CRV, 2020. (Coleção Pedagogia em Movimento, Vol. 2).

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

CANDAU, Vera Maria. “Ideias-forças” do pensamento de Boaventura Sousa Santos e a educação intercultural. *In: CANDAU, Vera Maria (Org.) Interculturalizar, descolonizar e democratizar: uma educação “outra”*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016. p. 76 a 98.

MEDAETS, Chantal. “**Tu garante?**”: Reflexões sobre infância e as práticas de transmissão e aprendizagem na região do baixo-tapajós. XI Congresso Luso-Afrobrasileiro de Ciências Sociais, Diversidades e (Des)Igualdades, Salvador, 07-10 de agosto de 2011, Universidade Federal da Bahia (UFBA), pp.1-15.

MUNDURUKU, Daniel. **O banquete dos deuses, conversa sobre a origem da cultura brasileira**. Editora Angra, 2ª edição. São Paulo: 2002.

SANTOS, Boaventura Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura Sousa. Para uma Pedagogia do Conflito. *In: SILVA, Luis Heron da. (Org.). Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 2004.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In: CANDAU, Vera Maria. Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.

# CHICO MENDES E PAULO FREIRE: CONTRIBUIÇÕES PARA AS POPULAÇÕES DAS FLORESTAS

Jeovani de Jesus Couto  
José Anchieta de Oliveira Bentes

## Introdução

Duas grandes personalidades brasileiras são apresentadas neste artigo: um professor e o outro seringueiro e líder sindical. Ambos tinham em comum a luta pelas populações pobres e oprimidas. Chico Mendes e Paulo Freire estiveram à frente de seu tempo e com os seus trabalhos escritos, falados e em ação pela transformação social, defenderam uma conscientização em favor da humanização e do meio ambiente.

Esta investigação histórico-existencial pretende ser uma possibilidade de interpretação das suas obras e de seus legados. A releitura de suas vidas e de suas histórias representa um processo metodológico indispensável para fazermos uma crítica à ordem social institucionalizada, denominada de Capitalismo, e, com base em nossos propósitos, assumimos uma postura crítica, pedagógica e reflexiva a respeito das desigualdades sociais e das lutas dos movimentos sociais por igualdade e diversidade.

Objetiva-se analisar as contribuições de Chico Mendes e de Paulo Freire para as populações da floresta, em especial, as que dizem respeito às direcionadas para as Reservas Extrativistas do país. Chico Mendes acreditava na união dos povos da floresta em busca da sustentabilidade, destacando-se “os empates”, liderados por ele, uma ação pacífica contra o desmatamento. Por seu turno, Paulo Freire era contrário a uma educação bancária e defendia uma educação libertadora por meio da dialogicidade. Ambos pensaram o trabalho a partir da educação e a educação por meio do trabalho, em reciprocidade. Para tanto, propunham espaços democráticos de participação popular, sem os quais não seria possível fortalecer pessoas e suas comunidades. Segundo suas visões, as pessoas aprendem pela experiência, na vivência social, em uma práxis socioeducativa de ação-reflexão-ação.

Contrariando a visão hegemônica, capitalista e colonialista, Chico Mendes e Paulo Freire marcaram a história do Brasil e do mundo com suas teorias e práticas emancipatórias e democráticas, ameaçando o *status quo* e as elites dominantes. O percurso pedagógico-metodológico das seções deste artigo são as seguintes: na seção dois, apresenta-se aspectos da vida e da bibliografia de Paulo Freire e de Chico Mendes; na seção três, é traçada uma breve

caracterização a respeito das reservas extrativistas na Amazônia, para, na seção quatro, chegar ao objetivo de recuperar o legado desses dois teóricos brasileiros, com suas contribuições teóricas, políticas e ideológicas para as práxis que atendam as populações da floresta; e, na seção cinco, chega-se à conclusão, com os argumentos de defesa das Reservas Extrativistas da Amazônia.

### **A vida de Paulo Freire e de Chico Mendes**

Marx e Engels fazem uma ressalva, mostrando que “Os filósofos apenas interpretam o mundo de diferentes maneiras; porém, o que importa é transformá-lo” (MARX; ENGELS, 2007, p. 539). Tal ressalva embasa a teoria de Paulo Freire e de Chico Mendes a respeito da interculturalidade e da decolonialidade, uma vez que é central na teoria destes o tema da opressão e das injustiças sociais. Objetiva-se, neste artigo, recuperar parte do legado desses dois teóricos brasileiros para a construção dessas teorias da transformação que atendam as populações da floresta. Referenda-se uma breve biografia desses dois teóricos, para defender essas teorias de transformação da realidade injusta por que passaram e por que passam os povos da floresta amazônica.

Conforme a bibliografia, feita por Moacir Gadotti (1996), Paulo Reglus Neves Freire nasceu em Recife, capital de Pernambuco, em 19 de setembro de 1921, filho de Joaquim Temístocles Freire, capitão da Polícia Militar de Pernambuco e de Edeltrudes Neves Freire. Embora sua família, na época, fosse de classe média, Paulo Freire vivenciou a pobreza e a fome na infância, em decorrência da depressão de 1929, uma experiência que o levaria a preocupar-se com os mais pobres, por toda sua vida.

Por seu empenho em ensinar os mais pobres, Paulo Freire tornou-se uma inspiração para gerações, especialmente na América Latina e na África. Seu talento como escritor o ajudou a conquistar um amplo público de pedagogos, cientistas sociais, teólogos e militantes sociais. Paulo Freire era “um intelectual corajoso, ativista social e trabalhador da cultura, admirado por sua integridade e humildade” (MCLAREN, 1999, p. 17).

Segundo Gadotti (1996), Freire entrou para a Universidade do Recife, em 1943, para cursar a Faculdade de Direito, apesar disso, preferiu trabalhar como professor de Língua Portuguesa. Em 1944, casou-se com Elza Maia Costa de Oliveira, casamento este que durou até a morte de Elza, no ano de 1986. Dois anos depois, o educador casou-se com Ana Maria Araújo. No capítulo “a Voz da esposa: a trajetória de Paulo Freire”, Ana Maria Araújo evidencia: “Com a morte de sua primeira esposa, Freire abateu-se até quando, optando pela

vida, casa-se novamente, em 27 de março de 1988, no Recife, depois de termos sido amigos na infância, pudemos nos reencontrar no curso de mestrado da Pontifícia Universidade Católica” (FREIRE *In*: GADOTTI, 1996, p. 46).

Ambas as esposas foram reconhecidas por Paulo como fundamentais em sua carreira, inclusive o educador dedicou seu título de Doutor *Honoris Causa*– na PUC de São Paulo –“à memória de uma e à vida da outra”; esse título foi um entre os vários Doutor *Honoris Causa* que recebeu por universidades nacionais e internacionais (GADOTTI, 1986, p. 52).

Freire destacou-se em trabalhos com alfabetização de adultos:

Após a experiência de docência no mesmo estabelecimento de ensino em que havia estudado, foi ser diretor do setor de Educação e Cultura do SESI, órgão recém-criado pela Confederação Nacional da Indústria através de um acordo com o governo Vargas. Aí teve contato com a educação de adultos/trabalhadores e sentiu o quanto eles e a nação precisavam enfrentar a questão da educação e, mais particularmente, da alfabetização. Freire ocupou o cargo de Diretor desse setor do SESI de 1947 a 1954 e foi Superintendente do mesmo de 1954 a 1957 (GADOTTI, 1996, p. 33).

Sua pedagogia continha a percepção da discriminação contida na sociedade patriarcal e elitista da época, tendo em sua prática uma educação como ato político. Com Freire, percebeu-se uma distinção entre uma educação alienante e uma centrada no cotidiano político-existencial dos educandos, já que:

o “convite” de Freire ao alfabetizando adulto é, inicialmente, para que ele se veja enquanto homem ou mulher vivendo e produzindo em determinada sociedade. Convida o analfabeto a sair da apatia e do conformismo de “demitido da vida” em que quase sempre se encontra e desafia-o a compreender que ele próprio é também um fazedor de cultura, fazendo-o apreender o conceito antropológico de cultura. O “ser-menos” das camadas populares é trabalhado para não ser entendido como desígnio divino ou sina, mas como determinação do contexto econômico-político-ideológico da sociedade em que vivem (GADOTTI, 1996, p. 37).

Em resposta aos eficazes resultados, o governo brasileiro aprovou a multiplicação dessas primeiras experiências num Plano Nacional de Alfabetização (GADOTTI, 1996), que previa a formação de educadores em massa e a rápida implantação de círculos de cultura pelo País, nos termos que

ler e escrever foram dessa forma implantados na experiência vividas dos camponeses e trabalhadores e resultaram num processo de luta ideológica e práxis revolucionária – ou conscientização. Como resultado desse processo de alfabetização, trabalhadores da cidade e do campo eram capazes de transformar a sua “cultura do silêncio” e de tornar agentes coletivos da transformação social e política (MCLAREN, 1999, p. 18).

Em 1964, meses depois de iniciada a implantação do Plano, o golpe militar extinguiu esse esforço, sendo que

no seu processo de alfabetização, estes novos eleitores, provenientes das camadas populares, seriam desafiados a perceber as injustiças que os oprimiam e a necessidade de lutar por mudanças. As classes dominantes identificaram a ameaça e, obviamente, colocaram-se contra o Programa, que, oficializado em 21 de janeiro de 1964, pelo Decreto nº. 53.465, foi extinto pelo governo militar em 14 de abril do mesmo ano, através do Decreto nº.53.886 (GADOTTI, 1996, p. 42).

Freire respondeu inquérito policial-militar e, sentindo-se ameaçado, pediu exílio à Bolívia e, posteriormente, ao Chile:

tendo partido de São Paulo, sob a guarda e proteção do próprio Embaixador da Bolívia, para esse país vizinho, que o acolheu generosamente, sentiu em La Paz sua saúde abalada devido à localização alta desta cidade que fica no cume das montanhas dos Andes. Mas foi o golpe de Estado na Bolívia, ocorrido pouco tempo depois de sua chegada, que o levou ao Chile. Em Santiago, ao lado de sua família, iniciou, como tantos outros brasileiros que no Chile tiveram asilo político, uma nova etapa de sua vida e de sua obra (GADOTTI, 1996, p. 42).

Durante o período de exílio, Freire participou de diversos projetos sobre a Alfabetização de Adultos e escreveu algumas obras. É nesse momento que conclui o Livro **Educação como Prática da Liberdade** (SILVA, 2000). No referido livro, expõe o método de alfabetização de adultos, contextualizando história, política e filosoficamente a proposta. Weffort, na introdução do livro, destaca as experiências na cidade de Angicos, no Rio Grande do Norte, em 1962, onde 300 trabalhadores rurais foram alfabetizados em 45 dias. No entanto,

os militares impediram a concretização do que ficou conhecido como Método de Alfabetização de Adultos e imprimiram uma pedagogia tecnicista que respondia às necessidades do processo da internacionalização da economia brasileira na década de 1960. No entanto, as lutas pela redemocratização do país no final da década de 1970 trouxeram à tona no campo educacional, as propostas pedagógicas de Paulo Freire, sendo estas adaptadas de acordo com experiências no âmbito de movimentos sociais e administrações estaduais e municipais de caráter democrático-popular durante os anos 80 (SILVA, 2000, p. 185).

Com objetivos traçados, o Golpe de Estado teve, entre seus resultados, a desestruturação do que foi o maior esforço de democratização da cultura já realizado no Brasil. Apesar disso, teve fissuras e sementes que transcenderam os marcos do período e as próprias fronteiras do Brasil.

O livro *Pedagogia do Oprimido*, publicado no Brasil, em 1974, permanece vigente e em constantes reedições no Brasil e no exterior. Nas primeiras palavras do referido livro, Freire o dedica “aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam” (FREIRE, 1983, p. 23). Nessa frase, intensificam-se as relações de poder, entre opressores e oprimidos, e uma opção óbvia pelos oprimidos. Partindo da experiência histórica, o autor assume um paradigma outro de educação, com postura política e ética frente às adversidades dos oprimidos. Isso constitui uma nova forma de construção pedagógica, humanística e histórica de libertação comprometida com a transformação da realidade dos sujeitos que trazem em seu bojo a marca da opressão e desumanização. Segundo os relatos, do próprio Freire:

a Pedagogia do Oprimido foi escrita entre os anos de 1967 e 1968. Para uma maior noção desta totalidade fenomenológica, há que se fazer, entretanto, uma breve distinção entre a Pedagogia do Oprimido, enquanto obra-prima e a Pedagogia do Oprimido enquanto concepção teórica de Paulo Freire. A primeira diz respeito à obra data da, escrita no Chile e mundialmente disseminada em vários idiomas após os anos de 1970; a segunda refere-se à teoria filosófico-pedagógica que, após longo processo de sistematização iniciado bem antes do livro, implica, também, a própria antropologia do educador, isto é, a obra intelectual e a atuação pedagógica de Paulo Freire. [...] Romão e Celso Beisiegel (*apud* MAFRA, 2017, p. 76), conhecidos estudiosos freirianistas, afirmam que a Pedagogia do Oprimido foi uma obra permanentemente revisitada e ampliada pelo autor pernambucano, sempre na perspectiva de rever, atualizar e aprofundar as teses que embasam toda a sua teoria (...) Celso Beisiegel costumava afirmar que o mais conhecido intelectual brasileiro da educação produziu uma única obra, porque “sempre reescreveu o que havia escrito antes, numa incansável reelaboração e reescritura dialética da mesma obra, atualizando-a permanentemente” (MAFRA, 2020, p. 388-389).

Em *Pedagogia do Oprimido*, o autor evidencia as principais características da ação antidialógica que se centram na necessidade de conquistar, de dividir para manter a opressão, à medida que as minorias vão se submetendo ao domínio e ao poder e à manutenção do *status quo*, por meio da manipulação, através da qual as elites vão conformando as massas populares e a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão de mundo. Em contraposição a isto, Freire (1981) pressupõe a teoria dialógica, de acordo com a qual, uma vez conduzidas as populações ao diálogo, pressupõem-se uma libertação através da ação cultural problematizadora do sujeito em si e de sua realidade, reconhecendo, assim, a sua identidade, em dialeticidade.

Por meio de *Cartas à Guiné-Bissau* (FREIRE, 1978), em diálogo com a *Pedagogia do Oprimido*, é possível conhecer alguns aspectos sobre a maneira como ele trabalhava e

articulava suas equipes em prol de projetos colaborativos. Disponha-se ao diálogo e a uma postura política progressista e anticolonialista. As cartas viabilizavam a comunicação entre dois continentes. Trata-se de um conjunto de 17 cartas trocadas entre Freire e Mário Cabral no momento dos trabalhos pela alfabetização em Guiné Bissau, na África. Sobre isso, ele relata:

Não nos vemos como especialistas estrangeiros, mas, pelo contrário, nos sentimos comprometidos com a causa da Guiné-Bissau, nos pareceu não só interessante, mas necessário pôr o Camarada a par, pelo menos, de algumas de nossas reflexões. Daí, então, esta carta-relatório que ora lhe faço e que, espero, nos ajudará a todos nas conversas que aí teremos, no próximo mês de setembro (FREIRE, 1978, p. 111).

Freire usou as cartas como um meio de comunicação, assumindo um caráter literário, crítico, criativo e educativo, no intuito de debater suas opções teóricas e práticas num processo de aprendizagem coletiva. Em suas próprias palavras:

Porque atuamos e pensamos assim, nas reflexões que fazemos aqui, em equipe, não há lugar sequer para um esboço de projeto no campo da alfabetização de adultos para a Guiné-Bissau. Projeto que deve ser elaborado aí, por vocês, e a cujo desenho e processo poderemos dar nossa colaboração, na medida em que começarmos a conhecer melhor a realidade do País (FREIRE, 1978, p. 108).

A experiência na Guiné possuía como um dos desafios trazer à prática a teoria freiriana pressuposta na Pedagogia do Oprimido. As experiências do método, imbuído de concepções educativas alicerçadas na premissa “aprender com”, evidenciavam o processo de inacabamento, comunicação, colaboração, consciência de classe e de identidade cultural.

Freire, educador brasileiro, é considerado filósofo e educador notável que transcendeu a história. Destacou-se na área da educação popular, voltada tanto para a escolarização como para a formação da consciência política em prol da transformação social. Para concluir sua trajetória:

Freire ensinava que os oprimidos, para materializarem suas próprias ações em força revolucionária, deve desenvolver uma consciência coletiva da sua própria constituição ou formação enquanto classe subalterna, bem como um *ethos* de solidariedade e interdependência (MCLAREN, 1999, p. 23).

A trajetória de vida de Freire centra-se nas questões de mudanças sociais e políticas; esse é o diálogo principal que o une ao legado de Chico Mendes.

Francisco Alves Mendes Filho, conhecido como Chico Mendes, nasceu em Porto Rico, em Xapuri, no Acre, em 22 de dezembro de 1944. Filho de migrantes cearenses,

Francisco Alves Mendes e Maria Rita Mendes, começou como seringueiro ainda criança, acompanhando o pai pela floresta (MENDES, 2006).

Segundo seu relato, foi o militante comunista Euclides Távoa – que participou no levante comunista de 1935, em Fortaleza, e na Revolução de 1952, na Bolívia (MENDES, 2006), quem começou a sua formação política e seu gosto pela leitura. O referido Marxista, após retornar ao Brasil, fixou residência em Xapuri e explicou para Chico Mendes conceitos da teoria da exploração capitalista e da necessidade de transformação desse tipo de modo de produção.

A exploração dos seringueiros e a vida na pobreza geraram em Chico Mendes a necessidade de buscar meios para melhorar o trabalho nos seringais. A extração da borracha era pautada por relações desiguais que geravam miséria. O chamado *aviamento*, que se constituía em um sistema de troca de mercadorias pelo produto do látex, gerava o endividamento constante dos seringueiros. Trabalhadores que se rebelavam eram punidos com castigos físicos por policiais e donos dos seringais.

Chico Mendes iniciou a vida sindical em 1975, como secretário geral do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Brasiléia. A partir de 1976, participou ativamente das manifestações pacíficas, através das quais os seringueiros protegiam as árvores com seus próprios corpos, o “empate”.

Em 1986 no famoso “empate de bordon” ação coletiva em que os seringueiros de Xapuri buscaram bloquear o desmatamento de um seringal adquirido pela empresa- Chico Mendes e outros líderes sindicais visitavam localidades cujos ocupantes haviam vendido suas posses e depois reocupado territórios da floresta. Os sindicalistas afirmaram então que a única maneira de evitar esse processo seria impossibilitar o desmatamento e a venda de seringais, na forma de propriedade da união, com usufruto dos moradores tradicionais (BARBODA DE ALMEIDA; ALLEGRETTI; POSTIGO, 1998, p. 38).

De mãos dadas, em meio à floresta, lideranças e seringueiros (homens, mulheres, idosos e crianças), em torno da área a ser derrubada, impediam o desmatamento se colocando em frente aos tratores. Os atores do empate estavam, portanto, se tornando a própria natureza. Mulheres-castanheiras, crianças-pássaros, idosos-riachos, homens-cipós, lideranças-raízes. Tratava-se de uma dualidade entre o pacífico e o armado, num território em conflito.

Em 1977, participou da fundação do Sindicato dos Trabalhadores Rurais (STR) de Xapuri, e, em 1982, assume a presidência disposto a:

trilhar novos caminhos, as lideranças do STR de Xapurí abandonavam uma das principais estratégias adotadas pelo sindicalismo acreano até então, qual seja, de garantir sob o modelo de "modernização" vigente um espaço para a

pequena propriedade fundiária, nos moldes prescritos no Estatuto da Terra. A questão para eles era a partir daquele momento – mais precisamente a partir do final de 1982, quando Chico Mendes assume a presidência do STR de Xapuri – criar condições políticas que pudessem impedir a continuidade daquele modelo e buscar, simultaneamente, uma alternativa de reforma agrária que atendesse aos interesses da categoria majoritária da base social do sindicato, os seringueiros. É nessa perspectiva que é gestada a proposta de Reserva Extrativista – Resex (PAULA, 2004, p.91).

Nesse período, recebe as primeiras ameaças de morte por parte dos fazendeiros, o que lhe rende problemas com seu próprio partido, descompromissado com as causas pelas quais Chico Mendes lutava. Em 1979, promove discussões entre lideranças sindicais, populares e religiosas, na Câmara Municipal de Xapuri.

Em 1980, Chico Mendes ajudou a fundar o Partido dos Trabalhadores, sendo uma das principais lideranças do partido no Acre e, assim, participou de comícios ao lado de Luís Inácio Lula da Silva na região. Mas, por sua atuação política, é enquadrado na Lei de Segurança Nacional como “subversivo”. Em 1981, Chico Mendes assumiu a direção do Sindicato de Xapuri, do qual foi presidente até sua morte.

Em outubro de 1985, Chico Mendes liderou o primeiro Encontro Nacional dos Seringueiros, durante o qual foi criado o Conselho Nacional dos Seringueiros (CNS), que se tornou a principal referência da categoria. Sob sua liderança, a luta dos seringueiros pela preservação de seu modo de vida adquiriu grande repercussão nacional e internacional. Do encontro, saiu a proposta de criar uma “União dos Povos da Floresta”, que buscava unir os interesses dos indígenas, seringueiros, castanheiros, pequenos pescadores, quebradeiras de coco e populações ribeirinhas, através da criação de reservas extrativistas. Essas reservas preservariam as áreas indígenas e a floresta, além de ser um mecanismo para promover a reforma agrária, desejada pelos seringueiros.

As Resex passaram a ser consideradas, particularmente pelos seringueiros de Xapuri, como a “reforma agrária dos seringueiros”. Tanto no plano político, quanto na sua dimensão simbólica, os inúmeros e frequentes “empates” realizados nos seringais daquele município na década de 80, expressaram uma vontade de bloquear aquele modelo de “modernização”. Foi a sua face ecológica, expressa nas preocupações com a conservação das florestas, que abriu as fronteiras nacionais e internacionais para a divulgação da luta daqueles seringueiros. A difusão das ideias desse movimento para outros estados da Amazônia via fundação do Conselho Nacional dos Seringueiros em 1985 e os desdobramentos daí resultantes, influenciaria de forma decisiva os rumos do sindicalismo no Acre. A estratégia inicial do CNS, teve como núcleo central a tentativa de “universalizar”, a partir de Xapuri, a luta de resistência dos seringueiros. Em vez de lutar pelo “cumprimento das leis”, a questão passa a ser a de mudar as leis para garantir a satisfação dos interesses da base social do MSTR (PAULA, 2004, p. 91).

Em 1987, ao receber a visita da Organização das Nações Unidas (ONU), em Xapuri, Chico Mendes denunciou que os projetos financiados por bancos estrangeiros estavam levando à devastação da floresta e à expulsão dos seringueiros. Dois meses depois, levou estas denúncias ao Senado dos Estados Unidos e à reunião do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Os financiamentos a tais projetos acabaram sendo suspensos e Chico Mendes acusado por fazendeiros e políticos locais de “prejudicar o progresso”. Acusações que não convencem a opinião pública internacional. Alguns meses depois, recebeu vários prêmios internacionais, dentre eles, o Global 500, oferecido pela ONU por sua luta em defesa do meio ambiente.

Chico Mendes, em 1988, participou da implantação das primeiras reservas extrativistas do estado do Acre. Marcou presença ativa em seminários, palestras e congressos, denunciando as perseguições que os seringueiros estavam sofrendo, mesmo ameaçado pelos membros da União Democrática Ruralista (UDR). Após a desapropriação do Seringal Cachoeira, de Darly Alves da Silva, agravaram-se as ameaças de morte contra o sindicalista. Ele deixou claro às autoridades policiais e governamentais que estava correndo risco de morte e que precisava de proteção, mas seus alertas foram minimizados. No 3º Congresso Nacional da Central Única dos Trabalhadores (CUT), voltou a denunciar e atribuiu a responsabilidade pelo aumento da violência no campo ao advento da UDR. Ao término do congresso, Mendes foi eleito suplente na direção Nacional da CUT. Assumiria também a presidência do Conselho Nacional dos Seringueiros, a partir do 2º Encontro Nacional da categoria, marcado para março de 1989, porém não sobreviveu até aquela data.

Em 22 de Dezembro de 1988, exatamente uma semana após completar 44 anos, Chico Mendes foi assassinado com tiros de escopeta no peito na porta dos fundos de sua casa, disparados por Darci Alves, a mando de seu pai Darly Alves, grileiro de terras na região. Quatro dias antes da morte do ativista, o Jornal do Brasil se recusou a publicar uma entrevista através da qual Chico Mendes denunciava as ameaças de morte que havia recebido. A direção do jornal considerou que o entrevistado era desconhecido do grande público e que politizava demais a questão ambiental, optando por não publicar a matéria. Com a consumação das ameaças, o jornal finalmente publicou a entrevista, que seria a última de Chico Mendes, no primeiro Caderno da Edição de Natal daquele ano, seguida de um editorial na primeira página (MENDES, 2006).

Chico Mendes lutava por uma reforma agrária que possibilitasse aos extrativistas e seringueiros a geração de renda sem a devastação da floresta, resultando no uso sustentável dos recursos. Em 1985, mais de 100 seringueiros criaram o Conselho Nacional dos

Seringueiros (CNS), entidade representativa que teve como proposta a fundação das Reservas Extrativistas (SIMONIAN, 2018).

O assassinato de Chico Mendes evidenciou a urgência da punição dos responsáveis, as ações conservacionistas para a preservação da Amazônia e o fim dos conflitos por terra. Para isso, a criação das reservas extrativistas permite que grande parte da floresta mantenha-se a salvo, assim como a proteção dos povos das florestas.

Após esta breve biografia de Paulo Freire e de Chico Mendes, evidenciam-se as reservas extrativistas, principal proposta dos sindicatos de que Chico Mendes participava nas décadas de setenta e oitenta, no Acre, para transformar a realidade de exploração a que os povos das florestas estavam submetidos. Logo em seguida, destacam-se os pontos em comuns entre esses dois teóricos, ou melhor, dentre esses dois filósofos da transformação da realidade brasileira.

### **As reservas extrativistas na Amazônia**

As Reservas Extrativistas (RESEX) no Brasil, enquanto políticas públicas, foram inspiradas nas lutas de Chico Mendes – do final da década de 1960 ao final da década de 1980 – em conjunto com os seringueiros e as demais populações das florestas que se encontravam ameaçados pelo poder do capital. Essas categorias resistiram e se organizaram a partir do que designaram como “empates”, com encaminhamentos sobre regularização de seus territórios e defesa da floresta, “com destaque para a criação e implementação das RESEXs o que se constituiu um ganho socioambiental” (SIMONIAN, 2018, p.118). Os empates são:

feitos através de grupos de resistência formados por seringueiros que se colocam diante das foices e das motosserras de maneira pacífica, mas organizada, numa área ameaçada pelo desmatamento dos fazendeiros. Tentam convencer os peões, que estão ali a serviço dos fazendeiros, a se retirarem da área [...]. Interessante é que o empate é composto de homens, mulheres e crianças. as mulheres sempre costumam sair na linha de frente como bandeira para evitar que a polícia possa atirar. no momento que a polícia pensa em atirar na gente, ela vai ter que atirar primeiro numa criança ou numa companheira de um seringueiro” (MENDES, 2006, p. 92).

As Reservas Extrativistas inseridas no Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC - Lei nº 9.985/2000) são áreas brasileiras protegidas e são utilizadas por populações tradicionais, que tem seu trabalho baseado no extrativismo, na agricultura familiar e na criação de animais de pequeno porte. Tem como objetivos básicos proteger os meios da vida, a cultura dessas populações e assegurar o uso sustentável dos recursos naturais da unidade. Para a constituição destas, as terras particulares devem ser desapropriadas, incluídas em seus

limites e entorno. As reservas são “uma área historicamente ocupada por populações que utilizam de produtos florestais para a subsistência e comercialização, de forma compatível com as características do ecossistema amazônico” (MENDES, 2006, p. 126).

As Reservas Extrativistas devem ser geridas por um conselho consultivo e deliberativo, e este constituído por representantes de órgãos públicos, de organizações da sociedade civil e das populações tradicionais residentes na área, conforme se dispuser em regulamento e no ato de criação da unidade. As RESEXs federais são administradas pelo Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBIO, 2018).

Uma vez criadas as primeiras RESEXs, o Conselho Nacional de Populações Extrativistas (CNS) organiza a aliança dos povos das florestas incluindo espaços territorialmente protegidos para todos “que realizavam a extração de produtos florestais não madeireiros, seringueiros, coletores de açaí, castanheiros, quebradeiras de coco babaçu, extratores de plantas medicinais entre outros”(SIMONIAN, 2018, p. 120), e mais os variados povos que recebem a designação genérica de indígenas. Chico Mendes representa para essas populações da floresta uma quebra de paradigma, pois, antes dele a Amazônia era vista pelos governos de plantão como um vazio demográfico, que consideravam o extrativismo como atrasado e sem futuro, e a vida dos seringueiros era vista como prejudicial ao meio ambiente. Permanecer na terra foi a lição prévia para depois lutar pela floresta em pé. Chico Mendes deixa um legado às populações das florestas de fatores endógenos, como identidade com a causa e propostas claras de uma política socioambiental, popularidade, alianças estratégicas e acesso à informação pública.

A luta de Chico, suas ideias e seu exemplo continuam vivos até hoje. Inicialmente, com foco na preservação das seringueiras, posteriormente, ampliou para as florestas e, finalmente, evidenciou a importância da conservação ambiental para a sociedade. Com suas lutas, o ativismo ambiental intensificou-se como uma luta em prol da vida, da humanidade.

Esta defesa pela vida humana também é presente em Paulo Freire. Este conseguiu lutar por um país melhor a partir dos oprimidos. Aos excluídos, apresentou sua principal defesa e, em prol deles, reivindicou uma educação crítica e política. Ao apresentar os conceitos de opressor e oprimido, no livro *Pedagogia do Oprimido*, publicado no Brasil em 1974, o autor mostra o quanto o Brasil ainda tem que melhorar como nação que sempre excluiu seu povo. As elites brasileiras ainda dominam com uma ideologia excludente, e a escola pública é vista como incapaz de educar.

A luta política empreendida pelos povos que trabalham e lutam pela terra, como quilombolas, ribeirinhos, indígenas, camponeses, sem-terra, dentre outros, com origem e

pressupostos teórico-metodológicos na Educação Popular, na Interculturalidade e na decolonialidade; todos têm nas figuras de Chico Mendes e de Paulo Freire suas referências, pois eles construíram um espaço de luta e de democracia pelos direitos humanos, tais direitos amplamente reivindicados pelas populações das RESEXs, como acesso à terra, ao trabalho, à produção e à educação.

### **As contribuições teóricas, políticas e ideológicas de Paulo Freire e Chico Mendes**

Paulo Freire dialoga com uma educação concatenada ao cotidiano e às experiências dos educandos e, por isso, se constitui um ato político, no qual o educando é um aprendiz ativo. Freire contribui com a Interculturalidade no Brasil ao conceber como referência em sua educação popular a ação cultural para a liberdade.

A respeito a cultura do outro pressupõe o reconhecimento de sua identidade cultural. Para Freire, a identidade cultural ocorre em um contexto social e histórico e implica no respeito pela linguagem do outro, pela cor do outro, o gênero do outro, a capacidade intelectual do outro” (FREIRE 2001a, p. 60); implica, também, na habilidade de estimular a criatividade do outro. Nesta sua fala, Paulo Freire refere-se a diferença de classe, de gênero, de etnia e de capacidade, evidenciando que o debate sobre a interculturalidade não se restringe às questões de classe (OLIVEIRA, 2005, p. 94).

As concepções de educação popular de Freire enfatizam a identidade cultural no contexto das diferenças, do multiculturalismo, da interculturalidade, da colonialidade, da africanidade, do gênero e do reconhecimento da pluralidade do conhecimento. Acerca do debate sobre multiculturalismo, apresenta questões de classe, gênero, etnia, diferença, solidariedade, alteridade, tolerância, entre outros.

[...] defende a tese da unidade na diversidade, necessária a luta política contra todas as formas de opressão, seja por fatores de classe, etnia, gênero, entre outras. A luta pela libertação é coletiva e congrega forças políticas, por isso, a necessidade de se trabalhar na educação as semelhanças e as diferenças culturais, e pela unidade na diversidade construir uma educação e sociedade democrática (OLIVEIRA, 2015, p.104).

Tendo por base o conceito de unidade na diversidade, contribui com as possibilidades de mudança na construção de uma educação democrática, na qual o diálogo é fundamental, de igual importância à ação dos sujeitos para transformar e recriar as suas realidades.

Pelo diálogo há o encontro com a diferença, aprende-se e humaniza-se com a diferença também. Dessa maneira, temos o direito em uma sociedade democrática de sermos diferentes e de sermos respeitados na diferença, o que significa respeitar o outro (...) o que implica na recusa a qualquer tipo de

discriminação. Temos direito de sermos cidadãos (OLIVEIRA, 2015, p. 77-78).

A teoria da dialogicidade é uma postura necessária frente às diferenças em prol da humanização. Ser cidadão, para Freire, passa pela participação, pelo direito de perguntar e sugerir, é ser presença crítica na história (OLIVEIRA, 2005, p. 78). É necessário também escutar a voz dos oprimidos; o exercício de escutar o outro é imprescindível, quando aprendemos a escutar, aprendemos a falar *com* e não *para* os outros.

A pedagogia de Freire assume uma pedagogia decolonial, porque propõe uma educação capaz de romper com divisão dos indivíduos e grupos sociais, humanizando-se na diferença, no direito a uma sociedade democrática, superando a exploração, o preconceito e a discriminação de raça, gênero e sexualidade.

[...] A concepção decolonial se assenta em Paulo Freire em face de sua posição de educador terceiro-mundista, cujo lugar de enunciação é o ocupado pelos oprimidos do sistema mundo, posição que o leva em toda a sua obra, a denunciar o colonialismo e a colonialidade e a criar, experimentando, uma proposta político-pedagógica- descolonizadora, fundamentada em uma utopia ético-político de libertação da opressão via construção do socialismo democrático (MOTA-NETO, 2016, p. 149).

A concepção intercultural e decolonial no pensamento educacional de Freire está profundamente entrelaçada com a biografia de Chico Mendes. Obviamente, esses conceitos nunca foram assumidos por nenhuma das personalidades citadas, entretanto, Freire e Mendes entendiam que são as hierarquias territoriais, de classe e culturais presentes na sociedade brasileira que designam padrões de poder.

No livro *Pedagogia da Indignação* (FREIRE,2000), Freire evidencia a importância de se educar para a liberdade, estimula homens e mulheres a assumir as fissuras causadas por este ato. Esse risco de educar para a liberdade também é imprimido em Chico Mendes na relação com as populações das florestas, suas lutas, seus saberes e viveres culturais. Chico e Freire lutavam pelo sonho ético e político de superação da realidade injusta, consideravam que a transformação do mundo necessita tanto do sonho quanto da autenticidade de quem sonha. Advertem sobre o dever da luta pelos princípios éticos, como o respeito à vida dos seres humanos, à vida dos outros animais, à vida dos rios e das florestas.

Por isso, Freire defende que a educação deve permitir que os oprimidos possam recuperar sua humanidade. Para que isso ocorra, devem desempenhar um papel na sua libertação. De acordo com ele,

nenhuma pedagogia que seja verdadeiramente libertadora pode permanecer distante do oprimido, tratando – os como infelizes e apresentando – os aos seus modelos de emulação entre opressores. Os oprimidos devem ser o seu próprio exemplo na luta pela sua redenção (FREIRE, 1970, p. 54).

Da mesma forma, também afirma que: “aqueles que autenticamente se comprometem com o povo devem reexaminar-se constantemente” (FREIRE, 1970, p. 60).

Freire acredita que a educação é um ato político. A forma como os educandos são ensinados e o que lhes é ensinado deve servir para a libertação, conscientização e transformação. Repensar a educação brasileira na perspectiva freiriana seria um avanço libertário de uma população que vive em opressão, à margem dos direitos humanos com grandes chances de inclusão social.

Suprimir a “cultura do silêncio” que foi criada para oprimir foi também missão de Chico que iniciou, junto com os extrativistas do Acre, a luta contra a exploração que sofriam por parte dos donos dos seringais. Ele foi um trabalhador rural que lutou contra o desmatamento, a desvalorização do trabalho e da vida humana e formalizou uma Aliança dos Povos da Floresta, que ganhou repercussão nacional e internacional. Teve a oportunidade de ser alfabetizado por um ativista, conseguiu estudar o que muitos filhos de trabalhadores rurais não conseguiram, aprendeu a ler o mundo do opressor e do oprimido, e soube exercer a articulação política em favor das causas da coletividade.

As lutas pela terra, trabalho e cultura passam por uma ação educativa como estratégia de fortalecimento dessas populações. Esta ação é, ao mesmo tempo, um desafio e uma conquista democrática. “E nós estamos ainda no processo de aprender como fazer democracia. E a luta por ela passa pela luta contra todo tipo de autoritarismo” (FREIRE, 2000, p. 136). Resta a tarefa para as populações da floresta (des)construir, (re)organizar e (re)viver a experiência democrática.

As chamadas minorias, por exemplo, precisam reconhecer-se, que no fundo elas são a maioria. O caminho para assumir-se como maioria está em trabalhar as semelhanças entre si e não só as diferenças e assim, criar a unidade na diversidade, fora do qual não vejo como aperfeiçoar-se e até como construir-se uma democracia, substantiva, radical (FREIRE, 1994, p. 154).

Os movimentos sociais do campo, através dos povos das florestas que vivem nas Reservas Extrativistas do País, empenham-se na luta pela democracia a partir da resistência às políticas neoliberais, sendo possível, assim, a implementação de uma pedagogia libertadora, que corresponda aos interesses da classe trabalhadora.

Para tanto, Freire e Mendes ensinam a resistir aos interesses das classes dominantes, pressupondo a organização da classe trabalhadora, com consciência de classe e reivindicando o direito à propriedade. A contradição entre o direito coletivo e o direito privado da terra estão presentes nas discussões de implementação e desenvolvimento das RESEXs e de suas populações, e esse direito não pode ser criminalizado.

Diante dessa realidade, a educação para libertação e emancipação humana continua a ser perseguida por aqueles que estão imbuídos da luta pela superação da injustiça social, detendo o avanço do autoritarismo. O braço do capitalismo estendido exige uma educação para a submissão do intelecto humano ao modo de produção vigente, há, portanto, uma constante luta de classes no interior dessa sociedade contraditória. Os Movimentos Sociais do campo, através da constituição das Reservas Extrativistas, são a prova de que há outra maneira de fazer história, de educar mulheres e homens na defesa de uma epistemologia não eurocêntrica, que descolonize as mentes imbuídas de invasão cultural e que seja contra-hegemônica através da Interculturalidade crítica que perpassa pela solidariedade de classe, gênero, raça, sexualidade, entre outras, no campo e na cidade, a fim de desenvolver uma sociedade humana e justa para todos, na qual outras formas de produção e reprodução da vida humana e do meio ambiente sejam possíveis.

### **Considerações finais**

Como vimos, a tese marxista de que é preciso não apenas compreender o mundo, de que é preciso não apenas descrever o mundo, mas estudá-lo para transformá-lo enfatizando a práxis embasada nas ações de Chico Mendes e Paulo Freire, está presente na configuração e no desafio da manutenção das Reservas Extrativistas, uma vez que estas buscam um processo de emancipação dos povos da floresta. O projeto que nasce após a criação do CNS estabelece a necessidade de uma ação educativa como estratégia de fortalecimento do movimento.

Entre as necessidades educativas, constitui-se: ampliar a discussão sobre regularização fundiária; elevar as condições de escolarização e de conscientização política; elevar a participação comunitária das mulheres, estimulando o seu empoderamento; valorizar a ancestralidade, a territorialidade e os saberes culturais; evidenciar cada vez mais as RESEXs como lugares de luta, resistência e esperança das populações das florestas e recuperar o espírito original das Reservas Extrativistas, a partir da cogestão das associações locais e do Estado e a revalorização dos Planos de Uso. Este último dependerá da retomada do espírito combativo e de independência que marcou os primeiros anos do Conselho Nacional dos

Seringueiros e de sua articulação com os movimentos sociais e populações tradicionais em defesa de seus territórios.

Paulo Freire e Chico Mendes deixam legado em favor da liberdade, da justiça, da ética, da educação e da autonomia do ser humano. Demonstraram que a democracia não acontece por uma concessão. A democracia, liberdade, a autonomia, são um processo de luta contínua, uma conquista conjunta, coletiva, que exige respeito, diálogo e poder de decisão a todos que participam dessa caminhada, incluindo as populações das florestas da Amazônia Brasileira.

Paulo Freire e Chico Mendes acreditavam que a tarefa do ser humano vai além da existência no mundo, que os oprimidos devem tornar-se sujeitos de sua própria história em comunhão com seus companheiros de luta. Esse é princípio que deve ser (re)tomado pelas populações tradicionais que lutam por seus territórios e suas territorialidades em busca do bem-viver.

## Referências

BARBODA DE ALMEIDA, Mauro W.; ALLEGRETTI, Mary Helena; POSTIGO, Augusto. O legado de Chico Mendes: êxitos e entraves das Reservas Extrativistas. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**. v. 48, Edição especial: 30 Anos do Legado de Chico Mendes, p. 25-55, novembro 2018. Disponível em: < <https://revistas.ufpr.br/made/article/view/60499> >. Acesso em 06 out. 2021.

BRASIL, SNUC - **Lei nº 9.985/2000**, institui o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza, Brasília, 18 de julho de 2000.

GADOTTI, Moacir. (org.). **Paulo Freire: uma biografia**. São Paulo. Cortez, 1996

GADOTTI, Moacir; MCLAREM, Peter; LEONARD, Peter. (orgs). **Paulo Freire: poder, desejo e memórias da libertação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire: uma biografia**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília, DF: UNESCO, 1986.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**. 4.<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 19<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FREIRE, PAULO. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra: 1994

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários a prática educativa**. Paz e terra: 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: Cartas Pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000.

FREIRE, Anita. A voz da esposa: A trajetória de Paulo Freire. *In*: GADOTTI, Moacir. (org). **Paulo Freire uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez, 1996.

MAFRA, J. O Manuscrito da Pedagogia do Oprimido e a criação transcultural em Paulo Freire. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 29, p. 387-401, mai./ago. 2020. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>>

MARX, Karl; ENGELS Friedrich. **A Ideologia Alemã**. Tradução de Rubens Enderle, Nélcio Schneider e Luciano Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MCLAREM, Peter. **Utopias provisórias**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

MENDES, Chico. Chico Mendes por ele mesmo: testamento político. *In*: NAKACHIMA, M. **Chico Mendes por ele mesmo**. São Paulo: Martin Claret, 2006, p. 75-128.

MOTA-NETO, João Colares. **Por uma pedagogia decolonial na América latina**: reflexões em torno de Paulo Freire e Orlando Fals Borda. Curitiba: CRV, 2016.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Paulo Freire**: gênese da interculturalidade no Brasil. Curitiba: CRV, 2015.

PAULA, Elder Andrade de. O Movimento Sindical dos Trabalhadores Rurais e a Luta Pela Terra no Acre: conquistas e retrocessos. **Revista Nera**. Ano 7, nº 5. agosto/ dezembro de 2004. Disponível em: < <https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/1473/1449>>. Acesso em 06 out. 2021.

SIMONIAN, Ligia. **Políticas públicas e participação social nas Reservas Extrativistas amazônicas**: entre avanços, limitações e possibilidades. Desenvolvimento e meio ambiente. UFPR, abril de 2018.

# O BEM VIVER E A EDUCAÇÃO: TESSITURAS EPISTEMOLÓGICAS

Lyandra Lareza da Silva Matos

*Por que insistimos em transformar a vida em uma coisa útil? Nós temos que ter coragem de ser radicalmente vivos, e não ficar barganhando a sobrevivência. Se continuarmos comendo o planeta, vamos todos sobreviver por só mais um dia.*

(Ailton Krenak)

## Primeiras Pisadas<sup>1</sup>

Este percurso textual inicia-se elucidando que o diálogo aqui proposto com os/as leitores/as busca, fundamentalmente, compreender as reflexões imprimidas em movimento, concebidas como ideias não esgotadas, mas constituídas enquanto processo de criação e recriação.

Nesse sentido, cabe ainda expressar a consciência acerca da responsabilidade em divulgar este ensaio de modo horizontalmente epistemológico, a fim de traçar caminhos por uma perspectiva descortinada como “nova”, porém nutrida por raízes ancestrais e oferecida como alternativa *outra*, com princípios filosóficos para se pensar/viver/sentir alijados do sistema-mundo-vigente.

As tessituras teóricas deste artigo são alinhavadas radicalmente como projeto de *denúncia* do paradigma capitalista, concomitantemente de *anúncio* de uma Vida em conformidade com a natureza. Possivelmente pode soar aos/as leitores/as como um devaneio, mas como pensar na transformação do mundo sem utopias?

Ao provocar esta questão, coloca-se como representação aquela forjada nas conjunturas sócio-históricas, ou seja, dimensão que acompanha a concretude dos fenômenos da realidade. Dessa forma, a utopia se caracteriza como movimento antagônico ao arcabouço *determinista/fatalista* da hegemonia dominante.

O líder indígena, filósofo e escritor brasileiro, Ailton Alves Lacerda Krenak, afirma que etimologicamente o “Bem Viver” ou “*Bien Vivir*” se configura como uma oportunidade de existência social alternativa. Trata-se de um modo de vida desenvolvido originalmente pelos povos ancestrais habitantes da cordilheira dos Andes cujas práticas eram sustentadas pela cosmovisão de perceber a Terra como organismo Vivo.

---

<sup>1</sup> Linguagem utilizada por uma cidadã originária durante uma formação promovida pelo projeto “Bem Viver: diversidade sociocultural, saúde e práticas educativas na Amazônia”/ PPGED-UEPA, referindo-se à sabedoria de sua comunidade sobre sentir as reais intenções de alguém.

Sem a intenção de sobrepor as concepções dos povos tradicionalmente marginalizados como superiores ou mesmo como único caminho de superação das amarras colonizadoras, não se pode, irresponsavelmente, deixar de ponderar as contribuições do Bem Viver ancestral, embora tenham experimentado as nefastas interferências ambientais, culturais e sociais provocadas pela lógica de um antropocentrismo predatório.

Não concerne à justaposição de princípios de mundos diferentes –“indígenas” e não indígenas –, mas de propor outro projeto de Vida. Isso não necessariamente impede de se pensar propostas mais urgentes contra os resultados avassaladores sobre a natureza e os seres vivos. A questão climática é um exemplo de ação imediata.

A urgência se caracteriza em conceber a decolonização global do poder como fio condutor para a promoção de outras existências sociais. Entende-se essa proposição não limitada na problematização das heranças do passado, mas, sobretudo, alicerçada nas resistências heterogêneas que acompanham o movimento da história.

Avalia-se o Bem Viver como um *Inédito Viável*<sup>2</sup> possível de se concretizar em oposição a uma educação nos moldes da modernidade eurocêntrica, isto é, uma fábrica formadora de corpos aptos à engrenagem do capital. É comprometer-se com a mudança enquanto possibilidade e pensar a natureza distinta da lógica ocidental.

Diante do entendimento basilar da temática, este artigo apresenta como eixo *suleador*<sup>3</sup> compreender como a perspectiva do Bem Viver dialoga com a educação. Essa ideia emerge dos debates realizados durante a disciplina Epistemologia e Educação II, do curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará.

A construção textual também é inspirada nos encontros formativos empreendidos no Grupo de Pesquisa “Saberes, Educação, Interculturalidade e Variações Temáticas sobre a Amazônia” (SEIVA-IFPA) e no projeto “Bem viver: diversidade sociocultural, saúde e práticas educativas na Amazônia” do PPGED-UEPA, em parceria com o Programa de Desenvolvimento da Pós-Graduação (PDPG– Amazônia Legal/CAPES).

O estudo define-se como bibliográfico e está ancorado na abordagem qualitativa. Os referenciais teóricos elencados como os mais expressivos são: Ailton Krenak (2002), Alberto Acosta (2016), Aníbal Quijano (2014), Catherine Walsh (2009) e Paulo Freire (1996; 2000). Contudo, para além de um rito metodológico, o trabalho é, substancialmente, tecido

---

<sup>2</sup> Terminologia das escritas de Paulo Freire, referindo-se a algo inédito constituído utopicamente e sonhado impacientemente para ser realizado.

<sup>3</sup> Contraposição à marca ideológica do termo “nortear”, referente ao Norte global, considerado “superior”.

*pacientemente impaciente*, vislumbrando a ressignificação das mentalidades/conduitas de estar *no/com* o mundo como sujeitos Vivos.

Assim, o texto estrutura-se em três itens: (1) Em “Primeiras Pisadas”, são apresentadas as reflexões introdutórias acerca do assunto, as motivações, bem como a caracterização metodológica do artigo; (2) Em “Teias Conceituais”, contextualiza-se o objeto de estudo alinhado à sua construção histórica, social, epistemológica e educacional e (3) “Para Não Finalizar”, são apontados os resultados e elementos gerais.

### **Teias Conceituais**

Para pensar na construção de uma vida não colonizadora, é substancialmente importante demarcar uma posição anticapitalista, que vislumbre uma coletividade transformadora sustentada em novas configurações de sociedade e em processos educativos *outros*, nos quais os diferentes universos culturais são incorporados e as alteridades (humanas e não humanas) sejam respeitadas.

### **Fio da meada**

Bem como outras categorias sociopolíticas, a proposta do Bem Viver igualmente foi utilizada como estratégia de dominação pelo capitalismo, apresentando uma mudança de nomenclatura. Importa destacar que a proposição de Bem-Estar ocidental não corresponde à concepção Ameríndia. A experiência de Bem-Estar ou Social-Democracia ancora-se na ideia gestada no Pós II Guerra Mundial.

Ailton Krenak (2020) revela que a intenção era estabelecer um mecanismo político-econômico para se pensar a divisão das riquezas, no sentido de possibilitar o acesso de todos aos “bens” considerados essenciais para o bom funcionamento de uma nação. Contudo, a competição foi demasiadamente acirrada e o “espírito” egocêntrico/antropocêntrico rompeu com a perspectiva do bem-estar mundial, limitando-se a alguns países europeus.

Esse “espírito” pode ser compreendido como a manifestação da colonialidade, a qual segundo Anibal Quijano (2014, p. 850) se desenvolveu rapidamente em escala global como “um proceso de tecnocratización / instrumentalización de la subjetividad, del imaginario, de todo el horizonte de sentido histórico específico de la Colonial /Modernidad /Eurocentrada”.

A razão binária desenvolvimentista – desenvolvidos *versus* subdesenvolvidos – ainda se concebe como inalcançável e inacabável, na medida em que a destruição do planeta continua a caminhar desenfreadamente. Para Alberto Acosta (2016), o problema conceitual do

desenvolvimento se instaura na sua perspectiva mercadológica, alimentada pelo ecocídio, da busca permanente de uma vida consumista e geradora de desigualdades sociais.

Um conceito que ignora totalmente os sonhos e as lutas dos povos subdesenvolvidos, muitas vezes truncados pela ação direta das nações consideradas desenvolvidas. Um conceito, que embora seja uma reedição dos estilos de vida consumistas e predadores dos países centrais, é impossível de ser repetido em nível global. Basta ver que atualmente tudo indica que o crescimento material infinito poderia terminar em um suicídio coletivo (ACOSTA, 2016, p. 206).

As reflexões de Alberto Acosta acerca da ideia de desenvolvimento inquietam, concomitantemente paralisam na constatação do óbvio. Cabe dizer um óbvio intencionalmente marginalizado: de naturalizar e permitir a devastação socioambiental em detrimento de uma modernização arruinadora de culturas, histórias, sonhos, espiritualidades, afetos e vidas de modo geral.

Essa *razão* é também fundadora de um racismo proveniente das heranças coloniais. O ano de 1492, período denominado por Enrique Dussel como o “nascimento da modernidade”, marcado pela invasão das terras Abya Yala<sup>4</sup> e pelo momento no qual a Europa se autodeclarou como centro do mundo instaurando a “periferia”. Estabeleceu-se então, o primeiro binarismo: Centro *versus* Periferia.

Sapientemente, Dussel (1993, p. 08) utilizou-se de elementos metafóricos para explicar que, embora o “nascimento” da modernidade se defina em 1492, o pensamento moderno foi gestado como um feto, tendo seu crescimento intrauterino nas cidades europeias medievais, mas nasceu quando a Europa se deparou com seu *Outro* para “confrontá-lo, vencê-lo, violentá-lo: quando pode se definir como ‘ego descobridor’, conquistador, colonizador da Alteridade constitutiva da própria Modernidade”.

O paradigma moderno, portanto, não existiria sem o vínculo com a colonialidade, em outras palavras: sem a “descoberta” do Continente Americano, surgindo como justificativa para a barbárie cometida com os sujeitos e culturas subjulgadas pelo simbolismo eurocêntrico. Pois, “quer dizer para Hegel, a Europa cristã moderna nada tem a aprender dos outros mundos, outras culturas. Tem um princípio em si mesma e é sua plena ‘realização’” (DUSSEL, 1993, p. 21).

A presença selvagem do colonizador jamais poderá ser esquecida, mesmo havendo uma distância temporal – marcando profundamente os corpos e as mentes dos/as “herdeiros/as” da colonialidade/modernidade – “[...] nada disso pode ser esquecido quando,

---

<sup>4</sup> Sinônimo de América. Termo utilizado como autodesignação dos povos originários do continente. Simboliza a resistência contra o nome América, cuja expressão é colonial.

distanciados do tempo, corremos o risco de ‘amaciar’ a invasão e vê-la como uma espécie de presente ‘civilizatório’ do chamado Velho Mundo” (FREIRE, 2000, p. 34).

Paulo Freire (2000) considera necessário revelar o sentimento da resistência quando se opta em celebrar a rebelião contra a invasão. Segundo o autor, trata-se de despertar a consciência crítica diante das injustiças e lutar pela libertação a partir do entendimento do passado e, conseqüentemente, sua superação.

Tendo em vista esse localismo histórico da América, considerada como a primeira periferia cujos povos foram submetidos a uma cultura desenvolvimentista, a qual sobrevive até hoje materializada no imaginário social na figura do dispositivo colonialidade/modernidade, é que se caminhará na construção do debate do Bem Viver.

Quijano (2014) alerta sobre o mergulho no processo de reconfiguração da colonialidade global do poder, um mecanismo cada vez mais acelerado. Esta tendência resulta na expressão de inúmeras formas de exploração; entre as mais acentuadas estão a severa destruição da natureza e a desigualdade social.

Entretanto, a Terceira Lei de Newton sobre o princípio da ação e reação pode ser aplicada como analogia para se referir às resistências produzidas a partir dos processos de luta da população mundial contra o poder hegemônico, pois trata-se da preocupação com as condições da vida na Terra, cabendo a criação de outras práticas sociais alternativas.

Como possibilidade de prática social, aponta-se o Bem Viver. Segundo Krenak (2020), a ideia tem sua nascente nos povos ancestrais da Cordilheira dos Andes, ecoando em terras brasileiras intermediadas pelos idiomas Espanhol ou Castelhana. Quechua e Ayamara são povos que manifestavam uma cosmovisão compreendendo a Terra enquanto organismo vivo, a partir do qual todos os seres compartilhavam uma vivência equilibrada, um *Sumak Kawsai*.

Ainda segundo Krenak (2020), o *Sumak Kawsai* é uma expressão de um modo de estar na Terra, uma conduta de estar no mundo. Quanto à diferença nas nomenclaturas, Quijano (2014, p. 847) explica não serem necessariamente linguísticas, mas conceituais:

será necesario deslindar las alternativas, tanto en español latinoamericano, como en las variantes principales Del Quechua en América Del Sur y en el Aymara. En el Quechua del norte Del Perú y en Ecuador, se dice *Allin K'haway* (Bien Vivir) o *Allin K'hawana* (Buena Manera de Vivir) y en el Quechua Del Sur y en Bolivia se suele decir “*Sumak Kawsay*” y se traduce en español como “*Buen Vivir*”. Pero “*Sumac*” significa bonito, lindo, hermoso, en el norte Del Perú y en Ecuador. Así, por ejemplo, “*Imma Sumac*” (Qué Hermosa), es El nombre artístico de una famosa cantante peruana. “*Sumak Kawsay*” se traduciría como “*Vivir Bonito*”. Inclusive, no faltan desavisados eurocentristas que pretenden hacer de *Sumac* lo mismo que *Suma* y proponen decir *Suma Kawsay*.

O Bem viver/ Bien Vivir/ Buen Viver é a forma de resistência mais antiga das populações originárias contra a colonialidade. Sendo assim, entende-se como a realização histórica possível de ser concretizada com a decolonização do poder (QUIJANO, 2014).

Salienta-se que essa perspectiva não pode ser concebida enquanto prática individualizada, mas entendida como uma proposta geopolítica. Propõe-se, ainda, uma economia da solidariedade; compreende a natureza não como objeto de exploração predatória do ser humano, estabelecendo uma vivência equilibrada, sensível e solidária dos seres viventes na *Pachamama* (Mãe Terra).

Nós somos corpos que estão dentro dessa biosfera do Planeta Terra. É maravilhoso, porque, ao mesmo tempo em que somos dentro desse organismo, nós podemos pensar junto com ele, ouvir dele, aprender com ele. Então é uma troca mesmo, de verdade (KRENAK, 2020, p. 13).

A proposta não deve, erroneamente, ser considerada como o novo movimento dos “indígenas” latino-americanos. De acordo com Quijano (2014), a América Latina se constituiu a partir do paradigma inaugural de um “novo mundo” (colonialidade global do poder) além de introduzir a primeira “indigenação” – referindo-se aos que sobreviveram ao massacre colonizador.

A partir dessa ideia, pode-se analisar para além do continente. A maioria da população mundial, obrigada à colonialidade do poder, também foi racializada, por conseguinte “indigenizada”. Desse modo, a decolonização do poder e a consequente instauração do Bem Viver como prática urgente não pode se limitar a um movimento particularizado dos latino-americanos (QUIJANO, 2014).

Em outras palavras, “la propuesta de Bien Vivir es, necesariamente, una cuestión histórica abierta que quiere ser continuamente indagada, debatida y practicada” (QUIJANO, 2014, p. 859). A urgência envolve todo o movimento da sociedade, fomentando a decolonialidade global do poder para se promover outra existência social, pensada não apenas a partir das heranças “indigenistas” do passado, mas nas resistências acompanhadas do movimento da história (passado/presente/futuro simultaneamente) buscando uma identidade coletiva e heterogênea nova.

### **Tecendo uma educação do bem viver**

No tocante ao campo educacional, o Bem Viver inspira outras configurações de educação não mais alicerçadas no arcabouço convencional, linear, homogêneo e historicamente condicionado. A perspectiva se empenha em (trans)formar pessoas para

habitar responsabilmente o planeta, compreendendo todos os seres vivos com o mesmo valor ontológico.

Para debater a educação do Bem Viver, é necessário tecer como princípio de reflexão os apontamentos de Catherine Walsh (2009, p.167) ao considerar “tanto el sistema de leyes como el de La educación han servido como mecanismos de regulación, legitimando esquemas de subordinación dentro del moderno orden colonial”.

Para a autora, esse paradigma educacional a serviço do projeto moderno/colonial oportuniza uma análise mais profunda – para além das políticas educativas e proposições curriculares – de que as instituições de ensino colaboram para a manutenção da colonização das mentes, regulando saberes, conhecimentos e subjetividades.

Em outros termos, comumente, as instituições tornam-se reprodutoras e mantenedoras do *status quo*. O conhecimento é um elemento fundamental, funcionando como filtro de normatização para selecionar os sujeitos mais “aptos” para colaborar na organização do sistema-mundo-capitalista.

Evidencia-se não haver intenção de desenvolver uma educação solidária. Trata-se de um projeto de educação individualista de preparação de corpos para uma cidadania do mercado. Esses condicionantes são produzidos por uma pedagogia neotecnicista que privilegia métodos para a produtividade do ensino e para uma educação monocultural.

Talvez o dano que a gente tenha cometido contra o Planeta, no século XX, é que a gente estava preparando técnicos e formando muitos técnicos, e a ideia era habilitar o humano para incidir sobre a vida na Terra. Tirar petróleo, furar plataforma continental, devastar a Floresta Amazônica, caçar ouro para todo lado, toda essa cosmovisão constituída de um Planeta cheio de concreto, viadutos, pontes, rodoviárias, metrô. Essa parafernália toda é uma ofensa ao corpo da Terra. A Terra respira (KRENAK, 2020, p. 20).

A lógica perversa capitalista tem como princípio a produção de mercadorias, reduzindo os sujeitos a um mecanismo de *coisificação*<sup>5</sup>, colocando-os como vítimas de processos excludentes. O sistema de ensino, por sua vez, caminha na mesma direção, já que se propaga uma prática unilateral, reprodutora de rituais próprios de uma educação mercadológica.

Os estabelecimentos de ensino sustentam um arcabouço ideológico marcadamente dominador das subjetividades e das condutas sociais. Esses espaços construídos nos moldes

---

<sup>5</sup> Processo de dominação e massificação, em outras palavras: entende o ser humano enquanto objeto de domesticação.

da fábrica e do exército promovem uma educação conteudista, de silenciamentos que, intencionalmente, ocultam as relações de poder imbricadas nessas ações.

Em contrapartida, a prática educativa crítica é uma maneira de estar *no/com* o mundo; superando a linearidade conteudista, “afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história” (FREIRE, 1996, p.31).

Compreende-se a educação como processo político, social e cultural. Nesse viés, vale lembrar que toda educação é cultura, podendo ser enriquecida pela aproximação/confronto entre diferentes culturas. É ainda uma forma de questionar o padrão de poder, construtora de um espaço epistemológico que estabelece um diálogo ético entre os saberes sem marginalizar um ou outro.

Com essas reflexões, pontua-se como relevante para esse debate a discussão sobre a interculturalidade crítica, apresentada como concepção contra-hegemônica e tendo relação direta com o Bem Viver. Essa perspectiva foi gestada nos movimentos dos povos originários, no campo da luta ético-política contra a desigualdade e exclusão social.

Importante mencionar o educador Paulo Freire, nesse contexto, na medida em que este contribuiu para a gênese da educação intercultural no Brasil, desenvolvendo entre outros indicativos, o reconhecimento da diferença e o respeito com as alteridades. Para Sacavino (2016), a interculturalidade crítica não é um projeto da diferença em si, é uma concepção de vida plena para todos e todas.

A Interculturalidade Crítica deve ser assimilada na sua materialidade, não apenas como abordagem, pois surge nas práticas dos movimentos sociais, de luta de grupos organizados. Pode ser compreendida como estratégia de diálogo com grupos excluídos pelo dispositivo modernidade/colonialidade.

Faz-se necessária e urgente a construção de novas formas de conhecimento para além da euro/Estados Unidos/cêntrica, historicamente produtora do racismo em todas suas acepções. A interculturalidade crítica aplica-se como dispositivo de denúncia do epistemicídio, além de evidenciar e reconhecer *outras* produções epistêmicas de resistência (SACAVINO, 20016).

Considera-se a interculturalidade crítica como um *projeto educativo intencional*, devendo ser desenvolvido desde o processo inicial de escolarização, a partir do qual os /as educandos/as possam vivenciar ações de valorização das diferenças e refletir sobre como foram/são usadas na manutenção das desigualdades. Em síntese: a prática educativa intercultural crítica implica mudanças profundas.

Semelhante à perspectiva intercultural crítica que pensa a cultura/pessoas como incompletas, a educação do Bem Viver também pressupõe o ser humano em permanente processo de *inacabamento*. Para Freire (1996, p.143), “a condição humana fundante da educação é precisamente a inconclusão de nosso ser histórico de que nos tornamos inconscientes”. A consciência do *inacabamento* demanda a viabilidade de transformação.

A transformação ainda é classificada como um projeto utópico romantizado, de ser pensada como algo irrealizável, haja vista que tem como propósito a superação do sistema-mundo hegemônico vigente. Consciente da proposição transformadora/ libertadora/ *transmoderna*, a lógica capitalista implanta no Estado-Nação o paradigma reformista, configurado numa “sutil” ilusão de mudança.

No Esextraño que uno de los espacios centrales de esta lucha sea La educación, porque más que esfera pedagógica ella es una institución política, social y cultural: El espacio de construcción y reproducción de valores, actitudes e identidades y del poder histórico hegemónico del Estado (WALSH, 2009, p.51).

Por outro lado, é necessário acreditar que todo o sistema seja relacionado ao trabalho, à educação, às práticas cotidianas, não necessitando estar a serviço da lógica dominante do mercado, pois há outras inspirações relevantes. É urgente não apenas imaginar soluções inovadoras – sustentadas por concepções *outras* de governar, educar e viver –, é necessário pensá-las na sua concretude.

As práticas dos povos originários levam a uma compreensão ontológica de mundo no sentido de pretender conciliar pensamentos e ações, ou seja, pessoas compartilham saberes, exercitam a coletividade, aprendem em harmonia com a natureza e estabelecem uma relação horizontalmente equilibrada entre todos os seres vivos que habitam o planeta, formando também um sistema de educação para/com a vida.

A educação do Bem Viver é entendida ainda como contributo para visibilização e fortalecimento das alteridades, como o direito à vida de todos e todas. Apresenta-se enquanto princípio para a construção de uma educação crítica, questionadora da naturalização da opressão tecida contra os sujeitos negados pelo sistema-mundo.

A prática educativa deve ser coerente, discurso e posicionamento em consonância com os referenciais não hegemônicos. O/a educador/a progressista precisa de uma prática a favor da vida, devendo, portanto, negar práticas de desrespeito aos seres vivos “poluidora do ar, das águas, dos campos, devastadora das matas. Destruidora das árvores, ameaçadora dos animais e das aves” (FREIRE, 2000, p. 61).

Tendo em vista essa proposição apresentada por Paulo Freire, avalia-se que esta aproxima-se da ideia educacional do Bem Viver, apontada por Ailton Krenak, ao narrar um diálogo com um amigo sobre a educação como preparação para uma vida de enfretoamento e posicionamento:

um amigo meu uma vez me disse o seguinte: “Nós, os brancos, não contamos coisas do mundo adulto para as crianças para não assustá-las. Eu disse para ele: “Olha, o povo indígena conta tudo para as crianças para que elas não vivam assustadas”. Para que eles sejam seres vivos em uma Terra Viva, e não seres dormindo em uma Terra viva (KRENAK, 2020, p. 23).

Explica-se o Bem Viver não limitado como proposta monocultural. Conforme Acosta (2016), esse é um conceito plural, pois existem variadas filosofias questionadoras dos pressupostos coloniais. A conjuntura antropocêntrica de acumulação desenfreada de capital está cada vez mais acentuada e insustentável. Isso move a análise do problema a partir de uma ânsia demasiadamente biocêntrica como subterfúgio da realidade exaustiva.

Em contrapartida, mesmo diante dos cenários de uma globalização corrosiva e da balança social sinalizando maiores desvantagens, não se pode negar irresponsavelmente algumas vantagens do mundo moderno, como as tecnologias. “Talvez devêssemos falar, de forma mais correta, de um sociobiocentrismo” (ACOSTA, 2016, p. 213).

Conforme Acosta (2016), a educação do Bem Viver é uma alternativa para se decolonizar a vida. Isso não significa negar a modernização com seus notórios avanços tecnológicos e significativas contribuições para a humanidade, mas estabelecer um diálogo com as filosofias ancestrais que apresentam cosmovisões diferentes da ocidental; de outro modo, é ter como possibilidade *outras* perspectivas de desenvolvimento.

[...] assumamos o dever de lutar pelos princípios éticos mais fundamentais como do respeito à vida dos seres humanos, à vida dos outros animais, à vida dos pássaros, à vida dos rios e das florestas. Não creio na amorosidade entre mulheres e homens, entre os seres humanos, se não nos tornarmos capaz de amar o mundo. A ecologia ganha uma importância fundamental neste fim de século. Ela tem de estar presente em qualquer prática educativa de caráter radical, crítico ou libertador (FREIRE, 2000, p. 31).

Torna-se indispensável o exercício de estimular capacidades favoráveis à construção de pessoas solidárias, prática que tenha como diretriz o fortalecimento das ações coletivas. “Certamente estes princípios básicos de reciprocidade e solidariedade exigem ser construídos desde o lar e nos centros de ensino primário, assim como nas diversas instâncias da vida dos seres humanos” (ACOSTA, 2016, p. 223).

Assim, é necessário desaprender a história sem repeti-la, estabelecendo um filtro crítico, desenvolvendo uma revolução epistêmica contemplando novas formas e práticas hegemônicas de enfrentamento do poder moderno. Uma formação como política cultural nas escolas, universidades, nos movimentos sociais e na cotidianidade.

### **Para não finalizar**

*A escravidão acabou?  
Ainda é sentida a algema da opressão  
Os povos gritam “não” à violação  
Pedem urgência na demarcação!  
Coisa que não se conhecia  
Antes da “colonização”.  
(KAMBEBA, 2020, 64)*

Como pausa dessas reflexões – nada tem a ver com a sua finalização –, aponta-se neste breve ensaio as contribuições oferecidas pelo mundo dos povos tradicionalmente marginalizados, sendo fundamentalmente importantes para o entendimento sobre a possibilidade de vivenciar o Bem Viver.

No entanto, vale destacar não ser a única fonte de inspiração. Cabe ainda o reconhecimento não limitado a uma vida rural, pois é necessário pensar práticas para os grupos sociais mais amplos também marginalizados e oprimidos pelo sistema hegemônico.

A investigação foi sustentada na problemática de compreender como a perspectiva do Bem Viver dialoga com a educação. A partir deste eixo *suleador*, constatou-se que o Bem Viver contribui para o decolonizar da educação. Apresenta-se como alternativa uma pedagogia de relações solidárias, em conformidade com a natureza e os seres. É ainda uma prática ético-política ao pensar a educação atenta às relações de poder, implicando o desvelar dos paradigmas.

O Bem Viver não ocorre sem a prática da solidariedade, do respeito ao ambiente e a todos os seres habitantes da Terra, com vista à consciência dos limites biofísicos existentes e seu uso equilibrado. Porém, não é propósito anunciá-lo como um impositivo, negando as heterogeneidades sociais, mas sim enquanto projeto alternativo.

Localizando o Brasil e a Amazônia paraense nessa perspectiva, enquanto territórios<sup>6</sup> de uma vasta pluralidade ecológica, cultural e social, esses têm como possibilidade buscar desenvolver de maneira autônoma potenciais projetos para o BemViver. Contudo, a atual

---

<sup>6</sup> Aqui o conceito de território é operado para se pensar além de uma lógica geográfica.

conjuntura do país vivencia uma fase obscura da sua história, refém de uma política neofascista.

Não se deseja entrar no mérito da pandemia, menos ainda considerar a luta dos/as brasileiros/as para sobreviver não apenas ao vírus, mas às práticas nefastas do (des)governo. No entanto, convém ponderar um dos efeitos dessa política predatória que violou os direitos constitucionais dos povos originários através do Projeto de Lei nº 490, aprovado durante a construção deste texto, precisamente no dia 23 de junho de 2021.

Para melhor entendimento, cabe dizer que, basicamente, as investidas do projeto inviabilizam as demarcações das terras. Desse modo, brasileiros/as têm a tarefa de, minimamente, solidarizar-se, ou melhor, posicionar-se com *indignação*, pois considerando a história do país, todo o território é originalmente “indígena”.

Assim, leitoras e leitores, diante das reflexões empreendidas, encerra-se este escrito oportunamente a partir da apropriação de uma frase manifestada por Paulo Freire em sua obra *Pedagogia da Indignação*, em apoio às populações tradicionalmente oprimidas: “*O futuro é dos povos e não dos impérios*”.

## Referências

ACOSTA, Alberto. O BuenVivir: uma oportunidade de imaginar outro mundo. *In*: SOUSA, C. M., (org). **Um convite à utopia** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2016. Um convite à utopia collection, vol. 1, pp. 203-233. ISBN: 978-85-7879-488-0. Available from: doi: 10.7476/9788578794880.0006. Also available in e PUB from: <http://books.scielo.org/id/kcdz2/epub/sousa-9788578794880.epub>.

DUSSEL, Enrique. **1492 O Encobrimento do Outro: A Origem do Mito da Modernidade**. Conferência de Frankfurt; Tradução Jaime A. Clasen. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: Cartas Pedagógicas e Outros Escritos**. – São Paulo: Editora UNESP, 2000.

KAMBEBA, Márcia Wayna. **Saberes da Floresta**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.

KRENAK, Ailton. **Caminhos para a Cultura do Bem Viver**. Texto elaborado a partir de Live, realizada na Semana do Bem Viver da Escola Parque do Rio de Janeiro, no dia 17 de junho de 2020.

QUIJANO, Aníbal. “Bienvivir”: entre el “desarrollo” y lades/colonialidad del poder. *En: Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a*

la colonialidad/descolonialidad del poder. Colección Antologías. - Buenos Aires: CLACSO, 2014. Capítulo de Libro: [eje3-10.pdf \(clacso.edu.ar\)](#)

SACAVINO, Susana. Educação descolonizadora e interculturalidade: notas para educadoras e educadores. *In*: CANDAU, V. M.F. (Org.). **Interculturalizar, Descolonizar, Democratizar: uma educação “outra”?** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, Sociedad:** Luchas (de) coloniales de nuestra época. Primera edición: Universidad Andina Simón Bolívar / Ediciones Abya-Yala, Quito, marzo 2009.

# O ENCARCERAMENTO DE MULHERES E A COLONIALIDADE DE GÊNERO: RESISTÊNCIAS E ENFRENTAMENTOS

Suzianne Silva Tavares

## Introdução

Historicamente, a trajetória social e política das mulheres sempre foi construída a partir da figura masculina, o que significa dizer que desde o período da colonização portuguesa e, mais especificamente, na era do patriarcado, as mulheres, na condição de sujeitos silenciados e invisibilizados, foram fortemente afetadas pelo processo de colonização, seja no âmbito social, político, econômico ou educacional. Mesmo em uma época na qual emergem muitos estudos acerca dos papéis de gênero na sociedade, as duras marcas da colonialidade ainda permanecem vivas, impactando as vivências e modos de ser e estar destas mulheres.

Mulheres brancas, negras? Mulheres casadas, solteiras? Mulheres ricas, pobres? Mulheres empoderadas, submissas? Mulheres livres, privadas de liberdade? e/ou simplesmente mulheres?! O ser mulher na sociedade moderna revela uma série de enfrentamentos e rebaixamentos e, porque não dizermos, negação das identidades construídas por mulheres. As desigualdades de gênero, ora marcadas pela diferença relacionada ao sexo (feminino/masculino) ligadas aos fatores biológicos, colocam a mulher numa relação de subalternização, submissão em relação ao homem. Observamos, por exemplo, o aumento do feminicídio no Brasil marcado pela violência sofrida por muitas mulheres pelo fato de serem mulheres.

Ser mulher na sociedade Brasileira tem se tornado mais do que um desafio, tem se tornado a luta pela própria existência, pois, se antes a causa da ação advinda dos movimentos feministas era a luta por igualdade/justiça social, hoje, em pleno século XXI, vão surgindo novos e temerosos enfrentamentos: a luta pela própria sobrevivência da mulher face a uma sociedade machista, eurocêntrica, excludente, que compreende a mulher enquanto objeto de manipulação/dominação masculina, silenciando seus sentimentos, emoções, subjetividades, seus afetos, histórias de vida, suas vivências, saberes, modos de ser e existir e a forma como se compreendem enquanto mulheres.

Mulher, negra, analfabeta, mãe solteira, privada de liberdade. Quanto mais afunilamos a relação de características ligadas às duras marcas da colonialidade de gênero, maior o grau de invisibilização/silenciamento desta mulher. De acordo com os dados do INFOPEN,<sup>7</sup>a maioria das mulheres em situação de cárcere hoje no Brasil se enquadram neste perfil há pouco descrito. O que nos leva a refletir acerca da necessidade de estudos nesta área, problematizando a instituição prisional feminina numa perspectiva crítica e de giro decolonial, buscando romper com o paradigma masculino e repensando estes espaços e a própria criminologia feminista sob o viés de considerar e reconhecer “as necessidades e experiências femininas” para além das perspectivas, experiências, necessidades e interesses que constituem o paradigma masculino. (MENDES, 2014, p.215).

Problematizar a colonialidade de gênero no contexto do encarceramento feminino torna-se fundamentalmente necessário, pois, como dito anteriormente, é preciso pensarmos uma criminologia feminista para além do paradigma masculino que submete a mulher a duras penas, não somente a pena física (privação de liberdade), mas a outras tantas, das quais podemos dizer são muito mais ríspidas e acabam marcando a trajetória de vida destas mulheres, a saber, o rompimento do laço familiar, a depressão, o abandono. Sem falar da estrutura dos presídios femininos que não são adaptados para acolher estas mulheres e suas necessidades básicas.

Para Batista (2019) “o punitivismo, neste contexto, configura uma política de controle social que segrega e pune os pobres em sua pobreza, os jovens por sua rebeldia, as mulheres por seu gênero e orientação sexual” (BATISTA, 2019, p. 19). A lógica do sistema penal segue as marcas da colonialidade de gênero tão logo os espaços prisionais femininos se configurem em prédios pensados e estruturados para acolher homens, ou seja, mesmo no contexto da criminologia, a mulher é compreendida a partir do paradigma masculino. É possível identificarmos algumas colocações “o homem tem capacidade para o crime, a mulher não!”, ou seja, observamos que tais práticas estão permeadas de preconceito, negação do outro, resquícios deixados pelo colonizador e que acabam excluindo e silenciando estas mulheres.

A dominação europeia, considerada “centro do mundo”, precisa compreender a existências de outras culturas, modos de ser, outras pedagogias. Para Dussel (2017, p. 22) “el consenso de las comunidades filosóficas periféricas o coloniales dominadas, permite a la filosofía moderna europea un desarrollo único y realmente inovador como a ninguna outra en el mundo em esse momento”. O autor chama atenção para o fato de como a hegemonia

---

<sup>7</sup>O INFOPEN (Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias) é um sistema de informações estatísticas do sistema penitenciário brasileiro.

ocidental impacta e oprime as filosofias do sul, consideradas periféricas. A violência e invasão cultural do colonizador são tão massacrantes ao ponto de os próprios sujeitos colonizados não reconhecerem suas próprias raízes culturais, sendo reduzidos à cultura dominante escancaradamente anunciada pelo projeto da modernidade.

O Projeto transmoderno, anunciado por Dussel (2017), vai ao encontro das filosofias do sul, movimento que envolve mudanças na própria estrutura social para a construção de uma nova sociedade alicerçada em práticas libertadoras e de diálogo intercultural. Nesta nova sociedade, todos os povos/comunidades, ora silenciadas, terão direito de voz, sendo suas culturas reconhecidas e valorizadas, uma vez que estes próprios sujeitos são reconhecidos como seres humanos que produzem e ressignificam outras culturas. Por isso, é tão necessário anunciarmos a alteridade cultural destes grupos sociais numa perspectiva pós-colonial de consciência ética.

Para alcançar a mudança e romper com a colonialidade de gênero que impacta, oprime e pune mais severamente as mulheres em situação de cárcere, a descolonialidade configurada na desconstrução da colonialidade anuncia novos caminhos para a mudança advinda da consciência ética. Daí considerarmos os estudos de gênero para além da lógica masculinizante, que determina o papel que as mulheres devem assumir no seio da sociedade, haja vista que precisamos considerá-las enquanto sujeitos da sua própria construção de identidade, seus modos de ser e existir; um caminhar que vai ao encontro do giro decolonial, anunciando o empoderamento destas mulheres.

Destarte, pretendemos, neste estudo, contribuir com o debate acerca da colonialidade de gênero e seus reflexos frente ao encarceramento de mulheres, buscando trazer à baila da criminologia feminista as experiências e trajetórias de vida destas mulheres, rompendo com as determinações subsidiadas pelas desigualdades de gênero, repensando o presídio feminino enquanto espaço de afirmação das identidades destas mulheres.

### **Criminologia feminista e a descolonização do paradigma masculino**

A inquisição, de fato, é de suma relevância para que se compreenda a mulher como uma “classe perigosa” a ser reprimida. Todavia, a herança do período medieval é ainda mais profunda do que o número de mortas nas fogueiras. Para as mulheres, no que concerne aos processos de criminalização e de vitimização, o ideário medieval inquisitorial ainda persiste. Creio que, a partir desta constatação, seja possível compreender como o poder punitivo se consolidou ao longo dos tempos, sob as bases de um amplo esquema de sujeição (MENDES, 2014, p. 155).

Ao analisarmos a trajetória histórica da mulher na criminalidade, observamos que, desde o período medieval, ela sempre esteve renegada no que concerne ao exercício de sua cidadania e de reconhecimento enquanto ser humano, seja no âmbito social, teológico, médico, jurídico, político ou educacional. A autora, conforme se vê na citação acima, chama atenção para o fato de que a construção da mulher enquanto um grupo perigoso teve início na sociedade medieval marcada pelo poder patriarcal e poder punitivo cujos impactos se sentem até os dias de hoje sobre o que se proíbe, como se julga e como se pune a mulher.

Para Mendes (2014, p. 157) “a criminologia nasceu como um discurso de homens, para homens e sobre as mulheres”. No tocante ao campo científico, poucos estudos retratam a questão da mulher em situação de cárcere. É como se suas experiências relacionadas à criminologia não tivessem relevância diante da análise sociológica e filosófica, ao contrário dos estudos relativos ao encarceramento masculino, os quais ganham maior visibilidade. Ainda consoante Mendes (2014), no discurso criminológico atual, além de aparecer em poucos estudos, a mulher aparece como uma variável, nunca como sujeito.

A concepção de que o “caráter feminino” era mais fraco do que o masculino, e a de que as mulheres precisavam ser “protegidas” (custodiadas) contra as tentações estava internalizada entre autoridades religiosas e estatais. De modo que as prisões femininas se guiavam pelo modelo casa-convento. As presas eram como que “irmãs desgarradas” que precisavam de bons exemplos e de trabalhar em tarefas próprias de seu sexo, tais como costurar, lavar e cozinhar (MENDES, 2014, p. 153).

Ao falarmos da descolonização do paradigma masculino no tocante à criminologia feminista, vale ressaltar que até os dias de hoje, o colonialismo exerce fortes influências no que diz respeito às inúmeras formas de preconceito, exclusão, violência, invisibilidade às quais as mulheres são submetidas. De acordo com Navaz (2008, p. 31), “El colonialismo no es un período histórico superado, un fósil inerme. Es una semilla que aún da sus frutos”. As desigualdades de gênero, fruto da chamada colonialidade, compreendem a mulher enquanto mero objeto de dominação masculina, nas palavras de Navaz (2008),

[...] el efecto colonizador se manifiesta en la cosificación de esta mujer promedio, y se la valora principalmente como objeto de estructuras de poder, como víctima del sistema patriarcal de sociedades no occidentales. La consideración de las mujeres como objetos de explotación o subordinación, más que como agentes activos conscientes de sí mismas y de su entorno, hace del feminismo una misión civilizadora que se pone en marcha sin preguntar a las mujeres afectadas (NAVAZ, 2008, p. 48).

Os embates feministas defendem a luta das mulheres por igualdade de direitos frente a uma sociedade impregnada de preconceitos que tende a silenciar o papel social da mulher em detrimento de fatores herdados do colonizador europeu. Dentre eles, destacam-se os elementos culturais que retratam a mulher do ponto de vista biológico, determinando uma série de comportamentos e valores dos quais todas as mulheres deveriam se apropriar (como, por exemplo, casar e constituir família). As mulheres que porventura não seguissem essas normas sociais, historicamente construídas, seriam consideradas infames, “não mulheres”, sendo estigmatizadas pela sociedade da época. Neste percurso, importante ressaltar que seja como autora ou vítima, a trajetória histórica da mulher na sociedade é permeada por fatores ligados ao poder patriarcal e ao poder punitivo.

Os movimentos feministas defendem a desnaturalização e, portanto, a descolonização dessa imagem de mulher que foi construída pelo colonizador, buscando compreender a trajetória social de luta das mulheres em busca de direitos, inclusive o de ser mulher, o que significa viver consoante sua própria forma de se compreender no mundo. Para Gomes (2018, p. 69), “é nesse contexto – para resumir algumas das críticas feitas – que passa a ser realizada uma análise feminista da colonialidade – ou um feminismo decolonial – para pensar como as normas de gênero fazem parte da colonialidade do poder, do saber e do ser”.

Mendes (2014) pondera que, diante do “entendimento científico” predominante, as mulheres criminosas eram assim compreendidas por parte do poder punitivo do Estado:

[...] não necessitavam de uma estrutura rígida e militarizada como a existente para o encarceramento dos homens. Elas precisavam de um ambiente “amoroso” e “maternal”, pois eram percebidas como vítimas da própria debilidade moral, de sua falta de racionalidade e inteligência (MENDES, 2014, p. 152).

A partir do século XIII, o discurso teológico reprimia as mulheres que ousavam falar com Deus, de Deus e em nome de Deus, pois isto requereria uma condição de superioridade e de plenitude mental, do que seu sexo não dispunha. No discurso médico, tomando como referência o estudo da anatomia feminina, a representação da mulher estava associada a um produto secundário e, conseqüentemente, inferior ao homem. Juridicamente, a mulher estava sob o poder do marido, devendo submissão, honra e respeito à figura masculina.

Para Freire (2016), os sujeitos se constituem ao longo de sua existência por meio de processos de socialização, construção de identidades, através de trocas e diálogos interculturais entre as diferentes culturas e saberes construídos pelos seres humanos no decorrer da história. Diz-nos o autor:

estar no mundo, para nós, mulheres e homens, significa estar com ele e com os outros, agindo, falando, pensando, refletindo, meditando, buscando **inteligindo**, comunicando o **inteligido**, sonhando e referindo-se sempre a uma manhã, comparando, valorando, decidindo, transgredindo princípios, encarnando-os, rompendo, optando, crendo ou fechados às crenças. O que não é possível é estar no mundo, com o mundo e com os outros, indiferentes a uma certa compreensão de por que fazemos o que fazemos, de a favor de que e de quem fazemos, de contra que e contra quem fazemos o que fazemos. O que não é possível é estar no mundo, com o mundo e com os outros, sem estar tocados por uma certa compreensão de nossa própria presença no mundo. Vale dizer, sem uma certa inteligência da história e de nosso papel nela (FREIRE, 2000, p. 57, grifo do autor).

Diferentemente dos animais irracionais, os seres humanos, independentemente das diferenças étnicas, raciais, de classe, gênero, relacionadas ao capacitismo, que os constituem e que estão relacionadas ao diálogo decolonial, são dotados de racionalidade e, por isto mesmo, uma vez inseridos numa determinada sociedade são capazes não apenas de serem modificados pelas mudanças sociais que são construídas através das ações do ser humano, mas também de modificarem sua própria realidade social, dando novos sentidos e significados à sua própria existência. Por isso, no caso das mulheres em situação de privação de liberdade, não se pode jamais negar suas subjetividades e trajetórias de vida frente à organização do sistema punitivo, que silencia estas histórias reduzindo-as às desigualdades de gênero quando desconsidera a inteligência e racionalidade destas diante da criminalidade.

A imagem de mulher amorosa e carregada de docilidade, advento construído pela própria colonialidade é permeada de preconceito, exclusão, estigmas, haja vista que compreende estas mulheres como mero objeto, em todas as dimensões sociais. Neste contexto, importante salientar os estudos de Mendes (2014) e Silva (2014) relacionados à criminologia feminista, ressaltam a diversidade e pluralidade de saberes existentes entre as mulheres, revelando diferentes identidades constituídas no decorrer do processo histórico-social. Nas palavras de Silva (2014),

as mulheres não apenas mudaram, de família, de lugares, mudaram também a forma de praticar seus crimes. A partir dos anos 90 do século XX os discursos feministas e a história das mulheres estão demarcando outras personagens femininas/feministas, resultado dos próprios embates feministas, as narrativas também mudaram, entram em cena outras mulheres, multiplicam-se as identidades femininas, as mulheres constroem no território social outros estatutos de si, heterotopias (SILVA, 2014, p. 92).

Em contribuição ao pensamento de Silva (2014), acerca das identidades femininas, Mendes (2014) ressalta que a mulher não é e não pode ser considerada um sujeito universal.

Conquanto, o encarceramento ora marcado pela violência e pelos maus-tratos confere à mulher a desconstrução da identidade.

[...] a imposição do trabalho artesanal como forma de correção, as saídas restritas, a incomunicabilidade com o mundo exterior são características que marcam instituições de segregação de indivíduos perigosos. E é esse conjunto de práticas que chega ao Brasil e à América Latina nos séculos XVI e XVII (MENDES, 2014, p. 139).

Consoante Oliveira e Neri (2019), a colonialidade de gênero, na perspectiva da colonialidade de poder de Quijano é compreendida como uma forma de repressão dos conhecimentos, saberes e imagens construídas por mulheres em suas práticas sociais, sendo mantida a lógica dominante, fruto do patriarcalismo colonial. A realidade amazônica perpassa por uma diversidade de sujeitos histórico-culturais, entre os quais as mulheres e suas subjetividades silenciadas pelo poder eurocêntrico precisam desvelar suas próprias raízes, reconhecer-se enquanto sujeitos de direitos e agentes de transformação social. Estas mulheres, por conta da manutenção da hegemonia implantada pela lógica eurocêntrica, acabam sofrendo processos de invasão e rupturas identitárias. O fenômeno opressor é tão grande a ponto de estas mulheres negarem sua própria existência.

[...] é neste sentido que só falo em subjetividade entre os seres que, **inacabados**, se tornaram capazes de saber-se inacabados, entre os seres que se fizeram aptos de ir mais além da **determinação**, reduzida, assim, a condicionamento e que, assumindo-se como objetos, porque condicionados, puderam arriscar-se como sujeitos, porque não determinados. Não há, por isso mesmo, como falar-se em subjetividade nas compreensões objetivistas mecanicistas nem tampouco nas subjetivistas da história. Só na história como possibilidade e não como determinação se percebe e se vive a subjetividade em sua dialética relação com a objetividade. É percebendo e vivendo a história como possibilidade que experimento plenamente a capacidade de comparar, de ajuizar, de escolher, de decidir e romper. E é assim que mulheres e homens eticizam o mundo, podendo, por outro lado, tornar-se transgressores da própria ética (FREIRE, 2000, p. 27, grifo do autor).

Freire (2000) chama atenção para o fato de que somente os seres humanos, por conta de sua racionalidade e conscientização, são capazes de ir além de processos determinantes que oprimem e negam as diferentes subjetividades. Considerar estas mulheres e suas diferentes subjetividades é um passo fundamental para o giro decolonial, por meio do qual a consciência de si e de sua atuação sobre o mundo num processo de troca e construção/reconstrução de novos saberes, culturas e epistemologias contribui para a ruptura da colonialidade de gênero e para a transgressão da própria ética e dos padrões impostos pela sociedade.

## **Resistências e enfrentamentos da mulher em situação de cárcere no contexto da colonialidade de gênero**

O gênero expressa e determina as diversas relações de poder manifestas na sociedade desde o período da colonização até os dias de hoje, nos quais a colonialidade permanece fortemente presente no comportamento humano e nas instituições sociais (família, escolas, associações religiosas, presídios etc.). Mendes (2014) ressalta a importância de formularmos críticas ao direito penal para que considere a pluralidade e ao mesmo tempo as singularidades de cada mulher, pois somos sujeitos historicamente situados, construindo diferentes identidades que vão identificando nosso modo de ser, agir e pensar pessoal e coletivamente.

[...] formular a crítica ao direito penal, propondo um programa de direito penal mínimo específico para as mulheres, baseado em direitos fundamentais exclusivos no que concerne à liberdade/autodeterminação para decidir sobre ser, ou não, mãe, bem como ao direito de ser protegida contra a violência de gênero (MENDES, 2014, p. 15).

O encarceramento feminino é emblemático, pois elementos como classe, raça e gênero configuram-se enquanto propulsores das desigualdades sociais. A violência de gênero, fruto da colonialidade, constitui-se como mais uma forma de poder e de controle da mulher na sociedade. A fim de levantarmos as questões de gênero no contexto da colonialidade, precisamos, *a priori*, apontar os estudos de Quijano (2005) acerca da colonialidade do poder a qual abarca e desencadeia uma gama de desigualdades sócio-históricas frente aos elementos elencados acima.

Em se tratando especificamente da América Latina, Quijano (2005) aponta que a colonialidade do poder instaurou um padrão de poder. E, por meio do capitalismo moderno/colonial, o sistema-mundo, baseado nas ideias de raça, gênero, classe e etnia acabou determinando um padrão de poder, produzindo e forjando as identidades dos indivíduos. Tais diferenciações tiveram grande impacto no tocante às desigualdades de gênero, em que o padrão de poder determinava, inclusive, os papéis sociais que homens e mulheres poderiam exercer na sociedade.

Os padrões de dominação impactaram as sociedades coloniais e se mantêm vivos até o presente. “O conceito de colonialidade do poder dá conta de um novo padrão de dominação tanto em âmbito interestadual (sistema-mundo) como no âmbito nacional, orientando a constituição de hierarquias e desigualdades”. (BERNARDINO-COSTA, 2015, p. 150). O autor ressalta ainda que a hierarquia racial e de gênero, constituída no período colonial, exercia fortes influências sobre as imagens e corpos de homens e mulheres negros, os quais

eram submetidos ao controle do padrão de dominação, nomeado colonialidade do poder. Para o autor,

a presença da colonialidade do poder é evidente nos primeiros séculos de formação do Brasil, em que o trabalho escravo e a servidão sustentaram a economia nacional. Naquele contexto, os lugares e papéis sociais dos homens e das mulheres brancos, bem como de homens e mulheres negros e indígenas estavam fixados (BERNARDINO-COSTA, 2015, p. 150).

Consoante nos aponta o autor, o padrão de poder produziu gêneros subalternizados, gerando diversas formas de produção das desigualdades, determinando e fixando os papéis sociais que homens e mulheres deveriam exercer na sociedade. Em se tratando das mulheres em situação de cárcere, a colonialidade de gênero exerce fortes influências no que diz respeito à identidade desses sujeitos, pois, a partir do momento que a mulher é privada de sua liberdade, lhe é dada uma “nova” identidade, fixada no papel de presidiária. Todavia, Ciampa (1984) ressalta que a identidade não constitui algo fixo e/ou imutável, mas uma composição de fatores que influenciam em sua transformação ao longo da vida dos sujeitos.

Estas mulheres não podem ter suas identidades (formadas antes do momento do encarceramento) negadas/silenciadas. As suas histórias de vida, memórias, vivências, laços familiares, tais elementos precisam se manter vivos num movimento contínuo de construção de identidades “outras” a partir de suas raízes e origens sociais, históricas e culturais, e não simplesmente invadidas e interrompidas pela colonialidade do poder.

Freire (1981) ressalta que cada indivíduo possui suas histórias de vida, culturas próprias, vivências e saberes específicos de suas relações sociais no seio comunitário. Essas vivências precisam ser resgatadas no sentido de fomentarem a autorreflexão desses sujeitos frente ao processo de construção de suas identidades. Dito isto, de acordo com o autor,

só na medida em que estes e aqueles se assumam como a grande maioria de dominados e não mais como minorias divididas entre si e reconheçam a identidade de seus interesses, na diversidade de suas realidades, é que se percebem como companheiros de uma mesma jornada (FREIRE, 1981, p. 57-58).

O capitalismo também exerceu e ainda exerce fortes influências frente ao processo de dominação/exclusão a que as minorias sociais são submetidas. Para Bernardino-Costa (2015, p. 149), o padrão de poder que se constitui juntamente com o capitalismo moderno/colonial “teve início com a conquista da América em 1492”.

As práticas sociais, fortemente impregnadas pela colonialidade do poder, estigmatizam os sujeitos sociais, invisibilizam, excluem, negam suas identidades e operam

com a violência simbólica. Todavia, Bernardino-Costa (2015) nos apresenta algumas possibilidades de desconstrução dos paradigmas associados à colonialidade do poder. A interseccionalidade nos remete para um novo pensar acerca da dimensão mais dinâmica da produção, manutenção das lutas e resistências às desigualdades e às identidades estigmatizadas e subalternizadas. Para o autor,

o conceito de interseccionalidade tem sua origem nas décadas de 1970 e 1980, junto às feministas negras norte-americanas, que questionaram o suposto universalismo da categoria “mulher”. Entretanto, foi mais recentemente que outra feminista negra norte-americana – Kimberlé Crenshaw (2002; 2006) – apresentou uma formulação mais elaborada deste conceito (BERNARDINO-COSTA, 2015, p. 151).

A partir dessa breve contextualização, podemos inferir que a interseccionalidade versa sobre a análise da interrelação das categorias (poder, raça, etnia, classe, gênero) e como elas se sobrepõem e se cruzam. De acordo com o autor, o conceito é utilizado para referir-se à forma pela qual o racismo, as relações patriarcais, a opressão de classe e outros eixos possíveis de poder e discriminação criam desigualdades, forjam as identidades e, conseqüentemente, negam o outro.

Neste cenário, falando especificamente das mulheres em situação de cárcere, o processo de dominação opera de forma severa sobre as vivências destes sujeitos. A maioria destas mulheres apresenta uma trajetória de vida marcada por algum tipo de violência (física, sexual, cultural, simbólica); portanto, as desigualdades perpassam pelos processos raciais, relações de gênero, enlances patriarcais, entre tantos outros.

Por meio dos escritos Freireanos acerca do processo de libertação das classes oprimidas, o autor pontua alguns caminhos para a concreta libertação desses sujeitos:

[...] o processo de alfabetização, como ação cultural para a libertação, é um ato de conhecimento em que os educandos assumem o papel de sujeitos cognoscentes em diálogo com o educador, sujeito cognoscente também. Por isto, é uma tentativa corajosa de desmitologização da realidade, um esforço através do qual, num permanente tomar distância da realidade em que se encontram mais ou menos imersos, os alfabetizandos dela emergem para nela inserirem-se criticamente (FREIRE, 1981, p. 39).

A alfabetização está para além da reprodução de conhecimentos, ao contrário disto, deve valer-se de práticas conscientizadoras através das quais o indivíduo, por meio da realidade opressora, deve perceber-se enquanto sujeito de transformação social, num constante movimento de defesa de sua humanidade, que os leve a agir de forma consciente, ou

seja, uma vez que este sujeito alcança a sua libertação, deve agir pessoal e coletivamente para o alcance de uma sociedade humana, solidária e democrática. Sobre este último ponto:

não há, porém, humanização na opressão, assim como não pode haver desumanização na verdadeira libertação. Mas, por outro lado, a libertação não se dá dentro da consciência dos homens, isolada do mundo, senão na práxis dos homens dentro da história que, implicando na relação consciência-mundo, envolve a consciência crítica desta relação (FREIRE, 1981, p. 79-80).

Assim, é por meio da prática que os sujeitos oprimidos devem ser possibilitados de viver e também criticar a realidade opressora. As mulheres encarceradas, cotidianamente, são submetidas a inúmeras formas de opressão e, neste cenário em que a cultura prisional é fortemente impregnada de elementos excludentes, exercem grandes influências na forma como estas mulheres constroem suas identidades neste ambiente opressor. Daí que a alfabetização, apontada por Freire, nos leva a compreender os desafios e as possibilidades da escola prisional frente ao processo de libertação/conscientização dessas mulheres.

A escola se apresenta enquanto uma possibilidade dessa tomada de consciência, problematizando juntamente com as diferentes realidades a busca de caminhos para um agir consciente. Assim, o processo de alfabetização deve considerar que “aprender a ler e a escrever” se faz assim uma oportunidade para que mulheres e homens percebam o que realmente significa dizer a palavra: um comportamento humano que envolve ação e “reflexão”. Romper a cultura do silêncio também é um passo fundamental para os indivíduos criarem e recriarem novas possibilidades de sua existência, podendo ser, decidir, optar e, assim, alcançar a libertação.

### **Tecendo algumas considerações**

Problematizar as desigualdades sociais e as relações de poder no seio da colonialidade de gênero, possibilita-nos uma profunda análise dos reflexos do colonialismo no processo de formação das sociedades em que as mulheres, sujeitos historicamente excluídos até o presente, vivenciam a violência de gênero, raça, classe.

As mulheres encarceradas vivenciam, no cotidiano carcerário, inúmeras formas de violência, sendo levadas a assumirem outras identidades (algumas vezes reproduzindo a violência presente nesses espaços) como mecanismo de autodefesa e como forma de se adequar a este ambiente opressor. Todavia, os autores elencados ao longo do texto tecem algumas possibilidades de pensarmos formas para problematizar esta realidade, apontando caminhos para alcançar as mudanças.

Uma vez consciente da realidade opressora e do papel que assumem no mundo enquanto agente de mudanças, estas mulheres, juntamente com a escola, precisam dialogar sobre a opressão, as contradições sociais e as possibilidades de emancipação. Assim, ao abordar a alfabetização enquanto processo político, Freire (1981) pontua que por meio da tomada de consciência do próprio fenômeno da opressão é que se pode contribuir para um repensar da existência. É necessário, portanto, uma postura educacional neste tom, para que essas mulheres, ao tomarem consciência da sua opressão, possam refletir acerca da sua própria existência e ser agentes de mudanças.

Como a escola prisional não abre espaço para o diálogo com as diferenças, acaba reproduzindo a hegemonia dominante. A educação enquanto ato político deve fomentar o diálogo com as classes oprimidas, provocando a autorreflexão e a problematização da realidade opressora. Por meio da problematização e da desnaturalização da realidade opressora, as mulheres encarceradas, através do giro decolonial, podem resgatar suas vivências e raízes socioculturais. Portanto, discutir as desigualdades de gênero no contexto da escola prisional possibilita a construção de uma escola feita com as mulheres e para as mulheres encarceradas, contribuindo para a resistência e para a transformação desses sujeitos e da realidade opressora.

## **Referências**

BATISTA, Wilson Roberto. **Educação e gênero no sistema penitenciário paulista**. 2019. 253 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília/SP, 2019.

CIAMPA, Antonio da Costa. Identidade. *In*: W. Codo & S. T. M Lane (Orgs.). **Psicologia social: o homem em movimento** (pp. 58-75), São Paulo: Brasiliense, 1984.

COSTA, Joaze Bernardino. Decolonialidade e interseccionalidade emancipadora: a organização política das trabalhadoras domésticas no Brasil. **Revista Sociedade e Estado** – v. 30, n. 1, Janeiro/Abril - 2015.

DUSSEL, Enrique. **Filosofías del Sur: descolonización y transmodernidad**. Ciudad de México: AKAL, 2017. Cap. I. p. 81 a 101.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, P. et al. **Pedagogia da Solidariedade**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

GOMES, Camilla de Magalhães. Gênero como categoria de análise decolonial. Porto Alegre: **Civitas**, v. 18, n. 1, p. 65-82, jan.-abr. 2018.

MENDES, Soraia da Rosa. **Criminologia feminista: novos paradigmas**. São Paulo: Saraiva, 2014.

NAVAZ, Liliana Suárez. Colonialismo, Gobernabilidad y Feminismos Poscoloniales. *En*: NVAZ, Liliana Suárez; HÉRNANDEZ, Aída (editoras). **Descolonizando el Feminismo: Teorías y Prácticas desde los Márgenes**. Madrid: ed. Cátedra, 2008.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; NERI, Isabell Theresa. Colonialidade de gênero: relato de mulheres de cor em práticas de educação escolar. *In*: SANTANA, Jocyléia Santana (org). **Narrativas plurais e práticas educacionais**. Palmas: EDUFT, 2019, p. 77 a 97.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. **Educação escolar na prisão: o olhar de alunos e professores**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Egardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais - perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005.

SILVA, Vanuza Souza. **O entre da liberdade, as prisões: os feminismos que emancipam, prendem? Uma história do gênero feminino na Penitenciária Regional Feminina de Campina Grande (1970-2000)**. 301 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em História. Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Recife, 2014.

# COLONIALIDADE, MODERNIDADE E EDUCAÇÃO: DESCONSTRUÇÕES NECESSÁRIAS PARA UMA EDUCAÇÃO DECOLONIAL POSSÍVEL

Eliana de Jesus de Souza Lemos

## Introdução

No presente artigo, objetivamos a discussão sobre a colonialidade na educação e como esta é utilizada como instrumento de dominação do projeto de colonialidade/modernidade, bem como enfatizamos a necessidade, a urgência e a possibilidade de uma educação decolonial. Neste cenário, outras perspectivas de educação que não se enquadram nos padrões do projeto colonial/moderno são negadas, marginalizadas, silenciadas e subalternizadas. No Brasil, este projeto é inaugurado no século XV, com a colonização das Américas, e se estende até os dias atuais.

Nesta perspectiva, fez-se necessário buscar as bases conceituais acerca da colonialidade/modernidade e seus mecanismos de dominação e subalternização dos saberes/seres Outros, por meio da homogeneização e universalização das formas de poder, saber e ser, além de compreender como a educação é sequestrada pela modernidade/colonialidade para estar a serviço da dominação e quais as graves consequências para os povos submetidos ao projeto. Por fim, apresentamos a decolonialidade na educação como projeto fundamental, urgente e necessário para a decolonização dos saberes/seres Outros como movimento de resistência e mudança de paradigmas, para a valorização e legitimação de práticas Outras que dialoguem com as culturas Outras e devolvam o seu protagonismo.

Assim, o texto debate as questões da modernidade/colonialidade, da dominação e da subalternização dos saberes/seres Outros. O sistema mundo europeu-norte-americano-capitalista-patriarcal-moderno-colonial, nos dizeres de Grosfoguel (2007), articulado *pelo* e *com* o mercado capitalista, recria e reforça a subalternização das regiões colonizadas, produzindo toda sorte de exclusão. Pode-se observar este modelo influenciando, inclusive, os processos educacionais, à medida que a educação é dominada de forma consciente pela colonização, passando a ser um instrumento voltado à adaptação do colonizado, com o

objetivo principal de destruir ou, pelo menos, amenizar os processos de resistência e recusa da imposição colonizadora (QUEIROZ, 2014).

Por fim, apresenta-se a possibilidade de uma pedagogia decolonial e sua fundamental importância, baseada na educação propositiva. Walsh (2007) refere-se à interculturalidade crítica como ponto central na (re)construção pedagógica, e Freire (1997) descortina a relação oprimido/opressor, tornando ainda mais urgente e necessária a desconstrução da lógica moderna/colonial, a partir de trocas dialógicas e afetivas no contexto da educação.

Para embasar nossa discussão acerca do tema, serão utilizadas as reflexões estimuladas pela disciplina Epistemologia e Educação II, ministrada pela professora Ivanilde Apoluceno de Oliveira, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Pará (PPGED/UEPA), e os autores que tratam de temas como a colonialidade, modernidade e pensamento decolonial nos campos epistemológico e educacional, dentre eles Dussel (1994; 2000; 2017), González (2011); Quijano (2000a; 2000b); Maldonado-Torres (2011); Castro-Gomez (2007); Grosfoguel (2007); Freire (1987; 1997), Walsh (2005; 2007); Restrepo e Rojas (2011); Mignolo (2009), entre outros.

Desejamos que as discussões contidas neste artigo assumam um caráter de denúncia e de busca de possibilidades, na intenção de trabalhar o desajuste, o desencaixe, a opressão, a exclusão e a invisibilidade gerados pela modernidade/colonialidade e de ajudar a apontar caminhos possíveis na concretização da decolonialidade como um todo.

### **A modernidade/colonialidade enquanto dominação e a subalternização dos saberes/seres outros**

Diversos autores de diferentes perspectivas, que vão desde o campo da filosofia, passando pela sociologia e educação, denunciam o paradigma eurocêntrico dominante, fomentado pela lógica colonial moderna (DUSSEL, 1994, 2000, 2017; QUIJANO, 2000a, 2000b; GONZÁLEZ, 2011; MALDONADO-TORRES, 2011, CASTRO-GOMEZ, 2007). Essa perspectiva traz, em seu cerne, a busca de dominação a partir de uma homogeneização e universalização de formas de poder, saber e ser, chamada de colonialidade pelos autores supracitados, e dela resulta a subvalorização e a subalternização de outros modos de saber e ser, que despreza e desqualifica o que não se enquadra nesse paradigma moderno.

Em primeiro lugar, é necessário que se faça uma distinção entre colonialismo, que se configura como uma relação política e econômica na qual a soberania de um povo está em poder de outro, que a constitui em império (SACAVINO; CANDAU, 2020), e colonialidade, que é um conjunto de forças que mantém as hierarquias distintas entre

colonizadores/colonizados, sustentadas a partir de uma classificação étnica/racial (QUIJANO, 2000b). Esta chega às raízes mais profundas de um povo e se mantém para além de sua descolonização/independência como nação.

Grosfoguel (2007) afirma que vivemos em um sistema mundo europeu-norte americano-capitalista-patriarcal-moderno-colonial, e que regiões colonizadas, como a América Latina, Caribe, Ásia e África sofrem toda a sorte de exclusão produzida pela subalternização colonial. Resulta desse sistema a colonialidade, como um padrão de poder que emana do colonialismo moderno, entrelaçada com as formas de trabalho, conhecimento e relações intersubjetivas articuladas entre si pelo mercado capitalista, e pela ideia artificial de raça, usada para garantir o discurso moderno de subalternização. Para Quijano (2000a, p. 342),

la colonialidad es uno de los elementos constitutivos y específicos del patrón de poder capitalista. Se funda en la imposición de una clasificación racial/étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón de poder y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetivas, de la existencia social cotidiana y a escala societal.

Neste sentido, o colonialismo é anterior à colonialidade, e esta, mais profunda e duradoura, não existe sem a concepção subalterna de raça/etnia. Assim, a colonialidade configura-se como o mecanismo de manutenção do colonialismo.

A modernidade é denunciada por Dussel (2000, p. 48) como um mito e é configurada como um processo de violência material e simbólica sobre um povo:

la brutal violencia de esta dominación se transmuta con el ‘mito de la modernidad’. El mito de la modernidad consiste en que al considerar la modernidad como un proceso racional de [...] “salida” de la Humanidad de un estado de inmadurez regional, provinciana [...].

O mito da modernidade traz o discurso de que a Europa deve civilizar outras culturas a partir de sua pretensa universalidade epistemológica e capacidade criadora de um modelo ideal de homem que deve ser seguido pelo outro, considerado bárbaro. Nesse contexto, ser e viver como um europeu é estar no mundo de forma privilegiada, educada e pautada em uma cultura sedimentada e superior, o que inverteria a posição opressor/oprimido e justificaria a colonização como um ato sacrificial do colonizado, isto é, o sofrimento do conquistado ganha a narrativa de que é um custo necessário ao processo civilizatório e tido como ato inevitável. Porém, a modernidade é tomada como um mito quando oculta um processo de violência e dominação ao negar o Outro e sua cultura e legitima a violência como uma das formas de levar o Outro a ser civilizado.

Esta elaboração do processo de modernidade constituiu a perspectiva de conhecimento e de construção do conhecimento que demonstram o caráter do padrão mundial de poder moderno/colonial, capitalista e eurocentrado. Essa mesma perspectiva e modo concreto de produção do conhecimento se reconhece como eurocentrismo, a partir de uma perspectiva epistemológica enquanto um processo de produção do conhecimento que explicita o padrão mundial de poder (QUIJANO, 2000b). Não se trata de toda uma categoria da história cognoscitiva, muito menos de toda a Europa ocidental em particular, mas de uma racionalidade específica que se torna mundialmente hegemônica, colonizando e sobrepondo-se às demais, originárias ou diferentes, bem como a seus respectivos saberes concretos cotidianos.

Los principales centros hegemónicos de ese patrón mundial de poder [...] fue impuesto y admitido en el conjunto del mundo capitalista como la única racionalidad válida y como emblema de *lamodernidad*. [...] No es la perspectiva cognitiva de los europeos exclusivamente, o sólo de los dominantes del capitalismo mundial, sino del conjunto de los educados bajo su hegemonía. Y aunque implica un componente etnocéntrico, éste no lo explica, ni es su fuente principal de sentido. Se trata de la perspectiva cognitiva producida en el largo tiempo del conjunto del mundo eurocentrado del capitalismo colonial/moderno y que naturaliza la experiencia de las gentes en este patrón de poder (QUIJANO, 2000a, p. 343).

Dussel (1994, p. 8) afirma que sua origem está nas cidades modernas medievais, que se configuram como centros de muita criatividade; porém, ela “nasce” quando a Europa pode confrontar-se, controlar, violentar, vencer o Outro, “quando pode definir-se como um ‘ego’ descobridor, conquistador, colonizador da Alteridade constitutiva da mesma Modernidade”. Importante destacar que o mito da modernidade não é algo que se encerra ao início da modernidade e da dominação colonial/imperial europeia; ao invés disso, este se mantém com diversas transfigurações, porém conservando seu núcleo de opressão:

no século XVI, a retórica salvacionista da modernidade, enfatiza a conversão ao cristianismo, mais a frente, a partir do século XVIII, a salvação é colocada sob os termos da conversão a civilização (secular). Depois da Segunda Guerra Mundial, a retórica salvacionista da modernidade celebra o desenvolvimento como condição da modernização, e ela continua até hoje, na quarta etapa, depois da queda da União Soviética, acentuando o desenvolvimento, a democracia e o mercado (MIGNOLO, 2009, p. 258).

Na perspectiva de Escobar (2003), a modernidade se apresenta como fenômeno global, enraizada em todas as partes do planeta, e se configura como a forma radical da modernidade

européia. Oliveira e Candau (2010) apontam uma emergente série de noções que colocam em xeque a perspectiva eurocêntrica de modernidade, que se configura como um fenômeno global, já que acontece em lugares e tempos distintos.

Ao longo da modernidade, o processo de colonialidade empreitado pela Europa foi sendo atualizado pelo advento do capitalismo e da globalização, criando centros de controle do paradigma dominante. A lógica da colonialidade/modernidade se alastra por diversos meandros de dominação, como a epistemológica, por meio da qual a ciência é sequestrada, é separada da filosofia e passa a ser construída sob um ponto de vista positivista, como a única forma de chegar à verdade, concebida a partir uma lógica metodológica e de uma neutralidade inalcançável, resumindo-a a categorizações e normatizações.

O campo cultural também tem operação da colonialidade, na qual os padrões, experiências, conhecimentos e significados presentes nas culturas originárias são violentamente silenciados e substituídos pelos padrões, crenças e imagens impostos pelos dominadores. Assim, a europeização cultural se consolida, com o intuito de exercer poder (RESTREPO; ROJAS, 2011).

Assistimos à passagem do colonialismo para a colonialidade do poder (QUIJANO, 2000b), do saber (CASTRO-GOMES, 2007) e do ser (MALDONADO-TORRES, 2011), que se engendram em projetos de mundo e políticas de subjetivação. Os autores supracitados analisam a colonialidade sob diferentes aspectos, que sempre estão interligados uns aos outros, cujas intersecções constituem e são preservadas pelo capitalismo.

A noção de colonialidade do poder surge com Quijano (2000b) e se apresenta como o exercício de dominação moderna, com origens no colonialismo, que se baseia na ideia de raça e se interliga ao controle do trabalho, conceito de nação e produção de conhecimento. Para o autor, a estrutura colonial de poder “produziu as discriminações sociais que posteriormente foram codificadas como ‘raciais’, ‘étnicas’, ‘antropológicas’ e nacionais” (QUIJANO, 2000b, p. 438).

Por sua vez, a noção de colonialidade do saber, cunhada por Castro-Gomes (2007), é a dimensão epistemológica da colonialidade do poder e se expressa pelo estabelecimento de hierarquias na produção do conhecimento, na qual o saber ocidental se impõe como paradigma que subalterniza outras formas de saber. Enfim, a noção de colonialidade do ser, de Maldonado-Torres (2007), consiste na dimensão ontológica, através da qual o paradigma de modernidade/colonialidade inferioriza, subalterniza e invisibiliza, desumanizando parcial ou totalmente outros povos com o intuito de dominação.

O capitalismo colonial/moderno emerge como forma de controle do trabalho, recursos e produtos, sendo um pilar central da colonialidade do poder/saber/ser, uma vez que raça e divisão de trabalho se encontram imbricados. Esta lógica articula uma específica intersubjetividade mundial, com a Europa colonizadora concentrando o controle de todas as formas de subjetivação e de produção de conhecimento em formas de ser Outras. Colonialidade e modernidade, assim, operam, segundo Quijano (2000a), com os padrões de poder capitalista que se expandem globalmente.

Dessa forma, a colonialidade, constitutiva da modernidade, subalterniza, invisibiliza e discrimina povos inteiros a partir de aspectos como raça, gênero, sexualidade e classe social, e tem sua manutenção por diversos dispositivos, como a educação, abordada neste artigo com mais profundidade nas próximas linhas.

### **A colonialidade na educação**

Como já foi apresentado na seção anterior, a dimensão epistemológica da colonialidade do poder, denominada por Castro-Gomes (2007) de colonialidade do saber, é utilizada para sustentar a lógica de exploração europeia. Nela, estão incluídos modelos, como a escravidão, que necessitam desvalorizar até aniquilar toda a cultura e saberes dos povos explorados, inculcando nestes os saberes ditos universais do colonizador. Assim, este artigo defende a noção de que a educação foi e é utilizada pelo colonizador como instrumento para sustentar os ideais coloniais/modernos.

Queiroz (2014) elucida que a educação é dominada de forma consciente pela colonização, e esta passa a ser um instrumento voltado à adaptação do colonizado, com o objetivo principal de destruir ou, pelo menos, amenizar os processos de resistência e de recusa da imposição colonizadora. O autor afirma, ainda, que a imposição pela força acaba chegando em limitações reais, uma vez que não se apresenta suficiente para subordinar completamente o grupo que se deseja dominar; assim, “recorre a outros meios mais sutis de imposição para os quais a educação vai ser o melhor auxiliar” (QUEIROZ, 2014, p. 20).

Desde o início da educação formal no Brasil, há um atrelamento ao projeto colonial europeu despendido nos territórios colonizados. A Igreja se apresenta alinhada a este projeto, que também concebia a inferiorização de povos indígenas e africanos a partir da concepção de que estes grupos humanos eram desprovidos de alma e, portanto, inferiores ao homem europeu moderno. Ao se associar às Grandes Navegações, a Igreja, principalmente representada pela ordem dos jesuítas, tomou para si a tarefa de catequizar e educar esses

povos, o que tem, em sua sombra, o objetivo de concretizar o projeto colonizador de subalternização.

Piletti (2003, p. 33) afirma que este trabalho de “salvação das almas” foi fundamental para as aberturas dos caminhos para a colonização e que, “com o seu trabalho educativo, ao mesmo tempo em que as primeiras letras e a gramática latina, ensinavam a doutrina católica e os costumes europeus”. Mais adiante em sua obra, o autor aponta que “os jesuítas responsabilizaram-se pela educação dos filhos dos senhores de engenhos, dos colonos, dos índios e dos escravos” (PILETTI, 2003, p. 34).

Com isso, no contexto colonial, as práticas educativas no Brasil eram orientadas pela visão de que os povos Outros eram primitivos/bárbaros e que a busca da superação desta condição emanava do europeu colonizador/civilizado. Veiga (2007) mostra que cada grupo era direcionado a um tipo de educação com cunho segregacionista, já relacionado ao sistema-mundo que emergia: indígenas eram evangelizados e alfabetizados na língua do colonizador; negros escravizados eram treinados para a prática de artes e ofícios, e filhos de senhores de engenho eram educados segundo as práticas dos colégios europeus.

No Brasil Império, o modelo de educação constituiu-se a partir de uma “coesão” da sociedade brasileira, que não levava em conta as diferenças e saberes Outros, e a educação, considerada elementar, era direcionada às pessoas negras, mestiças e pobres, o que reiterava o papel civilizatório e de aculturação da educação no Brasil (VEIGA, 2007).

No Brasil República, estabelece-se o discurso de exercício da cidadania a partir de uma “elevação da condição idealmente necessária” pela educação, ou seja, a lógica, mesmo que com uma nova roupagem, ainda se apresenta no padrão moderno/colonial, justificando que os sujeitos em “estágio primitivo” devem ser transformados em “sujeitos de direito”, cidadãos da República.

Atualmente, com a Constituição de 1988, Ramalho e Leite (2020) apontam que a escola, apesar de se encontrar povoada pelos Outros, perversamente ainda mantém essa lógica moderna/colonial para sustento do sistema-mundo capitalista, pois as experiências de exclusão ainda se fazem presentes no sistema educacional e ainda carregam “marcas da velha e persistente segregação social e racial” (ARROYO, 2015, p. 21).

Ao observar esta linha do tempo, podemos notar o que Piletti (2003) aponta: a educação se configura historicamente como um direito concedido a alguns. Aliado a isso, os currículos, as didáticas e as práticas pedagógicas se articulam a partir dos projetos de subalternização colonial ao longo da história, preservando a colonialidade pedagógica que se configura no sistema atual de ensino e produzindo, com isso, “uma escola hierarquizada,

estruturada, fechada, rígida e burocrática” (OLIVEIRA; SOUZA, 2017, p. 91). Ainda sobre o assunto, segundo Ramalho e Leite (2020), esta sistemática reprodução da colonialidade da educação ao longo do tempo, aqui analisada na linha histórica educacional brasileira, sustenta a reprodução do sistema-mundo moderno/colonial capitalista.

As consequências da colonialidade da educação são devastadoras. Um aspecto importante a ser destacado é a narrativa de universalidade do conhecimento eurocentrado, que disfarça a imposição do imaginário colonizador. Conforme afirma Santos (2010, p. 23),

o colonialismo, para além de todas as dominações pelo qual é conhecido, foi também uma dominação epistemológica, uma reflexão extremamente desigual entre saberes que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e nações colonizados, relegando muitos outros saberes para um espaço de subalternidade.

Por serem difundidos a partir da concepção de universalidade, os conhecimentos eurocentrados são tomados como neutros; porém, este modelo de dominação não só difunde a narrativa derivada do Norte Global, como também impossibilita a emergência e a valorização de saberes Outros (SANTOS, 2010).

Outro aspecto a ser destacado é a homogeneização. Ao mesmo tempo que a educação é ofertada para todos, também gera a padronização de valores, culturas e espaços, não havendo, portanto, uma educação voltada para o respeito à diferença. Essa homogeneização leva à exclusão e à discriminação de grupos sociais que não estejam enquadrados aos padrões do sistema-mundo vigente. Assim, camadas populares, crianças, jovens negros, indígenas, camponeses, idosos, homossexuais, entre outros, são “absorvidos” pela escola, cujo intuito é de “educá-los”, “salvá-los”, “aculturá-los” e “civilizá-los”.

Freire (1987, p. 69), apesar de não nomear o modelo de educação vigente de colonialidade, identifica essa questão no que chama de “educação bancária”, referindo-se a ela como instrumento de opressão, na medida em que é mantenedora da subalternização e invisibilização a partir da submissão dos educandos:

na medida em que essa visão ‘bancária’ anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não criticidade, satisfaz aos interesses dos opressores: para estes, o fundamental não é o desnudamento do mundo, a sua transformação. [...] está em preservar a situação de que são beneficiários e que lhes possibilita a manutenção de sua falsa generosidade.

O autor denuncia que a educação bancária apresenta quatro mecanismos de manutenção: a) a *conquista*, que constrói uma relação entre sujeitos como sujeito que conquista e objeto conquistado, “coisificando” sujeitos; b) a *divisão*, que cria rupturas entre os

sujeitos e transforma o outro em “inimigo abatido”, alimentando a busca pela melhor performance e competição; c) a *manipulação*, na qual há o convencimento das elites para obter o apoio do povo a partir de engodos; e d) a *invasão cultural*, que invisibiliza e destrói a cultura popular, impondo a cultura elitista como legítima.

Freire (1997) discute, ainda, a colonização das mentes como estratégia de manutenção das estruturas modernas/coloniais e denuncia a utilização da educação para este fim, ao impor a invasão cultural e a manipulação e a invisibilização dos educandos. Esse processo, segundo Oliveira (2020, p. 29), retira-lhes a “vocação ontológica de *ser mais*, enquanto pessoa humana, não exercendo a função de sujeitos de sua própria história”.

No entanto, existem diversos movimentos de resistência a esta utilização da educação como instrumento de dominação, que serão discutidos a seguir.

### **A possibilidade da pedagogia decolonial e sua importância fundamental na educação**

A decolonialidade se apresenta como alternativa que se desprende da lógica de um único mundo possível, a saber, o colonial/moderno capitalista. Ela se volta para as vozes Outras e caminhos Outros; para a busca pelo direito à diferença e pela abertura para o pensamento Outro, apresentando-se como uma das variadas propostas de transformação ao projeto de dominação (MIGNOLO, 2009).

Candau (2020) escreve sobre o desenvolvimento da perspectiva da decolonialidade no continente americano, que toma força a partir dos anos 2000. Afirma que é promovida por um grupo conhecido como “Modernidade/Colonialidade”, formado por especialistas de diversas áreas, como filosofia, sociologia e educação, e que consiste em “um movimento epistemológico e político-social complexo que se distribui de modo muito heterogêneo por diferentes países americanos” (CANDAU, 2020, p. 680).

Muitos povos que tiveram sua humanidade afetada pela lógica da colonialidade/modernidade apresentam marcas em seus corpos e mentes, o que exige um grande empenho em rearranjar as bases de sustentação engendradas por essa lógica. Neste sentido, como já foi debatido anteriormente, este projeto se utiliza da educação como instrumento de poder; assim, decolonializá-lo se apresenta como uma proposta urgente a essa transformação:

desconstruir e reconstruir as culturas escolares nesta perspectiva do desenvolvimento de uma educação intercultural crítica e decolonial supõe desafios postos por novas questões que enriquecem e tencionam o debate educacional na atualidade (CANDAU, 2020, p. 681).

Para Walsh (2005), é mister realizar a emancipação epistêmica, tendo como projeto central a existência simultânea de diferentes formas de produção de conhecimento em todos os contextos, tanto acadêmicos quanto populares. A autora constrói a noção de pedagogia decolonial, que apresenta uma práxis baseada em uma insurgência educativa propositivista. Oliveira e Candau (2010, p. 28) esclarecem que o termo “insurgir” “representa a criação e a construção de novas condições sociais, políticas, culturais e de pensamento”. Assim, esta noção pedagógica está para além da transmissão de conhecimento e se estabelece como uma pedagogia enquanto política cultural.

Walsh (2005) trabalha sob a estratégia da interculturalidade crítica como forma de decolonialidade na educação. Com isto, a interculturalidade crítica se apresenta como uma ferramenta pedagógica que propõe um questionamento contínuo à racionalização, subalternização e inferiorização. Nesse contexto, não é estranho que o espaço central de luta seja a educação como instituição política, social e cultural de reprodução de valores, atitudes e identidades. É, ainda, uma ferramenta que permite a organização das diferenças e das políticas de subjetivação — um posicionamento tanto no pensamento quanto na práxis — e segue um caminho que não se limita às esferas políticas, sociais e culturais, mas que se cruza com a do poder, do saber, do ser e do viver (WALSH, 2007).

A autora demonstra que o conceito de interculturalidade é central à “(re)construção de um pensamento crítico-outro” (WALSH, 2007, p. 25), por possuir três características essenciais: a) é pensado e vivido na experiência de colonialidade; b) não é baseado em legados eurocentrados/modernos; e c) tem origem no Sul global. Sustenta a autora, ainda, que a interculturalidade não se restringe ao simples contato entre grupos diferentes, mas constrói uma compreensão simbólica do mundo, sem perder de vista a colonialidade do poder/saber/ser, quando tensiona a relação entre o diferente e critica posturas de subalternização e opressão. Sacavino (2020, p. 14), por sua vez, reforça a importância tanto da educação decolonial quanto da interculturalidade crítica para processos de libertação:

uma educação decolonial e intercultural implica considerar que não existe mais um centro, dominador, superior e organizador que se identifica com uma única cultura que se coloca como medida e referência das outras culturas, e sim o reconhecimento de que todas as culturas são incompletas e que vivemos num contexto de diversidade e pluralismo cultural que nos exige um olhar crítico da realidade e da ordem dominante.

Assim, a interculturalidade crítica está em contraposição ao discurso de sujeição, que se constitui nos dispositivos disciplinares de normalidade, e se apresenta como uma resistência contra a violência física e simbólica dos processos de colonização. Desta maneira,

embora o diferente tenha sido subalternizado, ela pode criar um entrelugar que ative uma irrupção do outro, configurando o espaço de enunciação de novos, múltiplos, fluidos e ambivalentes significados (FLEURI, 2003).

Por essa razão, a interculturalidade vem ao encontro da urgência de problematização das relações e das experiências dos indivíduos em sociedade e traz o desafio de pensar educação por outra perspectiva que ultrapasse as práticas escolares modernas, legitimando a diversidade no fazer educacional.

Candau (2013) aponta alguns caminhos para uma pedagogia decolonial a partir da interculturalidade crítica ao: a) promover processo de desnaturalização e explicitação de redes de estereótipos que fecundam o imaginário individual e social, assim como as escolas e as políticas educativas; b) questionar o caráter monocultural e etnocêntrico, assim como desestabilizar a pretensa “universalidade” e “neutralidade” dos conhecimentos que se configuram nas ações educativas; c) articular igualdade/diferença nas políticas educacionais e práticas pedagógicas com a valorização e reconhecimento das diferentes culturas; d) resgatar os processos de construção e valorização das identidades socioculturais individuais e coletivas, tendo a história de vida como elemento a ser valorizado nos processos educacionais; e) promover a interação sistemática com o Outro, de maneira global, através da promoção do diálogo e da construção conjunta de diferentes grupos; e f) favorecer os processos de empoderamento.

No Brasil, Freire (1987) apresenta a necessidade urgente de descolonizar a educação ao discutir a relação opressor/oprimido e suas consequências corrosivas para a sociedade, bem como a educação bancária, que emudece e invisibiliza o educando, ao centrar todo o conhecimento na figura do professor. O autor descortina a lógica da dominação e destaca a necessidade de pensar e realizar um conhecimento que venha a partir das trocas dialógicas no contexto do ensino/aprendizado. Para ele, o conhecimento deve resultar de uma reflexão-ação que revele o oprimido e que defenda o “direito de ser”, sempre em condições de consciência crítica e de protagonismo histórico.

Freire (1997) enfatiza a ação humana como desencadeadora de novos começos e novas possibilidades e destaca a capacidade do homem de transformar seu contexto e reinventar seus modos de existir e habitar o mundo, capacidades completamente silenciadas na lógica da colonialidade/modernidade. Assim, propõe uma educação libertadora, que viabilize a formação ética por meio do diálogo verdadeiro, por meio do qual os sujeitos possam aprender e crescer na diferença.

Por fim, Oliveira (2020) aponta que, ao discutir uma perspectiva decolonial no campo da educação, Paulo Freire denuncia e constrói novas alternativas às colonialidades do poder, do saber e do ser, ao reconhecer e legitimar na educação os educandos como sujeitos históricos e de conhecimento.

### **Considerações finais**

O conhecimento é um elemento fundamental na manutenção de poder de alguns sobre outros. Ciente deste fato, o colonizador europeu usou seu equipamento epistêmico sobre os povos conquistados, dividindo-os em raças para inferiorizar, desqualificar e subalternizar todas as culturas e saberes Outros com o intuito de dominação.

Como foi discutido neste artigo, o dominador, ante a necessidade de manutenção desta lógica, utiliza-se e se apropria de mecanismos para exercer e efetivar sua dominação, como a educação. Porém, as consequências são devastadoras e produzem marcas profundas na realidade cultural de povos subalternizados, e a colonialidade do poder/saber/ser se torna um dos elementos mais imbricados na cosmovisão destes povos.

Portanto, é imprescindível e urgente produzir um processo de decolonização na educação não só para o desvendar dos efeitos da modernidade/colonialidade sobre os saberes/seres Outros, mas também para operar mecanismos de ação que resultem em transformação dessa realidade. Assim, a decolonialidade da educação tem como projeto retomar a cultura e saberes dos povos Outros para reconquista de sua legitimidade e autenticidade, reconduzindo esses saberes à sua condição de visibilidade.

Com o objetivo de promover uma reflexão da realidade buscando caminhos para a ação transformadora, as pedagogias decoloniais se apresentam como alternativa possível de desconstrução da “escravidão” epistêmica, na qual nos encontramos. As pedagogias decoloniais possibilitam entender o Outro através de suas próprias traduções, possíveis através da prática de oposição e intervenção à “racionalidade universal”, levando à ruptura necessária da mentalidade eurocêntrica como única alternativa viável para o ser, o poder e o saber.

Vale destacar a interculturalidade como uma das peças-chave nessa (re)construção e como possibilidade da decolonialidade na educação apresentada por Catherine Walsh, bem como as trocas dialógicas no contexto ensino-aprendizagem de Paulo Freire, através de sua educação libertadora. As pedagogias decoloniais se tornam possíveis através do fomento da quebra de estereótipos nos espaços educacionais e na sociedade como um todo, questionando

o caráter etnocêntrico e trabalhando as noções de igualdade/diferença, bem como promovendo o resgate e a valorização das identidades para o fortalecimento do empoderamento do Outro.

Assim, é impossível não rememorar as premissas freirianas que afirmam que se faz necessário resgatar as potencialidades do ser ou do “direito de ser”, que foram apagadas por mecanismos de opressão, uma vez que a narrativa foi construída sob a falsa noção de manutenção da ordem natural das coisas, denunciada por Enrique Dussel como “mito da modernidade”.

Sem dúvidas, trata-se de um projeto colossal e desafiador; porém, com a constituição de grupos epistêmicos que evidenciam, provocam e desconstroem a lógica colonialista à luz das teorias decoloniais, a pavimentação para o caminho das práticas educativas libertadoras está em processo, levando ao radical reconhecimento das identidades e culturas silenciadas, à atenta escuta às potentes vozes e à observação das práticas de afirmação da existência e de resistência protagonizadas pelos sujeitos coletivos Outros.

## Referências

ARROYO, Miguel. Os Movimentos Sociais e a construção de outros currículos. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 55, p. 47–68, jan./mar. 2015. Disponível em <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/39832/24739>. Acesso em: 25 jun. 2021.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 13, n. Especial, p. 678–686, dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/54949/32178>. Acesso em: 25 jul. 2021.

CANDAU, Vera Maria. Educación Intercultural Crítica: Construyendo caminos *In*: WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I. Quito-Ecuador: Ediciones Abya-Yala, p. 145–162, 2013.

CASTRO-GOMES, Santiago. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. *In*: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramon (coord.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, 2007, p. 79–92.

DUSSEL, Enrique. **El encubrimiento del otro**. Hacia el origen del mito de la modernidad. La Paz: Plural Editores; Centro de Información para el Desarrollo, 1994.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidad y eurocentrismo. *In*: LANDER, Edgardo (Ed.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2000, p. 41–53.

DUSSEL, Enrique. **Filosofías del Sur: descolonización y transmodernidad**. Ciudad de México: AKAL, 2017.

ESCOBAR, Arturo. Mundos y conocimientos de otro modo. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 1, p. 51–86, jan./dez. 2003. Disponível em: <http://www.revistatabularasa.org/numero-1/escobar.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2021.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n.3, p. 16–35, maio/ago. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/SvJ7yB6GvRhMgcZQW7WDHsx/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 jun. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GONZÁLEZ, Leonardo Tovar. Excurso: las fundaciones de la filosofía latinoamericana. In: DUSSEL, Enrique; MENDIETA, Eduardo; BOHÓRQUEZ, Carmen (ed.). **El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y “Latino”** [1300-2000]. Ciudad de México: XXI, 2011.

GROSGOUEL, Ramón. Descolonizando los universalismos occidentales: el pluri-versalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramon (coord.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, 2007, p. 63–78.

MALDONADO-TORRES, Nelson. El Pensamiento filosófico del “Giro descolonizador”. In: DUSSEL, Enrique; MENDIETA, Eduardo; BOHÓRQUEZ, Carmen (ed.). **El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y “Latino”** [1300-2000]. Ciudad de México: XXI, 2011.

MIGNOLO, Walter. La idea de América Latina (la derecha, la izquierda y la opción decolonial). **Crítica y emancipación**. v. 1, n. 2, p. 251–276, 2009. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/secret/CyE/CyE2/09idea.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2021.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Resistências decoloniais: o ser e o viver em Enrique Dussel e Paulo Freire. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Pedagogias decoloniais e interculturalidade: insurgências**. Rio de Janeiro: Apoená, 2020, p. 23–34.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; SOUZA, Sulivan Ferreira de. Colonialidade pedagógica: outras epistemologias e insurgências pedagógicas. In: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; SOUZA, Sulivan Ferreira de (org.). **Diferentes olhares epistemológicos sobre a educação**. Belém: CCSE-UEPA, 2017.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15–40, abr. 2010. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edur/a/TXxbbM6FwLJyh9G9tqvQp4v/?lang=pt>. Acesso em: 19 jun. 2021.

PILETTI, Nelson. **História da Educação no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2003.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira. Educação como uma forma de colonialismo. **Cadernos Ceru**, série 2, v. 25, n. 1, jun. 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ceru/article/view/89146>. Acesso em: 19 jun. 2021.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad del poder y clasificación social. **Journal of World-System Research**. v. XI, n. 2, p. 342–386, 2000a. Disponível em <http://jwsr.pitt.edu/ojs/jwsr/article/view/228/240>. Acesso em: 18 jun. 2021.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2000b. RAMALHO, Bárbara; LEITE, Lucia Helena. Colonialidade da educação escolar: aproximação teórica e análise de práticas. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 58, n. 58, p. 1–23, e-22412, out./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/22412/13420>. Acesso em: 18 jun. 2021.

RESTREPO, Eduardo; ROJAS, Axel. **Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos**. Popayán: Editorial Universidad del Cauca, 2010. (Colección Políticas de la alteridad)

SACAVINO, Susana; CANDAU, Vera Maria. Perspectiva decolonial e educação intercultural: articulações. *In*: CANDAU, Vera Maria (org.). **Pedagogias decoloniais e interculturalidade: insurgências**. Rio de Janeiro: Apoená, 2020, p. 12–22.

SACAVINO, Susana. Interculturalidade e Práticas Pedagógicas: construindo caminhos. **Educação**, Santa Maria, v. 45, p. 1–18, 2020. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/38257>. Acesso em: 21 jun. 2021.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do pensamento abissal. *In*: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

VEIGA, Cynthia Greive. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 2007.

WALSH, Catherine. **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial**. Reflexiones latinoamericanas. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005.

WALSH, Catherine. Interculturalidad Crítica/Pedagogía decolonial. *In*: Seminário Internacional “Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad”, Bogotá, 2007. **Memorias [...]**. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2007.

# A EDUCAÇÃO DA PESSOA SURDA E A COLONIALIDADE

Cyntia França Cavalcante de Andrade da Silva

## Introdução

Na educação de surdos, várias temáticas têm permeado os debates sobre o processo de ensino-aprendizagem do educando surdo. O processo inclusivo e a língua de instrução são alguns dos assuntos que atravessam este ambiente para que os surdos possam ter acesso a uma educação efetiva.

Neste debate, a Língua Brasileira de Sinais/LIBRAS toma um lugar relevante neste cenário, já que é por meio dela que os surdos recebem as informações do mundo circundante. Entretanto, o reconhecimento da importância dessa língua no ambiente escolar ainda não está constituído efetivamente, tornando, desta forma, a educação dos surdos um processo inconsistente, visto que desconsidera a especificidade do “outro<sup>8</sup>”, não garantindo uma educação para todos. De acordo com Sá (2011),

propiciar escola para todos é considerar o constitucional direito à Educação, direito este que têm todos os brasileiros – todos, indistintamente – sejam surdos, deficientes físicos, com altas habilidades, cegos, autistas, deficientes mentais, brancos, negros, amarelos, pobres, ricos, rurais, urbanos etc. Fala-se muito em Escola para Todos, mas geralmente não se diz que ESCOLA PARA TODOS NÃO É SINÔNIMO DE MESMA ESCOLA. Sim, a escola é um direito de todos, mas não a mesma escola, não a mesma proposta, pois a mesma escola não atende às necessidades e especificidades de todos (SÁ, 2011, p.17).

As especificidades das pessoas surdas são negadas, o que não permite que elas acessem à educação que se diz para “todos”. Esse processo de negação foi um caminho construído a partir do conceito de normalidade que marginaliza as pessoas com deficiência e, por conseguinte, a pessoa surda, não corresponde aos critérios impostos por uma sociedade eurocêntrica.

Para os estudos da deficiência, “o conceito de normal vem do conceito dos desvios ou dos extremos. Quando nós pensamos nos corpos em uma sociedade em que o conceito do

---

<sup>8</sup> Esse “outro” é na perspectiva da alteridade a qual “considera o ‘outro’ como diferente não como oposto ao “normal”, mas como é, em seu modo mais singular, reconhecendo-o a partir da consciência de sua diferença” (SILVA, 2014, p. 77).

normal seja operativo, pessoas com deficiência estarão sendo pensadas como desviantes” (DAVIS, 2006, p. 6) e é esse olhar de desviante que se faz presente em sala de aula.

No ambiente escolar, os surdos são estereotipados a partir da concepção clínica da surdez que atribui a eles uma falsa ideia de incapacidade. Assim, “a produção de estereótipo como estratégia do discurso colonial é central na representação da diferença ao posicionar os extremos: o normal ao desejável e ao normal ao indesejável” (SILVA, 2011, p.50). Nessa perspectiva, os surdos são os indesejáveis presentes com peculiaridades que não correspondem ao todo.

Neste sentido, o discurso colonial enredado ao conceito de normalidade evidencia os que estão fora do padrão e isso reflete diretamente na educação de surdos. Esse pensar pré-concebido estabelece uma relação de poder entre os que não são desviantes e os que são, hierarquizando-os.

Esse processo está diretamente ligado ao pensamento colonial e, por conseguinte, à colonialidade, já que envolve relações de poder evidentes, tanto pelo padrão estipulado quanto pela língua do dominador.

Diante do exposto, percebemos que os surdos sofrem vários processos opressivos, nas relações de poder que os coloca em uma situação de inferioridade. Assim, trazemos para o debate a colonialidade articulada à surdez para tentar delinear esse processo.

### **Colonialidade e Surdez**

Para entrarmos nessa seara, se faz necessário primeiramente falar sobre o colonialismo, situar a colonialidade, e suas consequências para pessoas com deficiência, mais especificamente para as pessoas surdas.

O colonialismo, enquanto uma ação política, estabeleceu a soberania da nação europeia sobre todas as outras nações (MALDONADO-TORRES, 2007). Para Quijano (1992), “foi estabelecido uma relação de dominação direta, política, social e cultural dos europeus sobre os conquistados de todos os continentes” (QUIJANO, 1992, p. 1). Esta dominação apresenta características que tornam o modelo eurocêntrico uma base universal: homem, branco, heterossexual e sem deficiência. O modelo é imposto e não permite desvios. Tal padrão instituído traz requisitos excludentes deixando à margem todos aqueles que não se adequam.

Este modelo opressivo do sistema mundo moderno colonial estigmatiza, discrimina e desumaniza a partir da heterogeneidade colonial à qual se refere às “múltiplas formas de

subalternização articulada em torno da noção moderna de raça” (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 5) e também de etnia.

A colonialidade, como conceito, surgiu entre anos 1980 e 1990 e foi introduzido por Anibal Quijano (1992). Ela

se refere a um padrão de poder que surgiu como resultado do colonialismo moderno, mas, em vez de se limitar a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, refere-se à maneira pela qual Trabalho, conhecimento, autoridade e relações intersubjetivas se articulam, através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. Assim, embora o colonialismo anteceda a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131).

Percebemos, então, que a colonialidade ultrapassa o colonialismo, uma vez que se constitui como forma de dominação forjada na modernidade e se sedimenta na sociedade, cria mecanismos de poder e se mantém presente em diversas formas.

Ele é mantido vivo nos manuais de aprendizagem, nos critérios para um bom trabalho acadêmico, na cultura, no senso comum, na auto-imagem das pessoas, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa vida. Experiência moderna. Em certo sentido, respiramos a colonialidade na modernidade diariamente (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131).

Desse modo, a colonialidade/modernidade, tendo a civilização europeia como única e absoluta, estrutura padrões mundiais de poder nos mais diversos campos. Essa colonialidade que objetifica o indivíduo colocando-o em situação de inferioridade, explora e domina o outro, silenciando-o sob a crença de que os europeus são superiores. Segundo Mota-Neto (2016), portanto, “funda-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população” (MOTA-NETO, 2016, p. 75). Dessa forma, podemos compreender que:

a ideia de raça, em seu sentido moderno, não tem história conhecida antes da América. Talvez se tenha originado como referência às diferenças fenotípicas entre conquistadores e conquistados, mas o que importa é que desde muito cedo foi construída como referência a supostas estruturas biológicas diferenciais entre esses grupos (QUIJANO, 2005, p. 117).

A colonialidade evidencia as diferenças de classe sociais a partir da ideia de raça construída a partir da modernidade. Aquelas culturas consideradas desiguais são inferiores e, conseqüentemente, só têm direito a ser objetos de dominação.

Com a modernidade, surgiu também uma soberania eurocêntrica intersubjetiva, para a qual somente um conhecimento era legitimado, desconsiderando os demais saberes das nações “não-europeias”. Essa colonialidade do saber incide no ato de invalidar tais

conhecimentos, provocando um epistemicídio (SANTOS, 2007). Desta forma, para Maldonado-Torres (2007),

se a colonialidade do poder se refere à inter-relação entre formas modernas de exploração e dominação, e a colonialidade do conhecimento tem a ver com o papel da epistemologia e as tarefas gerais da produção de conhecimento na reprodução de regimes de pensamento colonial, a colonialidade do ser refere-se, então, à experiência vivida da colonização e seu impacto na linguagem (MALDONADO-TORRES, 2007, p.130).

A partir desse ponto de vista, compreendemos que a colonialidade vem dispor sobre as relações de poder no sistema mundo moderno colonial, que é baseado na classificação social. As identidades são configuradas, tais como “índios, negros, azeitonados, amarelos, brancos, mestiços” (QUIJANO, 2005, p. 74). Contudo, faz-se necessário refletir para além da raça tais relações.

Neste contexto, a colonialidade – do poder, do ser e do saber –, que veio com o colonialismo, como um modo de perdurar as formas de poder sobre todos os que destoam do modelo eurocêntrico, toma um lugar importante, já que visa a envolver mais amplamente a dominação mundial. Segundo Maldonado-Torres (2007), “ela é mantida viva, nos manuais de aprendizagem, nos critérios para um bom trabalho acadêmico, na cultura no senso comum, na autoimagem das pessoas, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos da nossa vida” (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 4). Ela implica formas de opressão, como o machismo, o racismo e a desigualdade (MOTA-NETO, 2016).

Dessa maneira, a Europa se coloca como centro mundial e afirma toda sua cultura e conhecimento como único e legítimo, dividindo o mundo entre bons – europeus – e maus (nãoeuropeus). Todos os “não europeus” e suas epistemologias são deslegitimados e invisibilizados.

Esse pensamento segregador eurocentrado, que divide em categorias superior e inferior, atrela-se ao que Santos (2007) chamou de Abissal, já que,

as distinções invisíveis são estabelecidas por meio de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o “deste lado da linha” e o “do outro lado da linha”. A divisão é tal que “o outro lado da linha” desaparece como realidade, torna-se inexistente e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer modo de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção de inclusão considera como o “outro” (SANTOS, 2007, p. 71).

À vista disso, as pessoas surdas, não correspondendo ao paradigma eurocêntrico homogeneizador, são alocadas na condição do “não-ser” – termo criado por Fanon (2008) – e postas do outro lado da linha abissal. São grupos subalternizados que foram inferiorizados a partir dessa classificação colonial.

Nessa perspectiva, a colonialidade se apresenta para o surdo a partir de um caráter sensorial, no qual o ouvir se torna um critério de normalidade e o “não ouvir, num jogo de comparações com os demais seres da espécie humana, se caracteriza numa anormalidade a ser recuperada” (KLEIN, 2006, p.131).

Percebemos, então, que os surdos, categorizados como inferiores e fora da norma, são proibidos de “serem mais”, pois, diante de sua diferença, destoa dos requisitos sociais modernos eurocêntricos. Logo, esses grupos invisibilizados sofrem com todo o preconceito instituído.

Desse modo, muito se discute sobre a surdez, suas peculiaridades e as concepções que por ela permeiam. Nesses debates, o olhar negativo a respeito da pessoa surda, em sua grande maioria, vem pautado por um entendimento equivocado de incapacidade que traz muitos preconceitos, principalmente no que tange à compreensão de normalidade, associada a um entendimento do surdo como um desviante que não se enquadra nas normas.

O olhar a respeito da pessoa surda esteve, por muitos anos, baseado na perspectiva clínica, cuja visão a inferioriza e a subestima. É o padrão de normalidade que impera nesse discurso e que levou a sociedade a desacreditar na capacidade dos surdos como partícipes e cidadão produtivos.

Com base nisso, ao analisarmos tais questões, percebemos que, “culturalmente produzimos o normal, o diferente, o anormal, o surdo, o deficiente, o desviante, o exótico, o comum[...]” (LOPES, 2011, p. 8). O poder opressivo instaurado na condição do ser dentro das normas do sistema mundo moderno/colonial põe o surdo na condição de inferior e o obriga a buscar pela normalização para que possa se tornar visível.

A normalidade, então, impõe um modelo padrão de corpo e classifica as pessoas surdas, esse outro ser que foi proibido de ser quem é. Para Silva (2014),

esse ‘outro’ que não faz parte da normalidade é diferente e sua diferença torna-se um objeto de curiosidade, de alguém que precisa ser corrigido e normalizado. Este “outro” mexe com a estabilidade, com a mesmidade da normalidade (SILVA, 2014, p. 70).

Todo esse processo de homogeneização e invisibilização está diretamente ligado à educação de surdos, já que, como uma categoria subalternizada, não tem sua singularidade

reconhecida, tendo em vista que o modelo de educação vigente atua para atender uma parte do todo e, como exemplo, podemos citar a língua dominante em sala de aula. A partir dessa perspectiva de dominação, pensamos como a colonialidade afeta a pessoa surda e como essas formas de opressão se configuram no contexto educacional.

### **A Educação de Surdos e a Colonialidade**

A educação dos surdos, atualmente, vem se reconstruindo com grandes conquistas. A Lei nº 10.436/02, que oficializou a Língua Brasileira de Sinais como língua da comunidade surda brasileira, foi uma delas. Esse reconhecimento não foi somente linguístico, mas também foi uma possibilidade de olhar para o outro em sua especificidade. É o resultado de muita luta de um grupo subalternizado que vem conquistando seus direitos e seu espaço enquanto categoria. Contudo, a sua trajetória histórica apresenta uma longa jornada de subjugação e opressão por uma sociedade eurocêntrica colonizadora, compelindo-o a uma uniformização.

A história que rodeia a pessoa surda parte de várias concepções, desde pessoas castigadas pelos deuses a pessoas enfeitiçadas, inúteis, não-humanas; tais compreensões acarretaram a exclusão dos surdos pela sociedade. Goldfeld (2002) afirma que:

a crença que o surdo era uma pessoa primitiva fez com que a ideia de que ele não poderia ser educado persistisse até o século XV. Até aquele momento eles viviam totalmente a margem da sociedade e não tinham nenhum direito assegurado (GOLDFELD, 2002, p. 28).

Esse estereótipo de pessoas não educáveis e inferiores persistiu e refletiu durante vários anos, porque estava preso à concepção de incapacidade. No contexto de um padrão colonial estipulado, o ser surdo não tinha o direito de ser nem de ter direitos, pois foi pré-julgado e lançado do outro lado da linha abissal. Assim, foi marginalizado e invisibilizado a partir da compreensão de um corpo lesionado, fora da norma, e sua educação foi baseada nesse viés. Esta lesão afetou diretamente a possibilidade de desenvolver a fala (na modalidade oral).

Deste modo, a competência da pessoa surda era avaliada a partir da inabilidade de não ouvir e, por esse motivo, não desenvolveria a língua na modalidade oral – no caso do Brasil, a Língua portuguesa – espontaneamente, e a surdez, ao ser associada à incapacidade da fala, pôs o surdo em uma condição inferior. A língua vem como uma forma de poder sobre aqueles que não a desenvolvem.

Essa colonialidade também ficou evidente no processo educacional do surdo, já que, baseada na concepção clínica-terapêutica, elegeu uma abordagem que privilegia o

aprendizado da língua da comunidade majoritária. A língua foi configurada como modo de classificar e hierarquizar. Aqueles que não a dominassem eram subjugados; seus saberes deslegitimados. Soares (2005) afirma que “a educação de surdos definiu como seu principal objetivo a capacitação do aluno para adquirir o código linguístico [...]” (SOARES, 2005, p. 3).

Diante disso, a educação de surdos também sofreu com o processo de padronização de um grupo dominante e, deste modo, os preceitos oralistas foram eleitos como uma forma de equipará-los aos cidadãos aos moldes eurocêntricos. Além de homem, branco, heterossexual e sem deficiência, também deveria falar a língua na modalidade oral, no caso a língua portuguesa.

Para Sá (1992),

a abordagem Educacional oralista é aquela que visa capacitar a pessoa surda a utilizar a língua da comunidade ouvinte na modalidade oral como única possibilidade linguística, de modo a que seja possível o uso da voz e da leitura labial tanto nas relações sociais como em todo o processo educacional. A língua na modalidade oral é, portanto, meio e fim dos processos educativos e da integração social (SÁ, 1992, p. 69).

Na perspectiva de homogeneização, a aquisição da língua oral se tornou um ideal a ser alcançado. Diante dessa realidade, o oralismo, como uma concepção, “percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada pela estimulação auditiva” (GOLDFELD, 2002, p. 34), e surge como uma forma de imposição linguística, pois reforça a língua oral como única possibilidade.

Nessa conjuntura, na educação dos surdos, a abordagem educacional oralista evidencia em sua história uma colonialidade, visto que uma língua é posta como superior (aqui nos referimos à língua oral), e outra como inferior (a Língua Brasileira de Sinais/LIBRAS): “a educação oralista impôs-se com as teses de que só a fala permite integração do surdo à vida social e de que os sinais prejudicam não só o desenvolvimento da linguagem como a precisão de ideia” (SLOMSKI, 2010, p. 28).

Portanto, considerar uma língua como superior sob a justificativa da pretensa característica de normalidade é deslegitimar a forma como o surdo que se comunica quando escolhe ser usuário da LIBRAS.

Diante de tal situação, a língua oral, hegemonicamente eurocêntrica, se tornou uma forma de dominação sobre o surdo fazendo com que aqueles que não a utilizassem fossem postos na *zona do não-ser* (FANON, 2008), invisibilizados e marginalizados. Esta era a

abordagem que entendia os surdos como “anormal”, propondo a possibilidade de normalizar-se para que assim se equiparassem a cidadãos-modelo.

Neste processo histórico educacional, foram considerados como impossibilitados de pensar, falar, discernir; foram subjugados pela concepção de incapacidade. Tais pensamentos estão pautados no capacitismo, que, de acordo com Dias (2013), “é a concepção presente no social que lê as pessoas com deficiência como não iguais, menos aptas ou não capazes para gerir as próprias vidas” (DIAS,2013, p. 2). São concepções de uma sociedade hegemônica presentes na realidade da pessoa surda.

Mediante o exposto, observamos que essas são representações negativas e desfavoráveis atribuídas aos surdos e que são capacitistas e fundamentadas em um discurso colonial, que é reforçado pelos moldes da normalidade, impostos pelo colonialismo, sobre o que Lane (1992) afirma ser

o padrão ao qual outras formas de opressão podem ser equiparadas envolvendo, tal como ele, a subjugação física de um povo enfraquecido, a imposição de uma língua e de costumes estrangeiros, e o controle da educação em nome dos objetivos do colonizador (LANE, 1992, p.43).

A partir desse ponto de vista, a educação dos surdos é estruturada a partir de um currículo eurocêntrico, o qual hipervaloriza a língua oral, apontando os surdos como o outro negado, como grupo enfraquecido e reforçando o discurso de incapacidade. Essa educação se baseia no ponto de vista de incorporar todos para uma sociedade uniforme.

### **Em busca de uma Pedagogia Decolonial na Educação de Surdos**

Como já foi dito anteriormente, a educação dos surdos sofreu com a colonialidade, por meio da qual a língua na modalidade oral tornou-se imperativa, já que corrobora com os requisitos do homem moderno colonial, quando se constata que a língua dominante é um dos critérios que o compõe. Contudo, faz-se necessário buscar formas de se desprender desse processo impositivo. Dessa maneira, vale pensar em uma educação diferenciada que se desvincule dos padrões coloniais e busque uma pedagogia decolonial, uma educação descolonizadora, para pensar em uma nova configuração, a qual respeite a especificidade da pessoa surda.

Para refletirmos acerca de um novo modo de educação distante da colonialidade, precisamos de um pensamento diferenciado que ressignifique o processo educacional dos surdos. Para isso, é necessário adentrar no pensamento decolonial. Para Mota-Neto (2016), a decolonialidade precisa ser compreendida

como um questionamento radical e uma busca de superação das mais distintas formas de opressão perpetradas pela modernidade/colonialidade contra as classes e os grupos sociais subalternos, sobretudo das regiões colonizadas e neocolonizadas pelas metrópoles euro-centro-norte-americanas, nos planos do existir humano, das relações sociais e econômicas do pensamento e da educação (MOTA-NETO, 2016, p. 44).

A modernidade/colonialidade trouxe toda uma estrutura de opressão a partir dos padrões eurocêntricos, os quais excluíram todos os que não correspondiam a essa norma. A decolonialidade, então, surge a partir da luta contra esse processo de exclusão e desumanização dos grupos inferiorizados.

Ela é assim, anticolonial, não eurocêntrica, antirracista, antipatriarcal, anticapitalista, em seus devidos desdobramentos, e assume um enfrentamento crítico contra toda e qualquer forma de exclusão que tenha origem na situação colonial e nas suas consequências históricas (MOTA-NETO, 2016, p. 44).

E, a partir do que Mota-Neto (2016) nos apresenta, podemos também afirmar que a decolonialidade é anticapacitista, pois, como o capacitismo vem como uma forma de subestimar e subjugar a pessoa com deficiência e atrela-se inevitavelmente à colonialidade, ela também vai se posicionar contra esse modo de opressão.

A educação dos surdos, como já foi mencionado, sofre com a colonialidade, haja vista que aponta para o campo da normalidade. Nessa perspectiva, portanto, a língua se torna um quesito da norma para padronização, diante da qual, aqueles que não conseguem acompanhar as aulas são subestimados e excluídos por atitudes capacitistas presentes no sistema escolar.

A respeito disso, Skliar (2013) comenta que

foram mais de cem anos de tentativas de correção, normalização e de violência institucional; instituições especiais que foram reguladas tanto pela caridade e pela beneficência, quanto pela cultura social vigente, que requeria uma capacidade para controlar, separar, negar a existência da comunidade surda e das experiências visuais [...] (SKLIAR, 2013, p. 7).

Nesse contexto, o pensamento decolonial se coloca contrário a essa violência da colonialidade e traz possibilidades de ações contra-hegemônicas. Sendo anticapacitista, a decolonialidade traz novas perspectivas para a educação de surdos.

Em vista disso, como a colonialidade colocou o surdo em uma condição de inferior, e seu processo educacional, com essa influência, sofreu com a abordagem oralista, faz-se necessária uma mudança de postura. Em razão disso, é imprescindível fazer a crítica a essa educação dos surdos e pensar em uma educação Decolonial. Segundo Oliveira (2021),

uma perspectiva de educação decolonial requer pensar e intervir na realidade a partir dos sujeitos subalternizados pela colonialidade, como índios, negros, mulheres, homossexuais e outr@s marcadores das diferenças contrapostas às lógicas educativas hegemônicas (OLIVEIRA, 2021, p. 30).

Com base no exposto, nesses marcadores, os surdos também estão inclusos. Compreendemos que para uma mudança dessa colonialidade, presente no olhar clínico-normalizador moderno/colonial, faz-se necessária uma modificação de perspectiva, a partir da qual a surdez seja concebida a partir da visão socioantropológica, pois esta considera a surdez “como uma característica natural, traços de qualidade do ser humano, como uma parte positiva do eu da pessoa [...]” (SLOMSKI, 2010, p. 39), valorizando ações pensadas acerca da especificidade da pessoa surda.

Por esse viés, no que diz respeito à educação diferenciada, temos a pedagogia surda que

tem um sistema educativo próprio, abrangendo sem limite de lugar, podendo ser contempladas através das histórias em Libras e passadas pelos Surdos sinalizadores mais velhos. É informalmente que observamos a evolução gradual da comunicação sinalizada que hoje é respeitada e valorizada pela comunidade Surda Brasileira (VILHALVA, 2004, p.1).

Diante disso, podemos considerar tal pedagogia como uma possibilidade de pedagogia decolonial, pois uma de suas características consiste em dialogar “com as diversas realidades educacionais e de movimentos sociais e políticos que se constituem como um pensar/ser/fazer/sentir de forma distinta a práxis e a retórica da modernidade” (OLIVEIRA, 2021, p. 30).

É importante destacar que a pedagogia surda está impressa na luta da comunidade surda por uma forma de educação que dialogue com a sua realidade e com a peculiaridade de grupo historicamente negado, que busque superar a colonialidade ainda persistente no âmbito educacional. Pensar o surdo fora dos arquétipos impositivos e desobedecer aos padrões modernos/coloniais é resistir à homogeneização, é ser decolonial. Mignolo (2017) afirma que

a decolonialidade requer desobediência epistêmica, porque o pensamento fronteiriço é por definição pensar na exterioridade, nos espaços e tempos que a autonarrativa da modernidade inventou como seu exterior para legitimar sua própria lógica de colonialidade (MIGNOLO, 2017 p. 30).

Portanto, a educação dos surdos precisa, primeiramente, libertar-se dos moldes eurocêntricos, compreender o pluralismo existente em sala de aula e compreender que os surdos, em sua particularidade, necessitam de ações que valorizem e respeitem sua diferença

para se aproximar de uma pedagogia decolonial. A pedagogia surda nos aponta uma oportunidade de mudança quando falamos de educação diferenciada para a surdez em direção a uma decolonialidade.

### **Considerações finais**

O objetivo deste artigo foi debater sobre a educação de surdos e a colonialidade a partir da imposição da língua oral sofrida nesse processo.

Para tanto, debatemos sobre a colonialidade, que, embora ressalte a categoria racial, conduzimos, aqui, o tema por um viés ainda pouco discutido, voltado à pessoa com deficiência, mais especificamente o surdo.

Desse modo, este texto nos leva a refletir sobre os olhares que foram pautados a partir da visão eurocêntrica, evidenciados pela colonialidade. Diante disso, ela tomou a normalidade como um critério de padronização e atingiu o surdo em todos os aspectos, inclusive no âmbito educacional. A língua oral, pertencente à comunidade majoritária, é dominante, por isso se torna uma norma, e a pessoa surda, não usuária dela, sofreu com a exclusão por ser considerada desviante do padrão imposto.

Diante de tais reflexões, é possível dizer que, enquanto uma comunidade de pessoas historicamente negadas, subalternizadas, por serem falantes de uma língua diferente (LIBRAS), as pessoas surdas foram desumanizadas e invisibilizadas. Nesse sentido, o capacitismo, como um conceito imbricado à educação, aos surdos e à colonialidade, corrobora com esse contexto, pois ele vai conceber a deficiência a partir de uma visão negativa, pois se faz presente como uma concepção que compreende a pessoa com deficiência como inferior.

Ao contrário a essas posturas padronizadoras hegemônicas e a essas relações de poder presentes, buscamos uma nova forma de educação para os surdos, uma nova perspectiva que seja decolonial, que se configura como uma forma de descontentamento que impulsiona aqueles que são inferiorizados a lutar contra essas violências deliberadas pela colonialidade. Portanto, trazemos a pedagogia surda como um caminho para a pedagogia decolonial, a qual valoriza as peculiaridades da pessoa, sem impor uma forma de ser.

### **Referências**

ANDRIGHETTO, Aline. Discurso e Poder: Considerações a partir da Lógica Colonial. **4º Congresso Internacional de Direito e Contemporaneidade: mídias e direitos da sociedade em rede**. 2017, Santa Maria. Anais. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/congressodireito/anais/2017/1-7.pdf>. Acessado: 20/12/2021

BRASIL. **Decreto Lei n. 10436 de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a língua de Sinais e outras providências. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm). Acesso em: 04/07/2021.

DAVIS, Lennard. A construção da Normalidade: a curva do sino, o romance e a invenção do corpo incapacitado no século XIX. Trad. José Anchieta de Oliveira Bentes. *In*: DAVIS, Lennard. (Ed.) **The Disability Studies Reader**. 2nd Ed. New York: Routledge, 2006, p. 3-16.

DIAS, Adriana. Por uma genealogia do capacitismo: da eugenia estatal a narrativa capacitista social. **I Simpósio Internacional De Estudos Sobre A Deficiência** – Sedpcd/Diversitas/USP Legal, 2013, São Paulo. ANAIS.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas.** Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 63 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e terra, 2017

GOLDFELD, Marcia. **Linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista.** São Paulo: Plexus, 2002.

KLEIN, Madalena. Diversidade e igualdade de oportunidade: estratégias de normalização nos movimentos sociais surdos. *In*: LOPES, Maura Corcini. THOMA, Adriana da Silva (orgs). **A invenção da surdez II: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos.** Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

LANE, Harlan. **A máscara da benevolência: a comunidade surda amordaçada.** Lisboa: Instituto Piaget. 1992.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez e Educação.** Belo horizonte: editora Autêntica, 2011.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto *In*: CASTRO-GÓMEZ, Santiago & GROSFOGUEL, Ramon (coords.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistêmica más allá del capitalismo global.** Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar. 2007. Disponível em: <http://ram-wan.net/restrepo/decolonial/17-maldonado-colonialidad%20del%20ser.pdf>. Acessado: 14/07/2021

MIGNOLO, Walter. Desafios Decoloniais Hoje. **Epistemologias Do Sul**, Foz do Iguaçu/PR, 1(1), PP. 12-32, 2017. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/view/772/645>. Acessado: 13/07/2021.

MOTA-NETO. João colares da. **Por uma pedagogia decolonial na América Latina: reflexões em torno do pensamento do Paulo Freire e Orlando Fals Borba.** Curitiba: CRV, 2016.

OLIVEIRA, Luiz Fernando de. O que é Pedagogia Decolonial. *In*: LIMA, Adriane Raquel S. de. et al. **Pedagogia Decoloniais na Amazônia: fundamentos, pesquisas e práticas.** Curitiba: CRV, 2021.

QUIJANO, Aníbal. "Colonialidad y Modernidad-razionalidad". *In*: BONILLO, Heraclio (comp.). **Los conquistados**. Bogotá: Tercer Mundo Ediciones; FLACSO, 1992, pp. 437-449. Tradução de Wanderson flor do nascimento.

QUIJANO. Anibal. A colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005, p. 107-130

SÁ, Nídia Limeira de. **Educação de surdos: a caminho do bilinguismo**. Niterói: EdUFF, 1999.

SÁ, Nídia Limeira de. **Surdos: qual escola?** Manaus: Editora Valer e Edua, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estudos**. - CEBRAP, São Paulo, n. 79, p. 71-94, nov. 2007. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-33002007000300004](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002007000300004). Acesso em: 06 jun. 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. MENESES, Maria Paula. Introdução. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. Coimbra. Almedina, 2009. P. 9 -20.

SILVA, Cyntia França Cavalcante de Andrade da. **Representações Sociais de discentes do Curso de Letras-Libras da UEPA acerca da pessoa surda**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Pará, Belém, 2014.

SILVA, Vilmar. **A política da diferença: educadores intelectuais surdos em perspectiva**. Florianópolis. Publicação do IF-SC, 2011.

SKLIAR, Carlos (org). **A surdez: um olhar sobre a diferença**. Porto alegre, Mediação, 2013.

SLOMSKI, Vilma Geni. **Educação bilíngue para surdos: concepções e implicações práticas**. Curitiba, Juruá, 2010.

SOARES, Maria Aparecida Leite. **A educação de surdos no Brasil**. Campinas: SP, autores Associados, 2005.

VILHALVA, Shirley. **Pedagogia Surda**. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2002.

# COLONIALISMO E DECOLONIALIDADE EM VIVÊNCIAS SURDAS: ALGUMAS REFLEXÕES

Pâmela do Socorro da silva Matos  
Ivanilde Apoluceno de Oliveira

## Introdução

Neste artigo, focaremos na discussão sobre colonialismo e decolonialidade sob vivências das pessoas surdas, buscaremos discutir algumas reflexões, bem como entender tais conceitos que envolvem o entendimento e características da natureza “surda”. Destacamos as práticas sociais presentes no espaço dos surdos, bem como seu meio social, entendido neste artigo como colonialismo, dialogando com suas questões excludentes e reducionistas. Além de debater sobre o pensamento decolonial, que abre caminhos para a diversidade, bem como para as vozes e direitos às diferenças sociais, fatores que promovem a abertura para o pensamento social.

Nesta perspectiva, fez-se necessário buscar bases conceituais acerca do colonialismo, decolonialismo, seus conceitos e práticas, destacando, em seguida, vivências surdas enquadradas em ambos os conceitos.

Para embasar nossa discussão acerca do tema, serão utilizados como referências teóricas autores que tratam sobre o colonialismo, o decolonialismo, surdidades e cultura, dentre eles: Laad (2003), Mignolo (2009); Strobel (2008), Quijano (2000), Dussel (2000), Lanne (1992), entre outros.

Contudo, espera-se que este artigo auxilie e colabore com a verdadeira inclusão social de surdos, mostrando caminhos possíveis para a concretização de um pensamento decolonial como um processo inclusivo para todos.

## O Colonialismo e seu conceito social

O Colonialismo reflete a busca de dominação a partir de uma homogeneização e universalização de formas de poder, denominado de colonialidade, causando a subvalorização de outros modos de saber e, desprezando aquilo que não se enquadra nesse paradigma moderno, sempre em base das práticas dominantes.

Sua característica se configura na relação política e econômica, por meio daquela soberania de um povo está em poder de outro (SACAVINO; CANDAU, 2020). Colonialidade

pode ser entendido como um conjunto de forças que mantêm as hierarquias distintas entre colonizadores/colonizados que se sustentam a partir de uma classificação étnica/racial (QUIJANO, 2000).

Nesta linha de entendimento, surge a necessidade de compreender a diferença entre colonialidade e colonialismo. Segundo Mignolo (2009), o pensar em colonialidade é a derivação do pensamento decolonial, assim, colonialidade é a continuidade de um processo colonizador e está presente nos nossos dias atuais, dentro de um sistema-mundo moderno.

Através da pobreza e da opressão sofridas pelos colonizados, podemos sentir os efeitos da colonialidade. Aliás, sua prática é brevemente resumida por Quijano (2000) que a chama de “colonialidade do poder”.

Podemos compreender o sistema da colonialidade como parte do colonialismo. Pois, a colonialidade estabelece-se na visão de uma hierarquia política e sociocultural configurando-se como um mecanismo de manutenção do colonialismo.

### **Pensamento decolonial**

O Pensamento decolonial origina-se a partir da ideia de ir além dos efeitos causados pelo processo de colonização. Com a necessidade de ultrapassar as suas consequências, o pensamento decolonial surge fruto da demandade desenvolverem-se outras categorias na América Latina, bem como de criar estudos para esta problemática que envolve o colonialismo. Conforme apresentado, o conceito de colonialidade visa a sustentar a ideia de exploração europeia, a partir da desvalorização de toda a cultura e saberes das minorias sociais que são os povos explorados. Assim, este artigo, apresenta a noção do povo surdo, como parte destas minorias sociais (e linguísticas) usadas pelo colonizador como instrumento para sustentar as ideias coloniais/modernas.

Ao estudar sobre povos surdos, percebemos que as comunidades surdas são parte destes objetos de colonização, pois a dominação do povo surdo, enquanto minorias linguísticas e culturais, usuários de uma determinada língua não padrão ou não dominante, resulta em um processo muito característico do colonialismo.

O pensamento decolonial é uma luta contínua contra o colonialismo e pode ser compreendido como um meio de “denúncia, luta e resistência” de uma dada minoria marginalizada. A decolonialidade originou-se a partir do fim do pensamento pós-colonial, a partir do qual eram realizados trabalhos com conceituação e categorias voltados para a colonização na África e Ásia, durante os séculos XVIII e XX.

Segundo Mignolo (2009), o pensamento decolonial originou-se a partir da modernidade/colonialidade. Para ele, decolonialidade se apresenta como alternativa que se desprende da lógica de um único mundo possível, a saber o colonial/moderno capitalista. Ela se volta para as vozes outras e caminhos outros. Volta-se para a busca pelo direito à diferença e abertura para o pensamento outro e se apresenta como uma das variadas propostas de transformação ao projeto de dominação (MIGNOLO, 2009).

Walsh (2005) compreende a decolonialidade como uma história. Segundo a autora, essa práxis se dá, há mais de 500 anos, por meio de lutas e ações de resistências contra os padrões do poder da colonialidade, provocados por mudanças de mentalidade no campo da subjetividade, isto é, tem-se levado em consideração as experiências históricas, sociais e culturais dos diversos sujeitos considerados sujeitos do processo. As discussões em campo da subjetividade precisam descolonizar ou seria necessário construir novas identidades de superioridade de um e inferioridade de outro, conseqüentemente, colonizar a história e o seu poder. Por isso, é necessário desconstruir-se da impunidade presente nos países latino-americanos, permitindo, assim, as mudanças e a transformação na construção de uma sociedade verdadeiramente democrática.

### **Vivências surdas no contexto colonial e decolonial**

Devido ao desconhecimento da sociedade, em geral, sobre os surdos e sua diferença cultural, os surdos continuam em luta para mostrar que sua língua, a de sinais, é língua, e que eles fazem parte de uma cultura com características particulares em relação à sua natureza linguística, como qualquer outra.

Quando falamos sobre a cultura surda, estamos falando de como os surdos identificam-se com outras pessoas e/ou minorias linguísticas. Um povo pode existir sem uma língua única, mas sem cultura não existe ‘povo’, e uma batalha travada para preservar a sua própria língua pode ser encarada como resistência política, linguística ou econômica, mas é a cultura que a define (LADD, 2003; 2013).

Os surdos sinalizantes desenvolvem um modelo linguístico e cultural – enfatizam a existência de uma minoria linguística, e não a de um grupo de pessoas com deficiência. A teoria da deficiência se expandiu a partir do modelo médico da deficiência. Porém, o movimento da deficiência inverteu esse padrão, propondo um modelo social radical que afirmava sua igualdade social como seres humanos com direito à cidadania. Tal abordagem radical tem feito progressos consideráveis nos últimos anos. Os surdos são modificados com os diversos movimentos do modelo social, porém muitos ficam desconfortáveis com sua

inclusão no modelo social da deficiência, porque inclui as comunidades surdas no grupo da surdez física, ou do conceito médico (LADD, 2003; 2013).

Harlan Lanne (1992) fala sobre as várias formas de classificação do ser humano. O humano portador da surdez surge como um deficiente intelectual, isso é o que se faz pensar quando utilizamos o termo “mudo”, em “surdo e mudo”. Daí, segundo a autora, com essas práticas, não referenciamos somente a mudez, como também a fraqueza da mente. Completando esse discurso, as autoras Strobel e Ramos (2009) *apud* Ronice Müller de Quadros e Gladis Perlin (2007) afirmam: “Temos as variações de representações no decorrer de história de surdos e ao lado destas representações, baseadas nos discursos ouvintistas, encontramos os vários estereótipos negativos acerca de surdos, tais como o mudo [...]” Strobel e Ramos *apud* Barros e Hora enfatizam que

[...] as comunidades de surdos de todo o mundo passaram a ser comunidades culturais (...) "falantes" de uma língua própria. Assim, mesmo quando não vocaliza, um surdo pode perfeitamente "falar" em sua Língua de Sinais, não cabendo a denominação SURDO-MUDO. Por outro lado, a mudez é um tipo de patologia causado por questões ligadas às cordas vocais, à língua, à laringe ou ainda em função de problemas psicológicos ou neurológicos. A surdez não está absolutamente vinculada à mudez (...) Dizer que alguém que fala com dificuldades é MUDO é preconceituoso, não acham? (RAMOS *apud* STROBEL, 2008, p. 34).

Após a discussão de alguns teóricos acerca destas terminologias, o termo pessoa com deficiência pode ser melhor esclarecido. Cardoso (2010) baseia sua teoria a partir das palavras da Ordem Mundial de Saúde (OMS) que diz o seguinte: deficiente auditivo é aquele que tem perda parcial da audição, ou seja, escuta o mínimo de ruído possível. Sendo assim, deficientes são aquelas pessoas que nasceram ouvintes e, devido a algum fator, perderam profundamente (ou leve e moderadamente) sua audição, porém já passaram pela experiência auditiva. Devo lembrar que não devemos generalizar, pois é muito relativo. Há deficientes auditivos que são sinalizantes assim como há surdos (que nasceram surdos) não sinalizantes, enfim, seria exagero dizer os deficientes auditivos não são usuários de língua de sinais e que não tem relação com a comunidade surda, são restritos somente ao uso de tecnologias assistivas (aparelhos auditivos, implante cocleares, legendas etc.).

A autora Strobel (2008) conceitua o termo *Deficiente Auditivo* da seguinte forma:

deficiente Auditivo - D.A., este termo ‘deficiente’ geralmente é utilizado na área da saúde, em que nos classificam em graus de surdez e da perda sensorial de audição. Já os sujeitos que convivem com a comunidade surda usam o termo ‘surdo’, pois entendem que esta denominação engloba uma diferença cultural (STROBEL, 2008, p. 35).

No Brasil, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2020)–, 5% da população brasileira é composta por pessoas que são surdas, ou seja, esta porcentagem corresponde a mais de 10 milhões de cidadãos, dentre os quais 2,7 milhões possuem surdez profunda, portanto, não escutam absolutamente nada. No entanto, frente a esta informação, podemos compreender que aí se encontram os surdos e os deficientes auditivos.

Essa diversidade baseia-se a partir de nossas diferenças culturais, pois enquanto um dado grupo de pessoas tem alguma pequena perda auditiva e *não* são usuários de língua de sinais, há aquela “outra” parcela de população “surda”, ou seja, que possui perda auditiva considerável /ou/ que nasceram surdos, comunicando assim através da língua de sinais.

Segundo Barros e Hora (2009, p. 18),

porém, ressaltamos que, contraditoriamente, há pessoas surdas que assumem os termos “deficiente auditivo”, “D.A.” e “pessoa com deficiência auditiva” consciente ou inconscientemente, outras os utilizam apenas em determinados espaços sociais para poder usufruir direitos que lhes são garantidos pela legislação e políticas sociais.

O emprego da nomenclatura “deficiente auditivo” sem generalizar não é aceito como autodefinição pela maioria dos surdos sinalizantes devido ao impacto negativo que ela causa acerca de sua condição física perante a sociedade no qual ele é exposto, isto é, em nossa sociedade, quando um surdo é apresentado como um ser deficiente, é enxergado a partir de sua “deficiência” e não “diferença”. Surdos sinalizantes não veem sua perda auditiva como uma deficiência nem se consideram um ser limitado devido a tal perda, pois há surdos que nasceram sem a audição, e outros que a perderam muito cedo, a ponto de não passar pela experiência ouvinte. Com isso, há uma grande diferença em sua natureza social, diferença compreensível a cada grupo de surdos e de grande movimento surdo que atua na militância em busca de valorização e visibilidade social, reconhecimento da língua de sinais como uma língua sistematicamente e gramaticalmente estruturada.

No contexto do colonialismo, o modelo linguístico-cultural de surdos, imposto pela sociedade, é o do grupo linguístico majoritário e dominante, isto é, em nosso país, do português-oral, a língua da maioria das pessoas não surdas. Esse fator é uma espécie de colonialismo que atinge diretamente sujeitos surdos, uma vez que o próprio surdo é limitado e, muitas vezes, excluído de suas atividades sociais devido a não inclusão de sua língua e das características/condições sociais.

Se compreendermos o conceito da cultura como “o complexo de valores, costumes, crenças e práticas que constituem o modo de vida de um grupo específico” (EAGLETON,

2005), um modo de vida conduzido pela língua, e se compreendermos que, ao longo dela, o sujeito passa por constantes processos de identificação de sua identidade, com aquilo que o interrompe, então, perceberemos que língua, cultura e identidade são conceitos interligados, uma vez que é por meio da língua que a cultura se constitui. Enquanto seres sociais, esse “trio” nos acompanha naturalmente desde que nascemos. E, dada a sua diversidade, que constitui a nós, seres humanos, e à sociedade em geral, e, ainda, aos conhecimentos que são construídos cotidianamente, a cultura, a identidade e a língua se transformam inevitavelmente.

A cultura surda tem um papel significativo, contribuindo com o desenvolvimento multilíngue. Aprender sobre as culturas de outros povos é desafiador, requer paciência. Porém, quando se trata das culturas minoritárias, não existe nenhuma valorização e até mesmo, obrigação para aprendê-las. Quanto às culturas das línguas “dominantes”, somos todos obrigados a aprender, pois é a língua do poder, que move a sociedade e seus valores. Este é o caso dos surdos que precisam diariamente aprender e adaptar-se àquela segunda língua, a fim de permitir a eles sua integração social, seja na escola, no trabalho, na igreja e na própria casa.

No contexto dos estudos surdos, percebe-se que o modelo social oferecido é o que exerce o maior poder dominante, visto assim, os surdos são vistos como seres agentes de colonização, pois o domínio de uma sociedade, de uma dada língua majoritária resulta no colonialismo. A autora Lane (1993a, *apud* LADD, 2003, s/p) explica a imposição do audismo: “examina paralelos entre o colonialismo e o que ele chama de ‘audismo’ e aponta o motivo econômico nos lucros a serem obtidos com a comercialização de tecnologia de próteses auditivas”. Isto é apresentado como o principal fator para a imposição desse audismo.

Falando sobre o “audismo”, entende-se este termo como um conjunto de representações dos ouvintes, a partir dos quais o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte.

Segundo Merry (1991), o audismo interage com o Pós-Colonialismo, pois, em sua visão, o colonialismo descreve a relação entre dois ou mais grupos numa relação de poder desigual, por meio do qual, além de controlar e reinar sobre o outro, também se esforça por impor a sua ordem cultural no grupo subordinado.

Conforme Ladd (2003; 2013), existem duas características que fundamentam o colonialismo dos povos surdos: as ideologias de especialidade e o paternalismo.

As hegemonias são vistas como padronização de valores, culturas e espaços, não havendo, portanto, respeito à diferença. Essa homogeneização, leva à exclusão e discriminação de surdos que não tem o perfil enquadrado com os padrões do sistema vigente.

No campo da educação, o autor Paulo Freire (1970, p. 64) identifica o papel da colonialidade como uma questão do que ele chama de ‘educação bancária’, referindo-se a ela como instrumento de opressão, na medida em que há a invisibilização a partir da submissão dos educandos:

Na medida em que essa visão ‘bancária’ anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não criticidade, satisfaz aos interesses dos opressores: para estes, o fundamental não é o desnudamento do mundo, a sua transformação.

### **Considerações finais**

As pessoas surdas são afetadas pelas práticas da “colonialidade”, com isso, elas apresentam suas marcas pessoais, conforme debatido neste artigo.

No Brasil, Freire (1970) apresenta a necessidade urgente de descolonizar, ao discutir a relação opressor/oprimido e suas consequências para a sociedade, o autor debate a lógica da dominação e destaca a necessidade de se pensar e realizar um conhecimento que venha a partir das trocas dialógicas no contexto do ensino/aprendizado. Além disso, o autor enfatiza a ação humana como desencadeadora de novos começos e novas possibilidades.

É necessário que o processo de decolonização dos surdos oportunize tanto o surdo como seu meio social uma abertura em relação à aceitação do outro (bem como sua língua), e sua condição social e cultural. Aos poucos, interagindo em sociedade, possibilitará promover um processo de descolonização de surdos, um dos principais pontos chave para essa mudança, bem como para as práticas de descolonialidade. Portanto, não é a segregação de surdos, mas um aprender a conviver com suas diferenças sociais, linguísticas e culturais mutuamente em plena sociedade.

### **Referências**

- BARROS, Josibel Pereira; HORA, Mariana Marques. **Pessoas Surdas: Direitos, Políticas Sociais e Serviço Social**. Monografia de Serviço Social UFPE. Recife PE, 2009. Disponível em: [http://www.editora-araraazul.com.br/cadernoacademico/012\\_anexos\\_pessoas\\_surdas\\_direitos\\_politicas\\_sociais\\_e\\_servico\\_social\\_barros\\_hora.pdf](http://www.editora-araraazul.com.br/cadernoacademico/012_anexos_pessoas_surdas_direitos_politicas_sociais_e_servico_social_barros_hora.pdf)>Acessado em: 10 de fevereiro de 2022.
- CARDOSO, Israel Gonçalves. **A Educação Física Escolar e a Inclusão do Portador de Surdez**. Monografia de Educação Física da FEAP/ISEFOR, Além Paraíba-MG, 2010.
- DUSSEL, Enrique. **Filosofías del Sur: descolonización y transmodernidad**. Ciudad de México: AKAL, 2017.

DUSSEL, Enrique. “Europa, modernidad y eurocentrismo”. *En*: LANDER, Edgardo (ed.). **Lacolonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas.** Buenos Aires: CLACSO Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. pp. 41-53. 2000.

EAGLETON, T. **A ideia de cultura.** São Paulo: Ed. Unesp, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17e. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

LADD, Pady. **Em busca da surdidade 1: Colonização dos surdos.** Tradução: Mariana Martini. Lisboa: Editora Surd´Universo, 2013.

\_\_\_\_\_. **Understanding Deaf Culture: In Search of Deafhood.** Clevedon: Multilingual Matters, 2003.

LANE, Harlan. **The Mask of Benevolence.** New York: Random House, 1992.

LANE, H. The medicalization of cultural Deafness in historical perspective. *In*: FISCHER, R.; LANE, H. **Looking Back.** Hamburg: Signum, 1993b.

LANE, H. **When the Mind Hears: A History of the Deaf.** New York: Random House, 1984.

MERRY, Sally. Law and colonialism. **Law and Society Review** 25, 1991, p. 889-922.

MIGNOLO, Walter. La idea de América Latina (la derecha, la izquierda y la opción decolonial). **Crítica y emancipación.** v. 1, n. 2, p. 251-276, 2009. Disponível em: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/secret/CyE/CyE2/09idea.pdf>> Acessado em 07 de junho de 2022.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. **Journal of World-System Research.** v. XI, n. 2, p. 342-386. 2000. Disponível em: <<http://jwsr.pitt.edu/ojs/jwsr/article/view/228/240>> Acessado em 09 de junho de 2022.

QUADROS, Ronice Müller de; Perlin, Gladis. (Orgs). **Estudos Surdos II.** Editora: Arara Azul. Petrópolis-Rj, 2007. Disponível em: <<http://editora-arara-azul.com.br/estudos2.pdf>> Acessado em: 08 de junho de 2022.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda.** Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

STROBEL, Karin. **Surdos: Vestígios não Registrados na História.** Tese de Doutorado em Educação UFSC. Florianópolis: 2008. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/91978/261339.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acessado em: 08 de junho de 2022.

SACAVINO, Susana; CANDAU, Vera Maria. Perspectiva decolonial e educação intercultural: articulações. *In*: CANDAU, Vera Maria (Org.) **Pedagogias decoloniais e interculturalidade: insurgências**. Rio de Janeiro: Apoená, 2020. p. 12 a 22.

SACAVINO, Susana. Interculturalidade e Práticas Pedagógicas: construindo caminhos **Educação**. Santa Maria v. 45, p. 1-18, 2020 Disponível em:<<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao> > Acessado em 07 de junho de 2022.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do pensamento abissal. *In*: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

TRUFFAUT, Bernard. Etienne de Fay and the history of the Deaf. *In*: FISCHER, R.; LANE, H. **Looking Back**. Hamburg Signum, 1993.

WALSH, Catherine **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. Reflexiones latinoamericanas**. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005.

# PEDAGOGIA DECOLONIAL E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Talita Rodrigues de Sá

## Introdução

O Ministério da Educação e Cultura adotou livros didáticos para a Educação de Jovens e Adultos– EJA – que consideram a variação linguística de cada localidade. Ainda houve a aprovação da Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

A Lei nº 11.645/2008 consiste na obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira, sendo que tanto a literatura afro-brasileira quanto a lei visam a valorizar a identidade negra e, também, a mudar a visão estereotipada do ensino da Língua Portuguesa sob a perspectiva eurocêntrica.

Variações linguísticas são as mudanças que ocorrem na língua em determinado meio, influenciadas por diversos fatores sociais e culturais. Este caráter de variação da língua é chamado de dialeto e prova que as línguas não são uniformes e imutáveis.

Dubois (2006) afirma que o dialeto é uma forma de língua que tem o seu próprio sistema léxico, sintático e fonético. Torna-se, assim, preconceito linguístico acreditar que existe apenas uma forma “correta” de falar, escrever e ensinar a língua portuguesa.

A disciplina que assume a tarefa de descrever comparativamente os diferentes dialetos é denominada Dialectologia. Com relação a ela, Silva (2002, p.26) afirma:

a Dialectologia é também o estudo conjunto da Geografia Linguística e dos fenômenos de diferenciação dialetal ou dialeção pelos quais uma língua, relativamente homogênea, numa dada época, sofre, no curso da história, certas variações, cruzando dados geográficos, políticos, socioeconômico e linguísticos.

O método de estudo usado pela dialectologia é a Geolinguística ou Geografia Linguística. Cardoso (1994) chama atenção para o fato de que “a dialectologia não deve ser confundida com a geografia linguística, pois esta é um método usado pela dialectologia”.

Os primeiros estudos sistemáticos sobre a dialeção no Brasil surgiram com as publicações dos trabalhos de Amadeu Amaral, realizado em 1920, no qual descreve o dialeto caipira, e de Antenor Nascentes, que analisa o linguajar carioca, no ano de 1922. Após esses estudos, foram realizados trabalhos de caráter regional, com fenômenos particulares do léxico

da língua e, só em 1952, surgiu o objetivo de elaborar um Atlas Linguístico do Brasil, por meio do Decreto 30.643, Artigo 3º, que publica:

3º- A Comissão de Filologia promoverá pesquisas em todo o vasto campo de filologia portuguesa- fonológica, morfológicas, sintáticas, léxicas, etimológicas, métricas, onomatológicas, dialetológicas bibliográficas, históricas, literárias, problemas de texto, de fontes, de Autoria, de influências, sendo sua finalidade principal a elaboração do Atlas Linguístico do Brasil.

Após a criação pelo Governo brasileiro do Decreto n.º 30.643, que define a criação do Atlas Linguístico do Brasil, surgiu, então, o mapeamento dos seguintes estudos do léxico: Atlas Prévio dos Falares Baianos – APFB (1963); Esboço de um Atlas Linguístico de Minas Gerais – EALMG (1977); Atlas Linguístico da Paraíba – ALPB (1984); Atlas Linguístico de Sergipe – ALS (1987); Atlas Linguístico do Paraná – ALPR (1994), e Atlas Geossociolinguístico Quilombola do Nordeste do Pará – AGQUINPA (2017).

Em específico, no Estado do Pará, temos as pesquisas do léxico paraense: Estudo Semântico-Lexical: com vistas ao Atlas Linguístico da Mesorregião do Marajó/Pará (SILVA, 2002); Atlas Linguístico sonoro do Pará: uma nova perspectiva para a organização de *corpus* Geolinguístico (RAZKY, 2004); Cartografia Linguística e Educação na Amazônia: um estudo Semântico- Lexical da fala na/da Microrregião Marabá/Pará (GOMES, 2007).

Silva (2002) realizou estudo de análise quantitativa das variantes lexicais da Ilha do Marajó, tendo como objetivo descrever um léxico nunca descrito, o falar marajoara. A hipótese de pesquisa foi: existe um falar específico da Ilha do Marajó? O *Locus* da pesquisa foram as localidades de Breves, Soure, Chaves, Anajás e Melgaço. Os informantes foram quatro sujeitos, de ambos os sexos, de cada localidade pesquisada. A produção de informações foi realizada através de questionário semântico-lexical que resultou nas seguintes conclusões: existe um falar marajoara. Esta pesquisa realizada ainda destaca a necessidade de outros estudos sobre a língua falada na Ilha do Marajó, para se compreender melhor o léxico marajoara.

Já em Razky (2004), encontramos uma pesquisa que analisou 10 (dez) mesorregiões do Pará, com o objetivo de descrever a variação fonética existente. A pesquisa de campo ocorreu nos Municípios de Santarém, Breves, Belém, Bragança, Cametá, Abaetetuba, Itaituba, Altamira, Marabá e Conceição do Araguaia. Os resultados da pesquisa possibilitaram a criação de uma interface eletrônica que facilita o acesso às formas dialetais e garante uma interação fonética bem maior do que o permitido pela transcrição fonética.

No trabalho de Gomes (2007), o objetivo foi analisar as ocorrências semântico-lexicais, de natureza diatópica e diastrática, encontradas na fala de moradores da Microrregião de Marabá. A metodologia contemplou a Geolinguística. A produção dos informantes foi realizada por meio de entrevistas com 8 (oito) sujeitos de ambos os sexos. O resultado mostra que ocorreu grande percentual de índices de lexias iguais se comparado aos questionários da ALiB. O autor destaca que este fenômeno possa ocorrer por causa da localização do Município de Marabá (ao norte do país) e à grande predominância migratória.

O Projeto Atlas Linguístico do Brasil– ALiB – tem como objetivo documentar a língua portuguesa no Brasil, conforme o uso nas diferentes regiões do país, e oferecer aos profissionais da área da Linguística elementos para considerações no campo da gramática, da lexicologia, da fonética-fonologia, da semântica, da prosódia e da análise do discurso. É composto de questionários estruturados da seguinte forma: Questionário Fonético-Fonológico-QFF, Questionário Semântico-Lexical-QSL, Questionário Morfossintático-QSM. Assim, busca mostrar as diferenças diageracionais, diastráticas, diagenéricas existentes na fala.

Dentro deste contexto, é relevante que as Ciências que estudam a linguagem voltem seu olhar para o Ensino de Língua Portuguesa, a partir das múltiplas línguas e culturas existentes com base na Pedagogia decolonial. Desta forma, este artigo tem como objetivo discutir criticamente concepções modernas de língua para a compreensão das situações comunicativas contemporâneas.

### **Lei Nº 11. 645/08 e Ensino de Língua Portuguesa**

A Lei nº 11.645/08 possibilita mudança no enfoque dado à identidade negra no ambiente escolar, visto que torna obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e africana. Verificamos tal obrigatoriedade no seguinte artigo: “Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena” (BRASIL, Lei nº 11.645/2008).

A preocupação com o ensino da história e cultura afro-brasileira surgiu a partir de reivindicações do Movimento Social Negro. Tais reivindicações se concretizaram no ano de 2003, com a promulgação da Lei nº 10.639, que alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e, assim, surgiu a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas públicas e privadas.

Posteriormente, em 2008, a referida Lei foi alterada e passou a vigorar a Lei 11.645, que incluiu os indígenas. Adiante podemos visualizar a proposta de inserção da presente lei no cotidiano escolar.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (BRASIL, Lei 11.645/2008).

Neste contexto, temos a educação em perspectiva decolonial, termo debatido no ambiente da pesquisa em educação por Mota Neto e Lima (2020, p. 61).

[...] um dos desafios para a pesquisa educacional em perspectiva decolonial é analisar criticamente tanto a reprodução da colonialidade pedagógica por meio dos currículos, metodologias, processos de ensino-aprendizagem, avaliação, materiais didáticos quanto o esforço de superação desta colonialidade [...].

Os autores discutem a presença da colonialidade pedagógica, assim como propõem a sua superação. Nesse sentido, a superação da colonialidade no meio educacional ocorre por via da perspectiva decolonial, que possibilita um repensar a respeito do currículo, metodologias, avaliação, entres outros. Um olhar voltado para a produção de conhecimento que envolva a comunidade negra, quilombola, grupos que foram excluídos e marginalizados pela sociedade.

Passa a ser extremamente necessário não apenas a aplicabilidade da Lei, mas também deve-se superar a colonialidade presente em todos os setores que envolvem o processo educativo. Logo, para que a Lei seja efetivada no ambiente escolar se faz necessário mudar a perspectiva eurocêntrica e colonialista em que está embasada a educação. Para tanto, é preciso dar espaço aos grupos historicamente excluídos para que possam discorrer sobre suas lutas, vivências, saberes e, desse modo, promover uma educação antirracista e intercultural. Conforme Sacavino (2015, p. 20),

uma pedagogia descolonizadora e intercultural se institui como um princípio que orienta pensamentos, ações e novos enfoques epistêmicos e que, além de denunciar o epistemicídio, deixa em evidência e reconhece essas outras

formas de produção epistêmica de resistência e de produção de alternativas ao capitalismo e ao colonialismo global.

Então, é imprescindível pensar em formas de implementar a Lei nº 11.645/2008, principalmente em comunidades quilombolas, como modo de valorizar a cultura e promover a representatividade, sendo recurso significativo para, também, promover a conservação dos costumes e crenças locais.

As variações linguísticas são o conjunto de vocabulários pronunciados de várias maneiras em determinado espaço. Variações estas que ocorrem na língua com influência do meio social ou cultural, no qual os sujeitos estão inseridos. Neste âmbito, a variação da língua chama-se dialeto e comprova de fato que as línguas não são estáveis e inalteráveis.

O projeto Atlas Geossociolinguístico Quilombola do Nordeste do Pará (AGQUINPA) descreveu e mapeou seis comunidades quilombolas subdivididas na mesorregião do Nordeste do Pará por meio do inventário semântico-lexical. O atlas apresenta levantamento histórico e Geossociolinguístico das comunidades pesquisadas, cartas linguísticas semântico-lexicais pluridimensionais, além de um banco de dados Geossociolinguístico.

A Cartografia Linguística: Um estudo semântico-lexical da fala dos moradores do município de Igarapé-Miri/PA reuniu dados semântico-lexicais e documentou cartograficamente a diversidade lexical do município de Igarapé-Miri/PA. A cartografia é muito bem estruturada e usa como referência para a coleta de dados as questões do Questionário do ALiB (1998). Também, tem por característica a pesquisa de caráter quantitativo na perspectiva da Geolinguística.

### **Língua e sociedade**

Somos uma sociedade mutável. A maneira de nos expressarmos em sociedade também muda com o tempo, pois vivemos em constante mudança. As mudanças que ocorrem na nossa língua são sincrônicas e acontecem naturalmente. Essas variantes lexicais constituem o objeto de análise da sociolinguística.

Buscando explicações sobre como o fenômeno da variação linguística na comunicação influencia as relações de poder e desenvolvimento cultural e social, a sociolinguística, a partir do seu surgimento, se caracterizou como a área da linguística voltada para a pesquisa das descrições das variações e dos fenômenos em pleno processo de mudança relacionados à língua. Para Labov (1972):

a teoria da variação e mudança linguística tem como o objeto de estudo a variação e mudança da língua, levando em consideração o caráter

sociolinguístico, a estrutura e a evolução da língua no contexto social de uma comunidade de fala (LABOV, 1972, p. 236).

O estudo da sociolinguística variacionista dentro da linguística é essencial para que possamos compreender a língua como sistema inerentemente heterogêneo e ordenado. A competência linguística do falante comporta a heterogeneidade da língua; não existe, portanto, falante de estilo único. E, fatores linguísticos e sociais estão relacionados às mudanças da língua.

As variantes da língua aparecem de acordo com o desenvolver da sociedade, através do tempo. Essas variáveis são o objeto de estudo da sociolinguística variacionista de Labov, que afirma que dentro de uma comunidade se fala o mesmo idioma, no entanto, temos traços linguísticos diferentes, características essas advindas da cultura, idade, sexo e meio social.

Assim, infere-se o quão relevante é o estudo das variações da língua realizado pela sociolinguística, para a qual toda variação da língua é motivada; é um estudo que descreve detalhadamente o fenômeno de variação e como esse processo acontece no meio social.

A língua instrumento de comunicação, código verbal característico composto de palavras e combinações específicos empregados em determinado grupo, sendo composta por regras gramaticais que possibilitam a comunicação e a compreensão dos enunciados. Seguindo este raciocínio, Bagno (2014) relata que

a língua é um fato-fenômeno de natureza sociocognitiva, ou seja, ela existe no cérebro de cada indivíduo, mas também depende das interações sociais para ser ativada e permitir a integração desse indivíduo na herança cultural que é a dele (BAGNO, 2014, p. 22).

Em constante mudança, a língua humana é como uma máquina no tempo, pois ela nos informa muito do que aconteceu em nosso passado e do que pode vir a acontecer em nosso futuro—diacronia e sincronia. Compara-se também a um museu onde se guarda relíquias de várias épocas. Segundo Marcos Bagno (2014, p. 80),

todas essas comparações têm a intenção de despertar a nossa consciência para o fato e que nenhuma língua humana viva, é um bloco compacto, homogêneo, pronto e acabado. A língua como tudo mais no universo não para e está sempre se transformando.

A linguagem é fenômeno presente em todas as sociedades. Entende-se que a variação dos falares é influenciada por fatores estruturais e sociais. Ou seja, a língua tende a se adaptar de acordo com os componentes: histórico, social, regional e estilo de cada pessoa.

A língua está sempre em transformação, em decomposição e recomposição, perde partes com o tempo e ganha outras também, tudo isso sempre entrelaçado com aspectos sociais, ao sabor das transformações culturais e cognitivas dos falantes.

**Projeto ALiB:** descrição linguística e Ensino de Língua Portuguesa

O Projeto Atlas Linguístico do Brasil nasceu em 1996, por iniciativa da professora Suzana Alice Cardoso. Trata-se de um empreendimento de grande amplitude e de caráter nacional, tendo por meta a realização de um Atlas geral do Brasil no que diz respeito à língua portuguesa, mapeando e pesquisando a fala dos brasileiros. Como relata Silva (2005, p. 20),

o projeto tem como objetivo descrever e cartografar a língua e seus diversos aspectos sociais é o Projeto Atlas Linguístico do Brasil (ALiB). De caráter nacional, ele visa os seguintes aspectos: descrever a realidade linguística da língua portuguesa no Brasil com enfoque nos aspectos diatópicos da língua.

Tendo conhecimento do tamanho territorial do Brasil, da variedade e das dificuldades econômicas e condições de acesso aos lugares, a pesquisadora resolveu reunir todos os pesquisadores de Atlas publicados na área da dialetologia e da linguística para se juntar a ela nessa empreitada.

O ALiB fundamenta-se nos princípios gerais da Geolinguística contemporânea, priorizando a variação espacial ou diatópica e atentando às consequências de natureza social que não se pode, no estudo da língua, deixar de considerar, com objetivos bem definidos. Como enfatiza o estudo de Hoffnagel (1999, p. 81),

a identidade social é formada de uma gama de personae sociais que pode ser invocada ou atribuída ao longo da vida, não sendo, portanto, fixa nem categórica, pois um indivíduo pode evidenciar aspectos diferentes como faixa etária, sexo, profissão etc., dependendo de com quem se está interagindo.

Este Atlas, portanto, visa a oferecer aos estudiosos da língua portuguesa, aos pesquisadores de áreas afins e aos pedagogos um aporte para o aprimoramento do processo de ensino/aprendizagem e para melhor interpretação do caráter multidialetal da língua no Brasil.

Além de estabelecer fronteira linguística, tem como objetivos traçar a divisão dialetal do Brasil, sendo evidente as diferenças regionais através de resultados cartografados em mapas linguísticos; realizar estudos interpretativos dos fenômenos considerados; e examinar os dados coletados na perspectiva de sua interface com outros ramos do conhecimento, como a História, a Sociologia, a Antropologia.

Aos interessados nos estudos linguísticos, é um amplo volume de dados que permite aos lexicógrafos aprimorarem os dicionários, aumentando o campo de informações; aos gramáticos, atualizarem as informações com base na realidade documentada pela pesquisa empírica. Desse modo, objetiva-se contribuir para fundamentar posições teóricas sobre a natureza da implantação e desenvolvimento da Língua Portuguesa no Brasil.

Aos autores de livros didáticos, colaboram para adequarem a sua produção à realidade cultural de cada região aprofundando o conhecimento da realidade linguística, refletindo sobre as variantes de que se reveste a língua portuguesa no Brasil e, conseqüentemente, encontrando meios de, sem desprestigiar os seus dialetos de origem, levar os estudantes e os docentes ao acesso das múltiplas línguas existentes no Brasil: 1-Língua portuguesa; 2-Línguas indígenas; 3- Língua Brasileira de Sinais etc.

Devido a essa ‘política de hierarquização’ de uma língua, o português se tornou a língua de prestígio, usada em todos os lugares, estigmatizando assim as demais línguas e, por consequência, trazendo aos falantes destas o preconceito e a morte de muitas línguas, principalmente as indígenas, além da repressão aos falantes de outras variedades que não fossem o português (ALTENHOFEN, OLIVEIRA, 1999).

Conceber uma identidade entre a ‘língua portuguesa’ e a ‘nação brasileira’, sobretudo através do conceito de ‘português brasileiro’, sempre foi uma forma de excluir importantes grupos étnicos e linguísticos da nacionalidade; ou de querer reduzir estes grupos no mais das vezes à força, ao formato ‘luso-brasileiro’. Muito mais interessante seria redefinir o conceito de nacionalidade, tornando-o culturalmente mais enriquecedor, e permitiria que conseguíssemos nos relacionar de uma forma mais honesta com a nossa própria história (ALTENHOFEN; OLIVEIRA, 1999, p. 191).

Enfim, contribuir para o entendimento da língua portuguesa no Brasil como instrumento social de comunicação diversificado, possuidor de várias normas de uso, mas dotado de uma unidade sistêmica.

O ensino tem passado por diversas transformações desde a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (nº 9.394/96), que coloca o aluno como elemento central da reforma educacional, como a Política de Inclusão Escolar que se articula com o lema “educar na diversidade”, fazendo parte, também, o direito ao acesso à escola pública de qualidade para todos independentemente das diferenças sociais, culturais, linguísticas etc. Sobre esse assunto Candau (2008, p. 38), destaca “a importância do reconhecimento e a promoção do diálogo entre diferentes saberes, conhecimentos e práticas dos diversos grupos socioculturais”.

Para garantir a efetivação de um ensino que abarque a diversidade humana das línguas e da capacidade de linguagem, é necessário considerar os aspectos culturais de cada

região. Para Santos (2006, p. 8), “a cultura diz respeito à humanidade como um todo e ao mesmo tempo a cada um dos povos, nações, sociedades e grupos humanos”.

São práticas e ações sociais que seguem um padrão determinado no espaço/tempo, interligadas com as crenças, comportamentos, valores, instituições, regras morais que permeiam a sociedade construindo a identidade de cada grupo humano que representa um determinado espaço geográfico.

Nessa perspectiva, o ensino da Língua Portuguesa também deve considerar os aspectos culturais existentes na fala de cada discente. A relação entre língua e cultura é permanente, uma vez que não há cultura sem língua e que a identidade do discente também é constituída por meio desses dois aspectos.

Mediante esses debates sobre língua e cultura, Benveniste (2005, p. 45) afirma: pela língua, o ser humano assimila a cultura, a perpetua ou a transforma. Ora, assim como cada língua, cada cultura emprega um aparato específico de símbolos pelo qual cada sociedade se identifica. A diversidade das línguas, a diversidade das culturas, as suas mudanças mostram a natureza convencional do símbolo que as articula.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998), base desenvolvida pelo Governo Federal para professores encontrarem orientações de como preparar aulas em todas as disciplinas e séries escolares, também destaca a importância de se considerar a diversidade cultural no processo educativo. Este documento direciona o ensino da Língua Portuguesa de forma que ele considere: as diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro modo deve-se considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras.

Com isto, pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania. A língua é um bem e valor cultural da sociedade.

### **Ciência da linguagem**

Os estudos sociolinguísticos tratam da relação entre língua e sociedade, mostrando que a linguagem tem funcionamento dinâmico, ou seja, possui um sistema que articula o comportamento linguístico e o social.

Diferenças no uso de variantes linguísticas correspondem às diversidades dos grupos sociais. A respeito deste assunto, Dubois (2006, p. 561) afirma: a sociolinguística pode tomar em consideração como dado social do emissor (origem étnica, profissão, nível

de vida, etc.) e relacionar este estado ao modelo de atuação ou desempenho apreendido.

Assim definida, a sociolinguística engloba praticamente toda a linguística que procede a partir do *corpus*, já que este é sempre produzido num tempo, num lugar, num meio determinado.

Diante desta concepção de que a língua sofre variações, as variantes podem ser definidas como as diversas maneiras de se dizer a mesma coisa em um mesmo contexto com o mesmo valor de verdade (variantes padrão/não padrão, conservadoras/inovadoras, estigmatizadas/de prestígio).

Para Bagno (2007, p. 46), “dizer que uma língua apresenta variação significa dizer, mais uma vez, que ela é heterogênea”. Esse caráter da língua também é resultado do entrelaçamento cultural que gera a hibridização, misturas culturais de uma determinada língua. Desse modo, a representação dessa hibridização.

Em toda comunidade de fala, são frequentes as formas linguísticas em variação. A essas formas dá-se o nome de variantes que são diferentes maneiras de se dizer a mesma coisa, num determinado contexto, com o mesmo valor de significado, variação lexical.

Neste sentido, a Teoria da Variação considera a língua em seu contexto sociocultural, uma vez que explica a heterogeneidade que emerge dos usos linguísticos concretos e pode ser encontrada em fatores externos ao sistema linguístico, não só nos fatores internos à língua.

Portanto, como observou Mollica (2003, p. 10), “ela parte do pressuposto de que toda variação é motivada, isto é, controlada por fatores de maneira tal que a heterogeneidade se delinea sistemática e previsível”.

As variantes de uma comunidade de fala estão sempre em relação de concorrência: padrão vs. não-padrão; conservadoras vs. inovadoras; de prestígio vs. estigmatizadas. Assim, a variante considerada padrão é, ao mesmo tempo, conservadora e tem prestígio na comunidade. As variantes inovadoras são, quase sempre, não-padrão e estigmatizadas.

O material básico para a análise sociolinguística é a língua falada, pois é por meio dos registros fônicos de indivíduos constituintes de uma determinada comunidade que se investigam os fatores linguísticos em variação. A Língua se modifica a cada momento histórico.

A partir desta perspectiva, ela é um sistema de signos históricos e sociais que possibilita ao ser humano significar o mundo e a realidade, cabendo ao docente promover a reeducação sociolinguística por meio da Pedagogia decolonial, que é valer-se do espaço e do tempo escolares para formar cidadãos conscientes da complexidade da dinâmica social, das múltiplas escalas de valores que empregamos a todo momento em nossas relações com as

outras pessoas por meio da linguagem, construindo um ensino crítico com base na identidade e no direito à educação.

### **Aproximações conclusivas**

O ensino da Língua Portuguesa deve servir como instrumento para minimizar o racismo e, assim, garantir a igualdade e gerar a identificação do sujeito e de suas identidades e linguagens, conferindo voz e espaço em uma sociedade na qual constantemente são excluídos.

O material básico para a análise sociolinguística é a língua falada, pois é por meio dos registros fônicos de indivíduos constituintes de uma determinada comunidade que se investigam os fatores linguísticos em variação. A língua se modifica a cada momento histórico.

A partir desta perspectiva, a língua é sistema de signos históricos e sociais que possibilita ao ser humano significar o mundo e a realidade, cabendo ao docente promover a reeducação sociolinguística por meio da Pedagogia decolonial, que é valer-se do espaço e do tempo escolar para a formação de cidadãos conscientes da complexidade da dinâmica da linguagem, construindo um ensino crítico com base na identidade e cultura local.

### **Referências**

BAGNO, Marcos. **Língua, linguagem, linguística: Pondo os pingos nos II**. São Paulo: Parábola Editorial, outubro de 2014.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral**. Campinas, São Paulo: Pontes, 2005.

BRASIL. **Ministério da Educação e Cultura**. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Disponível em: Acesso em: 12 de jan. de 2020.

CANDURÚ, Marise Teles. **Produção científica na Universidade: normas para apresentação**. Belém: Editora Eduepa, 2007.

COSTA, Silvany Santana de Oliveira. **Cartografia Linguística: Um estudo semântico-lexical da fala dos moradores do município de Igarapé-Miri/PA**. 2015. 297 f. Dissertação (Pós-Graduação em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2015.

COSTA, Silvany Santana de Oliveira. Cartografia Linguística: Um estudo semântico-lexical da fala dos moradores do município de Igarapé-Miri/PA. **Revista Ribanceira**. Belém, v. n 15, p 112-132, 2018.

DIAS, Marcelo Pires. **Atlas Geossociolinguístico Quilombola do Nordeste do Pará**. 2017. 569 f. Tese (Pós-Graduação em Letras) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

DIAS, Marcelo Pires; OLIVEIRA, Marilucia Barros de. Inflorescência terminal da bananeira em dois atlas Linguísticos brasileiros: um estudo comparativo. **Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**. V. 5, nº 02, p 01-14, 2019.

DUBOIS, Jean. **Dicionário de linguística**. 3ªed. São Paulo: Editora Cultrix, 1993.

FACHIN, Odila. **Fundamentos de Metodologia**. São Paulo: Saraiva, 2006. 113 p. MAPA Igarapé-Miri. Disponível em: <<https://portaldemapas.ibge.gov.br/portal.php#homepage>>. Acesso em: 19 jan. 2021.

FIORIN, José Luiz (Orgs.). **Introdução à Linguística I: Objetos Teóricos**. 5ª Edição, 2ª Reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008.

HOFFNAGEL, Judith C. Linguagem e a construção da identidade de gênero. *In*: Barros, Kazue (Org.). **Produção Textual: Interação; processamento; variação**. Natal, Editora EDURFN: 81-92, 1999.

ISQUERDO, Aparecida Negri. 2003. **Léxico em tempo e espaço: a questão dos**

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2005 (1972).

MOTA-NETO, João Colares; LIMA, Adriane Raquel Santana de. Desafios da pesquisa em educação em perspectiva decolonial. *In*: LIMA, A. R. S. et al. (Org.). **Pedagogias decoloniais na Amazônia: Fundamentos, Pesquisas e Práticas**. Curitiba: CRV, 2020, p. 55-83.

RICARDO, Bortoni. **Educação em língua materna: a sociolinguística em sala de aula**. São Paulo: Editorial, 2010.

UFBA. **Projeto Atlas Linguístico do Brasil**. Acervo digital: <https://alib.ufba.br/>.

# ESTUDOS BRASILEIROS SOBRE DECOLONIALIDADE E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NO PERÍODO DE 2015 a 2021

Rita de Cássia Florêncio Rocha Kasahara

## Introdução

Os estudos de Decolonialidade implicam investigar e propor rompimentos com características coloniais construídas, nos séculos XV e XVI, com a dominação e imposição europeia aos povos nativos. Na América Latina, o debate tornou-se mais acirrado a partir dos anos 2000, mais precisamente, desde 2003, após a realização do 3º Congresso de latino-americanistas na Europa (SACAVINO; CANDAU, 2020).

Assim, para entender e relacionar a perspectiva Decolonial com a educação e, precisamente, com a Educação Matemática, é necessário o entendimento dos conceitos de Colonização/Colonialismo, Colonialidade (do Poder, do Ser e do Saber), Decolonialidade/Descolonialidade e outros a estes relacionados.

O colonialismo denota uma relação política e econômica entre povos, um que se considera superior e o outro que é inferiorizado, e precede a Colonialidade, porém esta sobrevive a ele. O genocídio indígena e a escravidão racial, no final dos séculos XV e XVI, caracterizam a colonização implicando relações de poder que subalternizam e ameaçam os sujeitos que são explorados, o que é denominado de Colonialidade (MALDONATO-TORRES, 2011).

O conceito de Colonialidade do Poder foi criado pelo sociólogo peruano Anibal Quijano como “um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista” (QUIJANO, 2009, p. 73). Nesse sentido, a Colonialidade do Saber é o enfoque epistemológico da Colonialidade do Poder; e a do Ser, a dimensão Ontológica.

Em relação à Educação, a abordagem decolonial propõe o rompimento das relações advindas do período colonial, como a avaliação em larga escala, o *rankeamento* e a formação de sujeitos por currículos monoculturais (SACAVINO, 2016). Portanto, a criticidade é elemento constitutivo da Educação Decolonial, por isso, o termo Educação Intercultural Crítica como alicerce para promover o reconhecimento de sujeitos e de culturas outras, ou seja, da pluralidade em detrimento da singularidade eurocêntrica; nesse sentido, “a perspectiva decolonial permite radicalizar a proposta da Educação Intercultural Crítica” (SACAVINO; CANDAU, 2020, p. 20).

Os principais autores da Decolonialidade são Walter Dignolo, Anibal Quijano, Santiago Castro-Gomez, Enrique Dussel, Ramón Grosfoguel, Arturo Escobar e Nelson Maldonado-Torres, além de, Catherine Walsh, que faz articulações com questões educativas. Na área de Educação Matemática, não há autores específicos, porém alguns trabalhos analisam experiências decoloniais a partir de releituras de D'Ambrósio (2011), Klein (2004), Tamayo-Osorio (2004), Giraldo e Fernandes (2019), dentre outros.

D'Ambrósio (2011, p. 17) propõe o Programa Etnomatemática como uma alternativa à Matemática Acadêmica:

o reconhecimento, tardio, de outras formas de pensar, inclusive matemático, encoraja reflexões mais amplas sobre a natureza do pensamento matemático, do ponto de vista cognitivo, histórico, social, pedagógico. Esse é o objetivo do Programa Etnomatemática. O grande motivador do programa que denomino Etnomatemática é procurar entender o saber/fazer matemático ao longo da história da humanidade, contextualizado em diferentes grupos de interesse, comunidades, povos e nações.

Pinto (2019), ao analisar Klein (2004), identifica aspectos inerentes à Colonialidade do Saber ao denunciar o distanciamento entre a escola e a universidade no contexto de formação de professores de Matemática, no qual se faz referência, unicamente, ao conhecimento científico. Em relação a formações de professores, sejam indígenas ou da escola básica, Giraldo e Fernandes (2019, p. 471) dizem:

assim, no pensar com saberes e práticas mobilizados em espaços e tempo de formação de professoras e professores que ensinam matemática, a opção decolonial pode provocar interpelações políticas sobre *de quem, para quem e em quem estão referenciados* esses saberes e práticas, na delimitação política, geográfica e cultural que hoje se denomina Brasil, e na delimitação política e epistemológica que hoje se denomina Matemática.

Para Tamayo-Osorio (2017), a discussão da Matemática deve ser vista a partir da problematização da Colonialidade do Saber para analisar as instituições e seus parâmetros de naturalização dos padrões, como a ideia de raça e seus efeitos, a escola como controladora e conservadora das relações de poder e a hegemonia eurocêntrica, em especial, relacionada à linguagem.

Assim, pensar em uma Matemática decolonial implica desmitificar questões relacionadas à exatidão, ao erro, à certeza; e incorporar ao debate a problematização e problemas, não como detentores de uma solução única e universal, mas como oportunidades de novos entendimentos e reflexões que estão além do ensino tradicional.

Portanto, considerando esse aparente vazio de discussões sobre o tema Decolonialidade e Educação Matemática, esse trabalho tem por objetivo principal analisar, a partir de um estudo de estado do conhecimento, como as pesquisas envolvendo essa temática vêm sendo desenvolvidas em Teses e Dissertações no Brasil, no período de 2015 a 2021.

Metodologicamente, essa pesquisa é caracterizada como Exploratória de cunho bibliográfico, tendo como fonte Teses e Dissertações brasileiras presentes na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no Catálogo CAPES e no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática – UFRJ (PEMAT-UFRJ).

Vale ressaltar, que ao longo desse trabalho, a grafia Decolonialidade é utilizada por ser a que está presente nos estudos encontrados. Na seção seguinte, é feita uma descrição da Metodologia, seguida dos Principais Aspectos dos Estudos encontrados e descrição dos Estudos por Categorias e, por fim, as Considerações Finais.

## **Metodologia**

O levantamento de estudos apresentado nesse artigo é baseado em Teses e Dissertações defendidas entre 2015 e 2021. Esse lapso temporal foi definido, pois o primeiro trabalho encontrado sobre o objeto de estudo desse artigo data de 2015, e o ano de 2021 por ser o ano vigente durante a busca.

A pesquisa foi desenvolvida a partir das seguintes etapas: 1) busca de teses e dissertações em banco de dados e repositórios brasileiros; 2) refinamento da busca a partir da leitura dos resumos e partes do trabalho, quando necessário e 3) Categorização e análise crítica dos trabalhos encontrados.

No primeiro momento, foi feita uma busca na BDTD, a partir dos descritores “Decolonialidade”, “Descolonialidade”, “Colonialidade” e “Matemática”. Foram encontrados 08 resultados. No Catálogo Capes, foram encontrados 02 trabalhos, porém 01 deles já havia sido encontrado no BDTD. Além da busca nesses Bancos de Dados, foi feita uma busca no PEMAT-UFRJ, por este ter um Grupo de Pesquisa, Laboratório de Práticas Matemáticas do Ensino (LaPraME), voltado para o tema “Matemática Problematizada e Decolonialidade”; a tese de Knoop (2021) foi encontrada. Assim, as consultas resultaram em 11 trabalhos selecionados, inicialmente.

Na segunda etapa, foi feito o refinamento a partir da leitura do resumo e de partes dos trabalhos. Foram excluídos quatro trabalhos, dois que tratavam de conteúdos da disciplina de Física e Ciências da Natureza, respectivamente, sem enfoque à Matemática; outro sobre

Inclusão Social, porém discutida, de forma geral, à luz do Programa Mais Educação, do Ministério da Educação, e um de Narrativas Orais na Educação Matemática que, apesar de conter a palavra Decolonialidade em suas palavras-chaves, a análise em relação a esse aspecto e aos autores de referência eram inexistentes. Portanto, após o refinamento final, 07 trabalhos foram selecionados, sendo 03 teses.

Para a análise dos estudos, a seguinte categorização foi utilizada: 1) Estudos sobre Educação Indígena, 03 dissertações; 2) Estudos envolvendo Formação de Professores, 01 dissertação e 01 tese; e, 3) Estudos envolvendo Pessoas com Deficiência e Cotistas, 02 teses. Os estudos sobre Educação Indígena também envolvem formação de professores; a opção por criar uma categoria específica para estes é justificada para facilitar a análise comparativa e a descrição dos estudos, considerando o mesmo grupo e a formação daqueles voltada para o Ensino Indígena.

É importante ressaltar que os trabalhos selecionados apresentam, especificamente, uma abordagem e fundamentação teórica com enfoque Decolonial e relacionados à Educação Matemática. Não foram considerados estudos que, apesar de possuírem traços Decoloniais abordando, por exemplo, temáticas de Exclusão, não a explicitavam no texto, e não a fundamentavam baseando-se em estudiosos da área.

### Principais aspectos dos estudos encontrados

Nessa seção, serão abordados aspectos gerais dos trabalhos, tais como: Ano de Defesa, Programa de Pós-graduação e Instituição a que estão vinculados, localização regional da Instituição, Fundamentação Teórica, Método/Instrumentos de Pesquisa, *locus* de pesquisa e sujeitos participantes; sempre os relacionando à categorização utilizada.

Em relação ao Ano de Defesa, há uma maior concentração de trabalhos no ano de 2019, 03 estudos, e nos demais, 01 (um) por ano; o gráfico 01 apresenta esse resultado. Pode-se observar que, a partir de 2015, há uma regularidade de defesas envolvendo Decolonialidade e Educação Matemática, à exceção dos anos de 2017 e 2020.



Fonte: elaborado a partir das análises dos trabalhos.

O ano de 2019 merece destaque pelo maior número de trabalhos defendidos, 01 dissertação e 02 teses, em diferentes categorias. Sendo 01 (uma) pesquisa de doutorado sobre Pessoas com Deficiência e Cotistas e outra envolvendo Formação de Professores a de mestrado investigou sobre Educação Escolar Indígena que, como explicado anteriormente, também envolve professores em formação, porém Indígenas.

Não há teses na categoria de Estudos sobre Educação Escolar Indígena, nem dissertações em Estudos envolvendo Pessoas com Deficiência e Cotistas, em nenhum dos anos analisados. Contudo, podemos observar uma tendência de estudos, a partir de 2016, envolvendo Educação Indígena e Formação de Professores da Escola Básica, especialmente, deste último.

A constância nos números de trabalhos sobre esse objeto reflete a necessidade de romper com estruturas coloniais e a de (re)conhecimento de teorias questionadoras visando a trazer novos olhares ao ensino, até hoje, pautado, na maioria das vezes, na ideia de que para ser um bom professor de Matemática é necessário, apenas, saber muita matemática, o desconsiderando questões de prática e de vivência que deveriam impactar no processo de formação docente e no ensinar. Além disso, implica o reconhecimento de saberes de culturas outras e a necessidade de elaboração de ações afirmativas.

Sobre a relação entre as teorias pós-coloniais e o campo da Educação Matemática, Tamayo-Osorio (2017, p. 55) reflete:

as teorias pós-coloniais mostram novos horizontes conceituais para desenvolver a pesquisa no campo da Educação Matemática, especificamente questionando as ordens e os impactos da experiência da colonização do saber na formação das relações modernas, uma vez que foi precisamente a partir do colonialismo e sua relação com o processo de escolarização que tem se aprimorado a dominação epistêmica e com isto a dieta unilateral que alimenta uma única imagem de Matemática, subalternizando uns conhecimentos sobre os outros e provocando uma escola como efeito da modernidade que funciona como uma máquina que produz ‘otredades’ a serem disciplinadas.

O quadro 02 apresenta os resultados divididos por categoria, identificados pelo nível de Ensino, sendo, “D” para Doutorado e “M” para Mestrado; Autor-Ano/Título, os Programas de Pós-Graduação, Instituição e Região do Brasil, além, do objetivo principal e/ou questão problema.

Quadro 02 – Rol de trabalhos analisados por Categoria

CATEGORIA	TIPO	AUTOR-ANO / TÍTULO	PROGRAMA / INSTITUIÇÃO / REGÃO	OBJETIVO / QUESTÃO PROBLEMA
Estudos envolvendo pessoas com deficiência e cotista	D	SOUZA, Renato (2015) / <i>Deficiencialismo: a Invenção da Deficiência pela Normalidade</i>	Educação Matemática / UNESP / SUDESTE	O que é isto (a) normalidade? O que é isto deficiência? Qual a relação destes conceitos com o modo como o professor de matemática se refere a uma pessoa com deficiência em sua sala de aula? E qual a natureza do silêncio em relação a esse tema nas pesquisas em Educação Matemática e Justiça Social?
		SOUZA, Renata (2019) / <i>A relação do Letramento Acadêmico Matemático com o <i>habitus</i> dos estudantes Cotistas: estudo de caso na UFRPE</i>	Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde / UFRS / SUL	Analisar como o letramento acadêmico matemático dos estudantes que ingressam na universidade pública federal por política de cotas reflete o <i>habitus</i> desses.
Estudos sobre Educação Indígena	M	RAMOS, Gabriela (2016) / <i>Sistema de numeração e pinturas corporais Javaé: a Etnomatemática por uma relação dialógica entre Cultura e Educação Escolar</i>	Educação em Ciências e Matemática / UFG / Centro-Oeste	Compreender e sistematizar conhecimentos etnomatemáticos Javaé e promover reflexões sobre a inserção desses conhecimentos próprios na escola indígena a partir do olhar dos professores indígenas.
		SILVA, Vanessa (2018) / <i>Projetos extraescolares do curso de Educação Intercultural e a Educação Escolar Indígena: um olhar Etnomatemático sobre os saberes e fazeres Javaé</i>	Educação em Ciências e Matemática / UFG / Centro-Oeste	Analisar e refletir sobre os processos de desenvolvimento pedagógico dos saberes e fazeres dos Javaé na escola indígena.
		ARAÚJO, Mariane (2019) / <i>“Demarcando Território”:</i> tensionamentos nas pesquisas de autoria indígena no contexto da Formação Intercultural para Educadores Indígenas (FIEI)	Educação: Conhecimento e Inclusão Social / UFMG / Sudeste	Analisar os tensionamentos que emergem dos Percursos, pesquisas de autoria indígena, desenvolvidas no contexto da Formação Intercultural de Educadores Indígenas, na habilitação em matemática.
Estudos envolvendo Formação de Professores	D	PINTO, Diego (2019) / <i>Experiências com Matemática(s) na escola e na Formação Inicial de Professores: desvelando tensões em relações de Colonialidade</i>	Ensino de Matemática / UFRJ / Sudeste	À luz da perspectiva teórica da decolonialidade, deslocar o debate sobre formação de professores que ensinam matemática(s) a um terreno político, por meio: (a) de reflexões sobre colonialidade que interpelem a literatura de formação de professores e (b) da identificação de discursos de resistência em experiências de estudantes com matemática(s) mobilizadas, no decorrer de seus percursos formativos, em contextos institucionais de educação (no caso, a escola básica e a universidade).
	M	KNOPP, Ivo (2021) / <i>Relações de licenciandos</i>	Ensino de Matemática /	Descrever as relações de licenciandos e egressos da licenciatura em

		e egressos da licenciatura em Matemática com a disciplina de Análise Real a partir da opção Decolonial	UFRJ / Sudeste	matemática com a disciplina de análise real, a partir da opção decolonial. / Como se dão as relações de licenciandos e egressos da licenciatura em matemática com a disciplina de análise real a partir da opção decolonial?
--	--	--	----------------	--

Fonte: elaborado a partir da análise dos trabalhos.

Os estudos envolvendo pessoas cotistas e com deficiência buscam, respectivamente, mostrar dificuldades advindas do *habitus* e a superação em cursos superiores e o “esquecimento” da elaboração de práticas educativas, somente, para os “normais”; ambos questionam, também, a Justiça Social. Os de Educação Escolar Indígena ressaltam a necessidade do reconhecimento de saberes indígenas e de ações afirmativas; os de formação de professores apresentam a escola como espaço de resistência e de ampliação de saberes a partir de uma perspectiva decolonial.

Sobre o Programa de Pós-Graduação e a Instituição, a investigação aponta que a região Sudeste apresenta o maior número de trabalhos, em especial, em programas de Educação Matemática da UNESP e da UFRJ, com linhas de pesquisa voltada à Formação de Professores; seguida da região Centro-Oeste, onde há a maior concentração de estudos envolvendo Educação Indígena, justificados pela sua própria localização geográfica e pela presença desse grupo nessa região. A região Sul aparece de forma tímida; a Norte não desenvolveu trabalhos nessa temática no período em questão. O estudo de Souza (2019) foi apresentado à UFRS, no entanto, o *locus* de pesquisa foi a Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE).

Das instituições e programas listados, apenas, a UFRJ possui um grupo de pesquisa específico de “Matemática Problematizada e Decolonialidade”, o que não significa dizer que as demais, ou outras, não estejam pesquisando sobre, ou que não podem pesquisar. Pelo contrário, a presença desse grupo permite identificar um referencial brasileiro em estudos dentro desse contexto. A maior concentração de trabalhos na região Sudeste é reflexo da própria desigualdade presente nas diversas regiões brasileiras em vários aspectos, até mesmo, por questões coloniais; é uma questão histórica que também precisa ser discutida e debatida, no entanto, foge ao escopo desse artigo.

Outra análise realizada foi em relação à Fundamentação Teórica para verificar quais pensadores matemáticos foram utilizados em articulação com os Decolonias. Souza (2015) utiliza Bhabha (2010) e outros para pensar a *deficiência* e/ou diferença, a partir do conceito de *diferencialismo* apresentado por ele. Mas, é em Healy e Powell (2013) que consegue

estabelecer a relação entre o seu objeto de estudo, decolonialidade e a Educação Matemática, porém ressalta que a relação do tema com a Justiça Social ainda é ausente.

Souza (2019) para conceituar e entender o *habitus* dos estudantes cotistas usa Pierre Bourdieu e Brian Street para explicar questões relativas ao letramento matemático. Os Estudos sobre Educação Escolar Indígena são fundamentados na Etnomatemática de D'Ambrósio (2011); Ramos (2016) e Silva (2018) e concordam entre si, ao dizer que ela promove o diálogo entre epistemologias distintas, tal como a Ecologia dos Saberes, favorecendo a Educação Intercultural pautada na legitimação de saberes de acordo com as experiências sociais; a Interculturalidade Crítica é vista como projeto político, epistêmico e social.

Araújo (2019) também utiliza a Etnomatemática, porém sob as noções Wittgensteinianas tratadas por Knijnik (2012). Pinto (2010) usa Klein (2004) e outros autores para apontar o obstáculo a ser superado entre a hierarquia da matemática elementar, aquela que estrutura a matemática como ciência, e a matemática superior, reconhecida por meio de um conhecimento especializado.

Sobre os métodos e instrumentos, não há especificidades; a pesquisa qualitativa é a utilizada pelos estudos, conjugada às entrevistas, análises documentais, gravações, observações etc. Porém, vale ressaltar o uso também da etnografia em pesquisas sobre Educação Escolar Indígena. Obviamente, o *locus* da pesquisa está relacionado ao sujeitos-participantes. É interessante o caminho percorrido por Souza (2015) para entender o seu objeto de estudo a partir dos participantes das pesquisas, focado em buscar conceitos, teorias em estudiosos do assunto, no Brasil e no Mundo, para preencher o vazio teórico que ele diz ser existente.

O desenvolvimento das pesquisas de Souza (2015), Souza (2019) e Pinto (2019) são apresentados no formato *Multipaper*, como uma coleção de artigos publicáveis. Nessa estrutura, os artigos são apresentados de forma independente com objetivos, discussão e resultados próprios. Segundo os autores, isso facilita a comunicação. Resultados de diferentes pesquisas relacionadas ao tema são apresentados e isso amplia a agenda da pesquisa.

Em resumo, os trabalhos tendem a tratar da formação de professores a partir de narrativas e relatos. Também, quando do estudo de grupos sociais excluídos, utiliza uma abordagem qualitativa; especialmente, em pesquisa com indígenas, tendo como *locus* de pesquisa, o *habitat* desses indivíduos. As discussões, em geral, tendem a expor desigualdades, dificuldades e traços de colonialidade como estímulo e necessidade urgente de rompê-los. A seguir será realizada uma descrição dos estudos por categoria.

## Estudos envolvendo Pessoas com Deficiência e Cotista

Souza (2015) desenvolve a sua pesquisa a partir das questões problematizadoras e a busca por entendê-las para, enfim, definir como trabalhar para entender a relação dos alunos com deficiência visual e a Matemática; porém, encontra um grande vazio na literatura sobre a temática Justiça Social e Educação Matemática. Nesse sentido, apresenta o seu trabalho em 04 partes, constituído por artigos construídos durante o seu percurso de investigação. A parte I apresenta as teorias para levá-lo ao conceito de *Deficiencialismo*, inspirado em leituras anticoloniais e pós-coloniais.

A parte II apresenta três artigos produzidos em parceria nos campos de Pesquisa, quais sejam o Instituto Benjamin Constant (IBC/RJ) e a *National Association for The Blind*, na Índia, e também produzido pelo autor com o seu orientador. Um dos artigos discute a cegueira e a baixa visão e como afetam o processo formal de educação, além de pensar no conceito de deficiência de forma geral; foi produzido no IBC. Na Índia, escreveu o artigo “*Inclusion or Integration? A Mumbaikar answer*”. Em parceria com seu orientador, redigiu o texto “*Inclusion-Exclusion: an explosive problem*” que abrange o pós-colonialismo a partir de casos de livro texto, estudantes indígenas e casos de inclusão-exclusão em uma escola para deficientes visuais no Brasil.

A parte III apresenta diálogos sobre a teorização; o autor ressalta que a busca pela teorização para que pudessem fundamentar a sua tese foi constante. A IV apresenta algumas considerações e o percurso metodológico. Apesar de todo o percurso metodológico pela busca por teorias que pudessem embasar o tema Justiça Social e Educação Matemática, o autor relata um grande vazio; argumenta que as anormalidades existem, pois são criadas pela normalidade.

Souza (2019) buscou fazer uma análise sobre como o letramento acadêmico matemático reflete o *habitus* dos estudantes cotistas, com foco na trajetória de escolar e como estes vivenciam o espaço acadêmico. Aplicou questionários e entrevistas há 09 ingressantes do ano de 2018, da UFRPE, campus Recife, dos cursos mais concorridos: Ciência da Computação e Medicina Veterinária.

Como resultado, a partir da Análise Textual Discursiva, apresentou a trajetória de vida dos participantes relatando episódios de exclusão, desafios e superações devido a lacunas de formação e ausência de alguém da família para auxiliá-lo. Observou que o sistema de cotas vem possibilitando a reinvenção e a desconstrução de uma lógica desestruturante da colonialidade como uma ação afirmativa da inclusão desse grupo social.

Os trabalhos mostram a constante exclusão escolar advinda do processo de colonização e levanta questões que devem ser refletidas como a confecção de materiais didáticos acessíveis a todos, independentemente, da existência de pessoas com deficiência e da origem das lacunas de um grupo que, historicamente, foi e é subalternizado. Portanto, para essa categoria, os estudos envolvendo decolonialidade e educação matemática buscam mostrar evidências da colonialidade e a necessidade da busca pela Justiça Social.

### **Estudos sobre Educação Escolar Indígena**

As teses de Ramos (2016) e Silva (2018) utilizaram a Etnomatemática, a Ecologia dos Saberes, a Interculturalidade Crítica e a Decolonialidade para compreender e analisar os conhecimentos indígenas na Comunidade Javaé e a produção de Projetos Extraescolares, respectivamente. Curiosamente, seus trabalhos foram defendidos na UFG e orientados pelo Professor Dr. José Pedro Machado Ribeiro. Os trabalhos estão interrelacionados, pois o primeiro trata da afirmação dos conhecimentos Etnomatemáticos, e o segundo, sobre a utilização destes nos projetos.

Ramos (2016) desenvolveu sua pesquisa em três etapas. A primeira consistiu na observação da comunidade e conversas com professores Javaé para entender os seus contextos de vivência; a segunda objetivou compreender os conhecimentos Etnomatemáticos a partir de um trabalho de Campo, culminando na definição dos objetos a serem analisados na terceira etapa a partir do grupo focal com os docentes Javaé: o sistema de numeração e as pinturas corporais.

A investigação aponta a existência de conhecimentos Etnomatemáticos presentes na sua história, cultura e saberes do cotidiano e reforça que Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 deram aos índios autonomia para transformar suas escolas; também, trouxe reflexões sobre como esse cenário deve ser (re)construído, em relação aos conhecimentos próprios e a matemática acadêmica.

Silva (2018) investigou os Projetos Extraescolares Javaé, que é um pré-requisito para a conclusão do curso de Educação Intercultural da UFG, oferecido aos professores Indígenas. Observou que os Projetos Extraescolares analisados rompem com a lógica ocidental disciplinar imposta ao abarcar saberes e fazeres próprios dos indígenas; nesse sentido, os professores entrevistados apontam o uso desses projetos como instrumento de resistência a imposições hegemônicas culturais e sugerem a construção de novas concepções de educação escolar indígena com caráter intercultural que viabilizem o diálogo na escola a partir do próprio povo.

A dissertação de Araújo (2019) foi desenvolvida a partir da observação-participante dos Percursos, que são análogos aos Trabalhos de Conclusão de Curso, sobre Matemática, de dois estudantes do Curso de Licenciatura em Formação Intercultural para Educadores Indígenas (FIEI) da UFMG, ofertado a comunidades indígenas. Um dos Percursos tratava de formas e ideias matemáticas existentes nas pinturas tradicionais de sua aldeia; o outro relacionava tradições da medicina de sua aldeia a medidas.

A autora pôde perceber discursos de Interculturalidade nos Percursos como forma de resistência e promoção de tensões ao modelo acadêmico ocidental de ensinar, pesquisar e produzir conhecimento, tais como: a relação entre a prática escolar indígena e a tradicional, o uso de outras linguagens e abordagens metodológicas que reforçam a sabedoria tradicional dos grupos indígenas, dentre outras coisas (ARAÚJO, 2019).

Os estudos nessa categoria mostram a necessidade da utilização dos conhecimentos dos povos indígenas como meio de construção de novos conhecimentos, sem excluir os antigos, mas agregando-os ao ensino da matemática, promovendo de fato uma educação intercultural crítica.

### **Estudos envolvendo Formação de Professores**

Pinto (2019), a partir da perspectiva teórica da Decolonialidade, objetiva expor brechas, chamadas por ele de rachaduras, entre escola e universidade no contexto de formação de professores que ensinam matemática(s) e de que forma estas podem ser utilizadas como espaços de resistência às relações de colonialidade.

O trabalho é apresentado no formato *Multipaper*. Os artigos relatam experiências e discursos com estudantes da escola básica e com professores em formação na licenciatura em matemática em relação à suas vivências a partir de 03 estudos empíricos. Diz que estes “não representam, necessariamente, uma realidade objetiva sobre como ocorrem as práticas matemáticas nesses espaços, mas descrevem como essas práticas os afetam e constroem suas subjetividades” (PINTO, 2019, p. 38-39).

O estudo 1 foi produzido a partir de redações dos estudantes do 1º ano do Ensino Médio de uma escola pública federal do Rio de Janeiro que deveriam ser sintetizadas e entregues ao docente através de um desenho que representasse o que havia sido escrito na redação produzida em sala de aula sobre a sua visão da matemática. Os resultados indicaram manifestações de resistência dos estudantes em relação à matemática e traços de colonialidade do poder, do ser e do saber; porém “apontaram caminhos para a construção de matemática(s) decoloniais em seu ensino na escola” (PINTO, 2019, p. 146).

As outras abordagens foram realizadas com professores em formação no curso de Licenciatura em Matemática de uma Universidade Pública Federal do Rio de Janeiro. Uma delas foi produzida a partir de narrativas, estudo 2, e a outra, por meio de grupos focais, estudo 3. O estudo 2 mostrou relatos que supervalorizavam o conhecimento matemático em detrimento da valorização social da profissão de professor que ensina matemática, até mesmo, pelo próprio docente, sendo a escola concebida como um lugar de progresso do conhecimento matemático.

A pesquisa com o grupo focal investigou a construção da subjetividade sobre a profissão docente demonstrando a sua subalternização e a distorção da compreensão sobre si mesmo a partir da naturalização dos discursos. Essa conscientização “motivou a insurgência contra a naturalização desses discursos na futura prática docente, consolidando posições decoloniais de libertação e de reconstrução de suas subjetividades” (PINTO, 2019, p. 149). Esse autor diz ainda que

nessa perspectiva, reivindicamos a afirmação de posições decoloniais (estudo 3) nas rachaduras que expomos na presente pesquisa, como meio de insurgências contra o apagamento do conhecimento matemático para o ensino na formação de professores (estudo 2) e de promover matemática(s) decoloniais (estudo 1) na escola básica (PINTO, 2019, p.156).

Portanto, a partir dessa breve apresentação, muitas características e necessidades de rompimentos coloniais são expostas: a imposição de um único saber, a normalidade aparente ou a invisibilidade dos “anormais”, a dificuldade e a superação de grupos sociais excluídos de se “encaixarem” em uma estrutura a eles imposta quando, na verdade, deveriam ser quebradas; e a possibilidade de o professor, em sua prática, problematizar a matemática a partir de uma Interculturalidade Crítica.

Knoop (2021) teve por objetivo descrever as relações de licenciados e egressos da licenciatura em matemática com a disciplina análise real, a partir da opção decolonial; realizou rodas de conversas para a coleta de dados. Os participantes foram licenciados que já cursaram a disciplina de análise real no segundo semestre de 2020, licenciados que já a cursaram com outros professores, mas não se graduaram, e egressos da licenciatura em matemática. Para a análise e tratamento dos dados, utilizou um método analítico de transcrições de vídeos e o processo de *re-storyng* nas gravações de vídeo via *Google Meet* devido à pandemia.

Em seus resultados, apontou traços e efeitos da colonialidade, formas de resistência e a possibilidades de outras análises reais. Em relação à disciplina, observa que é possível ter um

cálculo mais acolhedor sem superficializar o conteúdo. Aponta que a pesquisa deve orientar novas discussões sobre de que forma os olhares dos licenciados em matemática sobre o conteúdo da disciplina em questão podem revelar e contribuir para ressignificação desse conteúdo, além de, análises decoloniais em outras disciplinas.

Os estudos mostram, a partir de relatos de estudantes e professores, a necessidade de romper com os traços de decolonialidade, promovendo uma educação pautada na reflexão, na problematização e no desenvolvimento de metodologias que possam agregar e integrar docentes e discentes.

### **Considerações finais**

Esse artigo teve por objetivo realizar um estudo do tipo estado de conhecimento sobre as pesquisas no Brasil envolvendo Decolonialidade e Educação Matemática, no período de 2015 a 2021, para entender como essa temática vem sendo desenvolvida dentro desse contexto; 07 trabalhos foram analisados.

As pesquisas envolvendo estudos com Deficiência e Cotistas analisaram aspectos de inclusão e exclusão das classes, bem como, as dificuldades e os mecanismos de superação para impor o rompimento de barreiras coloniais. A questão da justiça social é questionada, mas o silêncio de discussões envolvendo essa temática relacionada à Educação Matemática é revelado.

Os estudos sobre Educação Escolar Indígena buscaram ratificar e mostrar ações afirmativas da utilização do conhecimento tradicional desse povo para o ensino da Matemática como forma de resistência e promoção de tensões e rompimento de estruturas coloniais a partir de uma Interculturalidade crítica, Ecologia de Saberes e Etnomatemática.

Os trabalhos com professores, seja da escola básica ou indígena, mostraram que há espaços a serem ocupados. Há professores em formação e formados que desejam romper com estruturas coloniais, promover a justiça social, porém não é tarefa fácil e corriqueira.

A análise desse conjunto de trabalhos caracteriza de que forma esses estudos vêm sendo desenvolvidos no Brasil com o suporte da teoria Decolonial e autores da Educação Matemática e revela a necessidade de estudar e caracterizar conhecimentos Etnomatemáticos de sujeitos subalternizados, além de evidenciar a exclusão de grupos sociais e, também, de encontrar caminhos a partir da formação de professores em formação e estudantes que possam romper com os traços e as marcas coloniais a todos impostos.

Portanto, a perspectiva colonial, também, sob o olhar da Matemática permite a discussão de processos históricos de desigualdade, exclusão; e também permite compreender

como esses indivíduos subalternizados entendem e aceitam essa condição e como devem fazer para superá-la dentro dessa perspectiva. Mostra, ainda, reflexos do controle da subjetividade imposta pela colonização não limitada, apenas, ao domínio territorial.

Os traços de colonialidade do Ser e do Saber são evidentes, seja no Indígena, que luta pelo reconhecimento de seus saberes e por um ensino integrado a estes; no negro, que tenta se encaixar nos padrões, pois sofre pela exclusão, pela ausência de uma boa formação básica ou, simplesmente, pela busca de um familiar, que também excluído, não consegue ajudá-lo; e, até mesmo, no professor valorizado apenas por saber fazer cálculos. De fato, a luta é árdua, é complexa e precisa ser discutida e debatida.

Apesar da importância e da relevância dos trabalhos relacionados, a relação da perspectiva Decolonial e da Educação Matemática ainda é muito tímida. Pode-se destacar a ausência de trabalhos que apresentam relatos de práticas pedagógicas decoloniais de ensino na Matemática na escola Básica e no ensino Superior. No mais, a escola deve ser vista como espaço de produção de conhecimento e de (re)conhecimento de culturas outras. A educação, também, na área da Matemática deve constituir esses espaços de resistência, de oposição e de aceitação dos saberes culturais matemáticos legítimos de diferentes culturas.

## Referências

ARAÚJO, Mariane D. **“Demarcando território”**: tensionamentos nas pesquisas de autoria indígena no contexto da Formação Intercultural para Educadores Indígenas (FIEI). Dissertação (Mestrado em Educação: conhecimento e inclusão social) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

BHABHA, Homi Kharshedji. **O local da cultura (1994)**. Tradução de Myriam Avila; Eliana Lourenco de Lima Reis e Glaucia Renate Golcalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

GIRALDO, Victor; FERNANDES, Filipe S. Caravelas à Vista: Giros Decoloniais e Caminhos de Resistências na Formação de Professoras e Professores que Ensinam Matemática. **Revista do Programa de Pós-graduação em Educação Matemática da UFMS**, v. 12, n. 30, 2019.

HEALY, Lulu; POWELL, Arthur. Understanding and Overcoming “Disadvantage” in Learning Mathematics. *In*: CLEMENTS, M. A. et al. **Third International Handbook of Mathematics Education**. New York: Springer, v. 27, 2013. p. 69-100.

KLEIN, Felix. **Elementary Mathematics from an Advanced Standpoint**: Aritmetics, Algebra Analysis. USA: DOVER, 2004.

KNIJNIK, Gelsa. Differentially positioned language games: ethnomathematics from a philosophical perspective. **Educational Studies in Mathematics**. v.80, p.87-100, 2012.

KNOOP, Ivo da. **Relações de licenciados e egressos da licenciatura em matemática com a disciplina da análise real a partir da opção decolonial**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Matemática), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

MALDONADO-TORRES, Nelson. El Pensamento filosófico del “Giro descolonizador”. *In*: DUSSEL, Enrique; MENDIETA, Eduardo e BOHÓRQUEZ, Carmen (Org.). **El pensamiento filosófico latino americano, del Caribe y “Latino” [1300-2000]**. Ciudad de México: XXI, 2011. p. 683-697

PINTO, Diego M. **Experiências com matemática(s) na escola e na formação inicial de professores: desvelando tensões em relações de colonialidade**. TESE (Doutorado em Ensino e História da Matemática e da Física), Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2019.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. *In*: SOUSA SANTOS, Boaventura de (Org.). **Epistemologias do sul**. Coimbra: Almedina, 2009. p. 73-117.

RAMOS, Gabriela C. **Sistemas de numeração e pinturas corporais Javaé: a Etnomatemática por uma relação dialógica entre cultura e educação escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Goiás – UFG, Goiânia, 2016.

SACAVINO, Susana. Educação descolonizadora e interculturalidade. **Revista Novamerica**. n 149. Jan-Mar. 2016.

SACAVINO, Suzana; CANDAU, Vera Maria. Perspectiva decolonial e educação intercultural: articulações. *In*: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Pedagogias decoloniais e interculturalidade: insurgências**. Rio de Janeiro: Apoen, 2020, p. 12-22.

SILVA, Vanessa N. **Projetos Extraescolares do curso de Educação Intercultural e Educação Escolar Indígena: um olhar etnomatemático sobre os saberes e fazeres Javaé**. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Goiás – UFG, Goiânia, 2018.

SOUZA, Renata A. de L. **A relação do letramento acadêmico matemático com o *habitus* dos estudantes cotistas: estudo de caso na UFRPE**. Tese (Doutorado em Educação em Ciências: química da vida e saúde) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRS, Porto Alegre, 2019.

SOUZA, Renato M. J. de. **Deficiencialismo: a invenção da deficiência pela normalidade**. Tese (Doutorado em Geociências e Ciências Exatas) – Universidade Estadual Paulista – UNESP, São Paulo, 2015.

TAMAYO-OSORIO, Carolina. A colonialidade do saber: um olhar desde a Educação Matemática. **Revista Latinoamericana de Etnomatemática**, Universidad Nariño, v. 10, n. 3, p. 39-58, mar. 2017. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/journal/2740/274058247003/html/>>. Acesso em: 01/11/2021.

# O ENSINO DE PROBABILIDADE NUMA PERSPECTIVA DECOLONIAL

Márcio José Silva

## Introdução

O estudo traz uma reflexão prévia sobre o ensino de probabilidade numa perspectiva decolonial. Elaborado como requisito avaliativo da disciplina Epistemologia e Educação II lecionada pela professora Dra. Ivanilde Apoluceno de Oliveira, para doutoramento em Educação, pelo Programa de Pós-graduação em Educação – PPGED, da Universidade do Estado do Pará -UEPA, visa a compor parte da tese de doutorado.

Assim, aqui se traçam algumas considerações a respeito do ensino de probabilidade pelo viés decolonial, ação que visa a “romper” com o tradicionalismo e com a visão arcaica, ainda presente, na abordagem deste conteúdo e, com isso, melhorar a educação, evidenciando ao discente o porquê de se estudar probabilidade.

Para tanto, o artigo estrutura-se da seguinte maneira: no primeiro item, traçou-se breve apresentação sobre apontamentos teóricos acerca do ensino de probabilidade: concepções e obstáculos; em seguida, abordou-se Apontamentos Curriculares existentes no ensino de probabilidade. E, por fim, apresentou-se algumas inferências sobre o ensino de probabilidade numa perspectiva decolonial, seguidas das considerações finais.

## **Ensino de probabilidade:** alguns apontamentos teóricos –concepções e obstáculos

A teoria de probabilidade perpassou por diversos períodos. De acordo com Lima (2013, p.12), entre os períodos se tem o “pré-histórico, origens, maturação da probabilidade clássica, escola de São Petersburgo e período moderno”.

A esse respeito, outro autor que informa acerca das origens dos estudos da probabilidade é Amâncio (2012, p.12), ao explicitar que: “as primeiras ideias intuitivas da Probabilidade partiram dos jogos de azar e que essas são comuns às crianças e às pessoas que ainda não tiveram acesso ao ensino formal (escolarizado)”. Ademais, expõe o mencionado autor ser a probabilidade alicerçada em alguns significados teóricos que julgamos considerar de grande relevância, como o significado clássico de probabilidade, abaixo disposto:

- não oferece uma resposta do que é efetivamente probabilidade, apenas um método prático para calcular a probabilidade de alguns eventos simples, e desta forma acaba sendo uma concepção circular e restritiva;

- não pode ser aplicado em espaços amostrais infinitos;
- não pode ser aplicado em espaços finitos e não equiprováveis;
- é o mais fácil se o universo (espaço amostral) for finito e equiprovável.

Quanto ao significado Frequentista da Probabilidade:

- define probabilidade como um número hipotético em que a frequência relativa tende a estabilizar admitindo a existência teórica de tal limite;
- nunca chega a um valor exato da probabilidade, apenas a uma estimativa;
- às vezes é impossível realizar os experimentos, em um grande número de vezes, exatamente nas mesmas condições;
- não pode ser aplicada em uma experiência individual. Determinados eventos (por exemplo, no campo da economia ou da história) não são possíveis de serem repetidos;
- permite a simulação de experimentos.

Quanto ao significado Subjetivo da Probabilidade:

- define probabilidade como o grau de crença que a pessoa atribui em um determinado evento, com base em conhecimento pessoal e na experiência;
- não requer repetir os experimentos sob as mesmas condições;
- atribuir uma probabilidade subjetiva de um evento que também corresponde à realidade pode ser particularmente difícil devido à falta de informação;

Quanto ao significado Formal/Axiomático:

- é aceito por todos, independente do significado dado à natureza da probabilidade;
- surgiu para suprimir os inconvenientes das definições anteriores;
- a probabilidade passou a ser um modelo matemático para descrever e interpretar os fenômenos aleatórios;
- engloba todas as concepções;
- é inadequado para o Ensino Médio devido a sua complexidade (AMÂNCIO, 2012, p.17-18).

Conforme o excerto, entende-se que é inapropriado, em um curso introdutório, o docente trabalhar em sala de aula o conteúdo do cálculo envolvendo análise combinatória e a teoria de probabilidade, caso contrário, pode vir a gerar controvérsia em seu ensino, principalmente, na etapa do ensino médio no que concerne à concepção clássica, subjetiva, geométrica e axiomática da probabilidade.

Daí que quando o ensino se volta àquelas perspectivas teóricas, gera alguns equívocos no entendimento do significado e compreensão da teoria de probabilidade, como é o caso da equiprobabilidade, pois os alunos passam a tratar de forma equivocada a teoria em foco, sobretudo por tentarem encarar os resultados de “um experimento como igualmente prováveis” (AMÂNCIO, 2012, p. 20).

Ratifica-se, assim, equívocos dos estudantes quando estes concebem a distribuição de uma amostra de forma próxima ou igual à distribuição de uma determinada população. Entretanto, quando devidamente trabalhado, o estudo de probabilidade evidencia a importância desta teoria, tanto no nível fundamental de ensino, quanto no nível Médio, isso “devido às ideias de incertezas e de probabilidade estarem associadas aos fenômenos

aleatórios presentes no mundo natural e no mundo social” (AMÂNCIO, 2012, p.23-24). Isto é, ao abordar, de maneira axiomática e/ou clássica o ensino da probabilidade, o docente causa um afastamento, por parte do aluno, sobre a função social deste conhecimento.

Corroborando com esse estudo, Dantas (2013, p. 7-8) ressalta que alguns obstáculos epistemológicos são visíveis no ensino de probabilidade, tais como:

primeiramente, a aceitação do determinismo - doutrina filosófica que se baseia no fato de que a totalidade dos fenômenos constitutivos da realidade se encontra submetida a determinadas leis e que é explicada por relações de causalidade.

Segundo o acaso estava relacionado com a sorte, com o destino misterioso, com a vontade divina, assim, o desconhecido era um capricho divino e não algo natural.

A terceira razão era a dificuldade de formular essa teoria com os conhecimentos até então descobertos. Antes do século XVI, os conhecimentos existentes de Matemática eram insuficientes para aplicar na probabilidade.

A quarta razão se refere a uma visão marxista, segundo a qual a ciência se desenvolve de acordo com as necessidades econômicas. O surgimento dos seguros somente se deu a partir do século XVII, mesmo alguns povos antigos já praticavam, empiricamente, nas perdas das cargas das embarcações, com medo de roubos ou naufrágios.

Pelo excerto, Dantas (2013) nos conduz ao entendimento de que tais razões ainda precisam ser mais fundamentadas para explicar o retrocesso no ensino de probabilidade, pois, durante meados dos séculos XVI e XVII, o exercício constante e prático de observações de frequências a respeito de um fenômeno aleatório era fundamental para explicar evidências e crenças de um povo ou cultura, ou seja, o ensino partia da prática para teoria. Mas, com a abordagem teórica do conhecimento, afastou-se dela a prática no uso social da probabilidade.

Assim, o estudo sistemático da probabilidade evidenciou inúmeras aplicações deste conteúdo, o qual favorece a resoluções de problemas de ordem social, política e cultural. Todavia, a sistematização do ensino da probabilidade – a colonialidade do conhecimento “afastou” de seu vértice prático. Sobre o assunto, Gonçalves (2004, p.40) apresenta um quadro evidenciando o desenvolvimento do ensino da teoria de probabilidade, ocorrido na França, abaixo exposto:

Figura 1: Períodos da história do ensino de probabilidade no Currículo Francês

Período	Descrição
Primeiro Período (1970 – 1981)	Nesse período há a predominância dos "conhecimentos relativos aos conjuntos (união, interseção, complementar, partição, etc.) assim como aqueles conhecimentos relativos às correspondências entre conjuntos (relação, função, imagem, recíproca, etc). Parzysz ressalta que nesse momento do ensino destaca-se não o cálculo das probabilidades, mas os espaços probabilísticos, e ainda, que a nova orientação do ensino da matemática destaca a potência de seu aspecto dedutivo: um pequeno número de axiomas permite obter um grande número de resultados derivados" (SILVA, 2002, p.44)
Segundo Período (1981 – 1986)	Nesse período, os novos programas escolares "apresentam-se menos ambiciosos que os precedentes. Segundo esses novos programas, deverá ser feita aos alunos apenas uma referência a probabilidades, consistida na utilização (sem teoria) da fórmula de Laplace; sendo assim, os aspectos axiomáticos dos programas anteriores cedem lugar a uma aproximação notadamente mais pragmática" (SILVA, 2002, p.45)
Terceiro Período (1986 –1990)	"A concepção de probabilidades subjacente aos novos programas acaba por estabelecer-se de forma mais consistente. O estudo da "combinatória-probabilidades" se decompõem em: 1) Organização dos dados combinatórios; enumerações; 2) Cálculo de Probabilidades. Prevalece nesse período, portanto, segundo Parzysz, a aproximação laplaciana" (SILVA, 2002, p.45)
Quarto Período (1990 - ...)	Esse período apresenta uma abordagem freqüentista de Probabilidades. "Os novos programas introduzem as probabilidades, numa abordagem bem precisamente do tipo freqüentista, de modo que a introdução da noção de probabilidades está apoiada sobre o estudo das séries estatísticas obtidas por repetição de uma experiência aleatória destacando-se as propriedades das freqüências e a relativa estabilidade da freqüência de um evento dado quando essa experiência é repetida um grande número de vezes. Parzysz afirma que os novos programas do ensino francês propõem claramente a descoberta da noção de probabilidade por meio da noção freqüentista e de fazer aparecer numa seqüência de testes repetidos – e de modo fortemente pragmático – a convergência da seqüência das freqüências observadas de um evento dado a um limite, que será a probabilidade desse evento (Lei dos Grandes Números). A combinatória adquire então um papel secundário, limitado ao cálculo efetivo de certas probabilidades. Esse fenômeno observável da estabilização das freqüências é que de certo modo, afirma a passagem do quadro estatístico ao quadro probabilístico.". (SILVA, 2002, p. 46)

Fonte: GONÇALVES (2004, p. 40)

A respeito da periodização na sistematização do ensino de Probabilidade, Lopes e Souza (2016, p. 14), dispõem que:

a análise dos jogos como origens de acaso só passou a ser formalizada a partir do século XVI, com o desenvolvimento, por Girolano Cardano (1501-1576), da análise combinatória, que favoreceu o cálculo de possibilidades e permitiu a observação de regularidades dos resultados.

Sendo assim, os estudos realizados em meados do século XII já apresentavam uma abordagem na perspectiva clássica sobre a teoria de probabilidade, ao resolver problemas por meio do uso de suposições, de que os "elementos possíveis eram equiprováveis" (LOPES; SOUZA, 2016, p. 1474). Outros autores que apresentam a periodização e o enfoque clássico na abordagem da Probabilidade são Silva *et. all.* (2018, p.203). Para eles a teoria de probabilidade está vinculada aos jogos de azar, a exemplo, de experimentos realizados na Idade Média, pois

os primeiros indícios dos estudos de probabilidade por volta do século XVII com Pascal e Fermat que resolveram questões relacionadas a jogos de azar, porém, só nos dois séculos seguintes, estudiosos como Bernoulli, Moivre, Euler, Lagrange, Laplace formalizaram os conceitos matemática desse

conhecimento.[...] o primeiro registro sobre o estudo de probabilidade surgiu Itália, com Girolamo Cardano que em 1526 escreveu o livro *Liber de Ludo Aleae* (Livro dos jogos de azar), no qual resolveu vários problemas de enumeração, porém a obra só foi publicada em 1663.

E, continua informando que:

[...] segundo Boyer (1996, p. 250), houve o primeiro estudo mais sistemático de probabilidade, através da troca de correspondência entre os matemáticos Blaise Pascal com e Pierre de Fermat, no qual tratavam do problema dos pontos, apresentado a Pascal por 4 Chevalier de Meire, que trazia em seu texto, a seguinte questão: Dois jogadores, aos quais faltam a e b pontos, respectivamente, decidem interromper o jogo. Como as apostas devem ser divididas? (SILVA *et al.*, 2018, p. 203).

Em experimentos didáticos com alunos do ensino médio Silva *et al.*(2018), constatou que muitos dos estudantes, que participaram das atividades propostas, mostraram dificuldades na hora de resolverem problemas, por não terem práticas em solucionar problemas de probabilidade com questões textuais. Constatou, ainda, que os educandos apresentaram dificuldades nas resoluções das questões propostas por não saberem transformar, converter e interpretar dados envolvendo fenômenos aleatórios, por haver no comando das questões, em sua construção textual, problemas com situações reais, como o uso de drogas, abandono escolar, prostituição, *Bullying*, gravidez precoce, acidentes de trânsito, dentre outros, o que não costuma ser abordado nos livros didáticos.

Assim, no que tange ao estudo da teoria de probabilidade na educação básica brasileira, a pesquisa de Gonçalves (2004, p. 41) alude que o ensino de probabilidade teve seus primeiros indícios no Brasil a partir dos anos 70, por meio de documentos, como: o “Guia Curricular do Estado de São Paulo, subsídios para a implementação da proposta curricular do Estado de São Paulo, Proposta Curricular do Estado de São Paulo e parâmetros Curriculares nacionais”; como por exemplo, os documentos “SÃO PAULO,(Estado) Secretaria de Educação. Guias Curriculares para o Ensino do 1º Grau. São Paulo” (CERHUPE, 1976); e o documento “SÃO PAULO, (Estado) Secretaria de Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Subsídios para a implementação da proposta curricular de Matemática para o 2º Grau. São Paulo, SE/CENP, 1982” (GONÇALVES, 2004, p.42-43), dentre outros. Segundo o autor mencionado, o conteúdo concernente á teoria de probabilidade está evidenciado nos documentos oficiais no bloco sobre tratamento de informação.

Já a respeito dos obstáculos de ordem epistemológicas, no ensino de probabilidade, Silva (2017, p.43) nos conduz ao entendimento de que estes estão diretamente relacionados á

“própria conceitualização de acaso e aleatoriedade”. Além disso, ao tratar da origem do referido ensino no Brasil, Silva (2017, p. 38) evidencia que este foi introduzido no currículo escolar do ensino médio, na década de 70, “e em alguns estados da federação, só no começo da década de 90”.

Retomando as acepções de Gonçalves (2004) acerca dos parâmetros legais para o ensino de probabilidade, o autor mencionado afirma existirem outros documentos, além dos anteriormente citados, que fazem referência ao Ensino de Probabilidade (E.P) no Brasil. Documentos estes que apresentam grande preocupação relacionada á experimentação e á reflexão, pare que o estudante possa desenvolver habilidades reflexivas a respeito de algumas situações que envolvam fenômenos aleatórios, além destes se apropriarem de “alguns recursos do princípio multiplicativo para a construção do espaço amostral” (GONÇALVES, 2004, p.41).

Tomando ainda por base as concepções de Gonçalves (2004), ratifica-se que muitos dos obstáculos relativos ao ensino de probabilidade estão estritamente vinculados a meras concepções instrutivas e juízos atribuídos a situações cotidianas propostas por alunos e professores, á falta de abordagem, em sala de aula, de noções basilares sobre conceitos probabilísticos relacionados a experimentos determinísticos, noções de acaso, noções de espaços amostrais não equiprováveis, etc. Não se proporciona ao aluno as bases pragmáticas do ensino de probabilidade, dificultando para ele, a assimilação do conhecimento.

Souza (2016), reitera que um dos obstáculos encontrados no ensino de probabilidade está relacionado ao entendimento do docente sobre resolver um problema usando a definição de probabilidade a partir da noção de fração, pois “observa-se a notação de frações para representar a probabilidade de um evento ocorrer, [...] porque os conteúdos de probabilidade sucedem os de contagem e análise combinatória no currículo brasileiro” (SOUZA, 2016, p.384).

Além disso, aborda o autor acima mencionado, o fato de que a maioria dos docentes não possuem experiências práticas em atividades empíricas envolvendo a teoria de probabilidade em domínio de instrumentos de ensino no campo computacional para melhor ensinar por meio de simulações computacionais, o que também gera obstáculos. Daí que uma das possíveis saídas para amenizar esse impasse, destaca Souza (2016), seria promover, por meio da prática pedagógica, um ensino por investigação, por projetos e simulações a partir de questões postas por estudantes e elementos provenientes de experiências destes a partir de sua vida e cultura.

Tomando como ponto de partida as assertivas acima e a importância de uma reflexão a partir de um contexto curricular, decidimos trazer algumas inferências a respeito do currículo e sua relação estrutural e objetiva em relação ao ensino de probabilidade, o que abordar no próximo item.

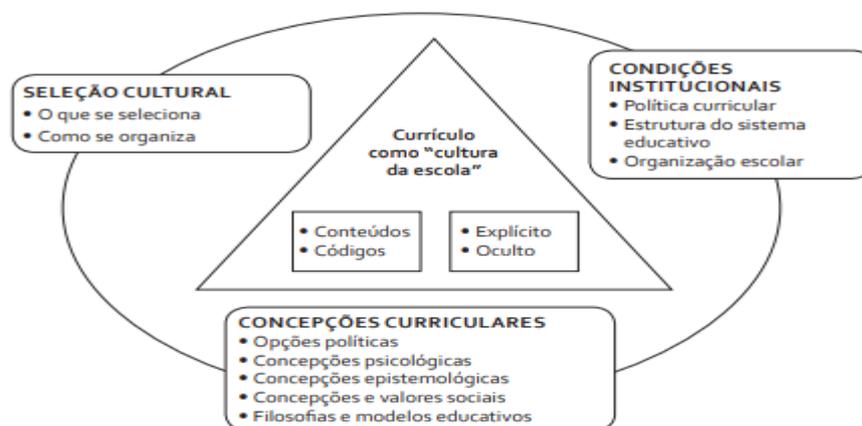
### Apontamentos Curriculares: reflexões acerca do ensino de probabilidade

Segundo a concepção de Sacristán (2000, p.32), de modo sintético, currículo é definido como

[...] a expressão da função socializadora da escola. [...] é um instrumento que cria toda gama de usos, de modo que é elemento imprescindível para compreender o que costumamos chamar de prática pedagógica. [...] relacionado com o conteúdo da profissionalização docente. No currículo se entrecruzam componentes e determinações muito diversas: pedagógicas, políticas, práticas administrativas, produtivas de diversas maneiras, de controle sobre o sistema escolar, de inovação pedagógica [...], o currículo, contudo que implica quanto a seus conteúdos e formas de desenvolvê-los, é um ponto central de referência na melhora da qualidade do ensino, na mudança das condições da prática, no aperfeiçoamento dos professores, na renovação da instituição escolar em geral e nos projetos de inovação dos centros escolares.

Conforme o excerto acima, seria currículo o conjunto de conhecimentos trabalhados na escola e que possibilitam ao aluno desenvolver competências e habilidades sociais. Assim, ainda baseado em Sacristán (2000, p. 36), tem-se o esquema abaixo para definir tal acepção, através de “três grupos de problemas”, a saber: relacionados á questão da aprendizagem dos alunos; ao projeto cultural referente ás condições políticas, administrativas e institucionais escolares; e, ainda, a partir da construção histórica e filosófica. Respectivamente, o esquema se configuraria assim:

Figura 2: Esquema de estrutura curricular



Fonte: SACRISTÁN (2000, p. 36)

A partir do esquema e das ideias de Sacristán (2000) se entende que a totalidade de dada realidade escolar, em termos técnicos e pedagógicos e, atrelado a esse constructo, o curricular, por si só evidenciam barreiras instrutivas a serem quebradas. Existe ainda outra questão que é a inovação das práticas pedagógicas, no que tange á mudança da abordagem substancial dos conteúdos ensinados nas escolas e das disciplinas lecionadas por docentes em sala de aula que também se constituem como obstáculos ao ensino de probabilidade de maneira decolonial.

Sendo assim, para Sacristán (2000, p.311), dentre outras definições de currículo a mais importante é aquela em que está ancorada “pelos procedimentos de avaliação é, enfim o currículo mais valorizado, a expressão da última concretização de seu significado para professores”, por meio da qual os alunos têm clareza do modo como estão sendo avaliados, dos critérios adotados para isso, bem como da finalidade da avaliação.

Nesse contexto, Macedo e Lopes (2010, p.13), explicam que historicamente o pensamento e os indícios sobre o currículo no Brasil “datam dos anos 20” e a partir de 1980 com a “redemocratização do Brasil” durante o período da Guerra Fria, período no qual o pensamento sobre o currículo escolar brasileiro se deu no bojo das discussões voltadas á pedagogia histórico-crítica e da pedagogia do oprimido.

Considerando o exposto acima, Amâncio (2012, p.34), mostra que

o currículo é constituído por toda a gama de programas concebidos para o ensino de assuntos específicos de um determinado nível, ou seja, é um conjunto de conteúdos que devem ser ensinados nos diferentes graus da educação. Também é constituído pela variedade de materiais didáticos disponíveis em relação a esses programas, bem como do conjunto de características que servem de indicações e contraindicações para o uso de um currículo especial ou para o uso de materiais do programa em circunstâncias específicas.

A citação desvela as subjacências do conhecimento e sua sistematização por meio do currículo escolar. Desse modo, ao tratarem sobre o currículo no Brasil, de maneira particular no que se refere ao ensino de probabilidade, Lopes; e Souza (2016, p. 1471), advogam que é primordial que se construa um currículo de probabilidade, marcado por hierarquizações e axiomatização deslocadas da realidade do estudante e marcado por um “direcionamento linear, que determine pré-requisitos para o processo de ensino e aprendizagem”. É necessário um currículo que considere em seu cerne o aspecto cultural e social que tenha por objetivo trabalhar o desenvolvimento das diversas habilidades e formas de raciocínios centrados na resolução de problemas reais.

No contexto até aqui exposto, Lopes e Souza (2016) asseveram que o currículo contribuiria, fulcralmente, para a construção de um estudante participativo, crítico, reflexivo e criativo, além de ajudar na construção e valorização integral do aluno, ao levar em consideração os diferentes níveis de pré-saberes dos estudantes. Chama-nos atenção, desse modo, para a importância de uma profunda “reforma curricular, de modo que as decisões políticas se convertam em uma efetiva implementação e disseminação nas práticas dos professores nas escolas [já que] não é simplesmente uma questão de execução de prescrições” (LOPES; SOUZA, 2016, p.1483) ou de procedimentos. Mas, do reconhecimento da colonialidade do conhecimento por parte de uma classe que detém o monopólio deste, conforme se expõe no próximo item.

### **Reflexões sobre um ensino de probabilidade numa perspectiva decolonial**

Levando em consideração os apontamentos anteriores sobre o ensino de probabilidade, nota-se que a maioria dos autores tecem suas considerações de forma direta, sem considerar ou fazer qualquer menção às diversas realidades culturais vivenciadas pelo educando, a exemplo, da cultura indígena, afro-brasileira, comunidades camponesas ou ribeirinhas, entre outras. Ressalta-se, de forma prévia, a ausência não só de um ensino que problematize o ensino “engessado” – apresentado pelos autores até aqui, mas também de se trazer ao debate a questão didática e epistemológica desse ensino já colonizado.

Há necessidade de se tecer reflexão de como descolonizar o conhecimento escolar até aqui repassado de maneira tão afastada de sua função social e, assim, repensar o ensino para além de uma visão e práticas didáticas eurocêntricas que visam a formar um “cidadão” com consciência capitalista e colonizada, ou seja, produzir uma educação que vise a libertação e a humanização integral do educando.

Nessa perspectiva, se ressalta a importância de problematizar o paradigma educacional enraizado em nossa cultura escolar nos dias atuais, isto é, um ensino enraizado em uma filosofia colonizadora. De tal feita, refletir a esse respeito é crucial, pois isso ajuda, certamente, nossas práticas educadoras e avaliativas a pensar no tipo de cidadãos que estamos formando. Desse modo, são necessárias e urgentes práticas pedagógicas decoloniais, ou seja, “precisamos lutar continuamente contra o pensamento de subalternidade, opressão e desvalorização da pessoa humana” (OLIVEIRA; LUCINI, 2021, p. 98).

Assim, é preciso antes esclarecer o significado emergente do termo descolonização que de acordo com Oliveira; Lucini (2021, p.99), é uma forma de denunciar, de lutar e também uma:

teoria, conceitos e categorias no desenvolvimento da experiência histórica, tem origem nos fins do século XX, quando um grupo de estudiosos percebeu que para estudar o colonialismo na América Latina e no Caribe havia a necessidade de se ter conceituações e categorias próprias, como apontamos. Isto porque se entendeu que as formas de colonização se deram de maneiras diferentes em determinados territórios. [...] surge do rompimento com o pensamento pós-colonial que, até então, desenvolvia trabalhos com conceituações e categorias voltadas para o processo de colonização na África e Ásia entre os séculos XVIII e XX.

De acordo com as autoras acima, a construção e a materialização desse conceito se deu a partir do “pensamento decolonial”, com origens nos pressupostos teóricos de Anibal Quijano, Ernesto Dussel, Immanuel Wallerstein, Frantz Fanon, Aimé Césaire; alicerçados no giro decolonial, ou, rompimento de pensamento de Mignolo e Maldonado-Torres, dentre outros (OLIVEIRA; LUCINI, 2021).

Em suma, o que os autores citados no parágrafo anterior irão defender é que a colonialidade é o produto e a justificação das desigualdades que existem entre as zonas centrais e as zonas periféricas constituintes do sistema econômico vigente, do mundo capitalista. Colonialidade manifesta em bases políticas, econômicas e culturais no que tange ao nosso modo de falar, pensar e proceder.

Assim sendo, o colonialismo, segundo Oliveira e; Lucini (2021), se refere etimologicamente, ao processo que constitui e sistematiza o colonialismo em si, que por sua vez é a filosofia de reprodução perene de práticas de dominação e subalternização de um povo por outro, ou seja, é um sistema que contribui para a perpetuação do imperialismo.

Considerando as assertivas acima, na busca por uma reflexão sobre uma educação anticolonial é necessário que os professores possam compreender e viver cotidianamente em sua *práxis*, uma ação educativa transformadora e libertadora que venha a contribuir para “transpor o horizonte criado e modelado pelo sistema de ensino capitalista vigente por meio de uma formação social justa” (OLIVEIRA; RAMOS, 2020, p.59).

Nesse sentido, é fundamental que a prática do professor e suas experiências no ensino de matemática e no caso, no ensino de probabilidade, possa ter um caminho direcionado analiticamente, conforme versam Oliveira e; Ramos (2020), ao tratarem de uma filosofia ética para a libertação do ser humano, ou seja, fundamentada naquilo “que está mais-além do mundo dado”, para que o professor possa ajudar a demarcar “o caminho para a revelação do outro como alteridade” (OLIVEIRA; RAMOS, 2020, p.61).

A esse respeito, precisamos entender que quando se trata de decolonialidade temos alguns pontos a serem discutidos, no que concerne a seus significados, pontos de sinergias e questões importantes a respeito de colonialismo, decolonialidade e decolonização.

No demais, tratando-se da questão do colonialismo, Dias e Oliveira (2021, p.30) esclarecem sobre o termo, enfatizando que este é “um sem número de forças interiores que mantém hierarquias distintas sobre expressões existenciais entre povos dominantes e dominadores que se sustentam em uma classificação”. É um que envolve etnia e raça, ou seja, para esses autores a colonialidade é uma relação estrutural de poder.

Já em relação á expressão decolonial, Dias e Oliveira (2021, p. 31), ressaltam que, ao contrário da colonialidade, a decolonialidade é a reação material á “lógica e prática e condenatória”. É uma postura e uma atitude concreta e crítica. É um projeto de “afirmação da vida dos mais afetados”, numa dimensão ética e política valorizando a cultura e garantindo a liberdade e a alteridade do “outro”, negado e vitimizado pelo sistema de um mundo estruturado em relações hegemônicas por uma ótica eurocêntrica e opressora. O que se deve buscar, então, é a valorização da “pluriversalidade” (CÉSAIRE,2006) e o diálogo assimétrico intercultural dos mais diversos povos.

Sendo assim, por essa perspectiva, é preciso que haja, conforme versam os autores supracitados, “uma reflexão e ação consciente no sentido de direcionar nossas práticas para a decolonização dos processos sociais a que somos condicionados”. (DIAS; OLIVEIRA, 2021, p.35).

Desse modo, considerando as assertivas referentes ao ensino de probabilidade, apresentadas neste estudo, no que diz respeito às características de um ensino “engessado” por uma filosofia e práticas pedagógicas eurocentradas, advindas do pensamento filosófico constituído didática e historicamente de modo linear, hegemônico e unívoco, que condiciona o estudante a uma formação direcionada para o mercado de trabalho e à competição, destaca-se ser este o modo de pensar fomentado na maioria dos livros didáticos, especialmente no campo da educação e do ensino de matemática.

Diante disso, é crucial uma educação que possa romper com o paradigma de ensino colonial que temos hoje, ou seja, precisamos, antes de tudo, de “políticas públicas na área educativa” (SACAVINO; CANDAU,2020, p.17), que contemplem um ensino libertador a partir das diferenças culturais e de uma educação intercultural crítica. Ou seja, “uma proposta epistemológica, ética e política orientada à construção de sociedades democráticas que articulem igualdade e reconhecimento das diferenças culturais” (*ibid. Idem.* p.19). Uma proposta, que desvele “as formas de colonialidade presentes no cotidiano de nossas

sociedades e escolas”, a fim de “reconhecê-las e nomeá-las”, (*ibid. Idem.* p.20), a partir da qual os novos sujeitos possam ter sua identidade e sua alteridade afirmadas e não negadas.

Para tanto, é preciso que o docente tenha consciência da lógica por trás de uma educação colonizadora, isto é:

é preciso tomar consciência de que a visão hegemônica da educação e, particularmente, da escola está configurada pela perspectiva do que chamamos de modernidade ocidental e que privilegia um determinado modelo de organização social, bem como um determinado modo de conceber tanto a organização escolar, como os saberes, os valores e as práticas pedagógicas que a educação escolar precisa desenvolver (SACAVINO,2016, p.8).

Conforme se pode notar, educação anticolonial é aquela que vai em perspectivas contrárias a um ensino colonizador, tem como raiz e ponto de partida a valorização das diferenças e da pluralidade de modo sensível “às diferenças culturais, étnicas, de gênero, linguísticas e que apostam que reconhecer essas diferenças, apostar nessas diferenças e colocar essas diferenças em diálogo é uma riqueza” (SACAVINO, 2016, p.10). Buscando promover o dialogismo entre os mais diversos saberes reconhecidos pela sociedade e os saberes considerados como “outros” construídos por grupos subalternizados, inferiorizados e marginalizados pela sociedade.

Para tanto, é necessário profissionais da educação comprometidos com a busca de “novas formas de pensar a organização social [...] e as novas formas de relação entre os diferentes grupos sociais, onde a pluralidade seja respeitada, valorizada e possa gerar novas perspectivas de humanização e de pensar” (SACAVINO, 2016, p.16). Ou seja, uma educação “comprometida com a construção de uma sociedade em que a pluralidade é fortemente visibilizada e está representada nos diferentes espaços sociais” (*ibid. idem.*p.12).

Nesse tom, Wagner (2021, p. 247), ao tratar do ensino de matemática numa perspectiva anticolonial, assevera que tais concepções coloniais:

precarizam a prática docente e constituem uma perspectiva superficial e teoricamente rebaixada dos objetivos educacionais do ensino da matemática.[...] a epistemologia da prática da formação de professores que ensinam matemática é um projeto colonial e que reforça, via política educacional, as relações neocoloniais do colonialismo do saber na Educação Matemática,[...], aprisionando as possibilidades da educação na prática alienada e fetichizada do cotidiano escolar, ao mesmo tempo que exerce um recuo teórico e uma negação do conhecimento filosófico e acumulado do professor em detrimento da prática corrente de sala de aula.

Wagner (2021) ainda propõe aos professores que ensinam matemática, com intuito de problematizar a perspectiva de uma educação colonizadora, a leitura atenta e crítica das concepções centradas em ideais políticos desumanizadores imbricados no cerne de documentos oficiais, como no Conselho Nacional de Educação (CNE) e no próprio Ministério da Educação (MEC), os quais tratam, segundo esse autor, de competências para formar um indivíduo numa perspectiva individualista e tecnocrata, fundamentados no “conhecimento para o conhecimento profissional, da prática profissional e do engajamento profissional”, (WAGNER, 2021, p.248). Ou seja, é preciso uma formação para professores que considere a *práxis* no sentido de que a prática do profissional que ensina matemática tenha como alicerce o social dimensionado em reflexões educacionais e pedagógicas que considerem dimensões como as abaixo mencionadas:

políticas anticapitalistas, anticoloniais e antipatriarcais [...] epistemológicas que façam a crítica a importação acríticas das teorias dos países capitalistas centrais, como o neo-pragmatismo da epistemologia da prática [...] metodológicas onde o professor assume que sua prática se torne *práxis*, pois o real critério de verdade é a *práxis* (WAGNER, 2021, p. 252).

Destarte, é fundamental uma educação matemática anticolonial que busque formar professores reflexivos sobre sua própria ação em sala de aula, para que, assim, tornem-se criativos e conscientes, a fim de que possam intervir socialmente, contrariando bases filosóficas-políticas e capitalistas engendradas e construídas historicamente no cerne das mais diversas culturas, sociedades e povos. Há a necessidade de uma educação matemática e de um ensino de matemática que promova a criticidade e o diálogo entre professor e aluno (SKOVISMOSE, 2001), para que estes possam desenvolver práticas e atitudes democráticas, a partir de atividades trabalhadas em sala de aula, voltadas para questões sociais por meio das quais, o ato de educar seja um pilar social forte e progressivamente ativo.

Nessa vertente, sobre o ensino de probabilidade, os estudos de Lima (2013, p.11), fazem referência aos documentos oficiais ao afirmar que os Parâmetros Curriculares Nacionais, aludem que estes “sugerem que experimentação concreta seja realizada para um efetivo ensino da probabilidade”. Mas, o que se pode observar nas pesquisas é que há uma abordagem incompreensível desse ensino quando se leva em conta os alunos do ensino básico, devido ao fato de este ser ensinado sem problematização fora do contexto cultural, social e político, dos estudantes, já que a falta de atividades experimentais para esse tipo de conteúdo é muito grande.

Desse modo, considerando as assertivas anteriores a respeito de um ensino democrático e “desalienado” da filosofia, precisamos lutar contra um sistema dominante que visa a formar cidadãos competitivos, individualistas. Precisamos, enquanto educadores que ensinam matemática, refletir sobre: que tipo futuros profissionais da educação estamos ajudando a formar? Cidadãos críticos e responsáveis? Em outras palavras, para que possamos formar pessoas livres, autônomas, reflexivas, de postura ética, política, teórica, de posicionamento frente “a mentira e a hipocrisia moderna colonial”, (DIAS; OLIVEIRA, 2021, p.31), arraigadas nos moldes de um sistema de ensino que não visa a problematizar a realidade escolar, é preciso um ensino de matemática na perspectiva decolonial: “cabe-nos a conscientização dessa realidade o direcionamento de nossas ações para decolonização dos processos sociais que somos condicionados” (DIAS; OLIVEIRA, 2021, p.35). No que refere ao ensino de probabilidade anticolonial:

a matemática que hoje é ensinada nas salas de aula do Amazonas nas escolas seja em perímetro urbano e zonas rurais, não valoriza o conhecimento dos povos e etnias da região, é uma matemática eurocêntrica, hegemônica diante daquela ou daquelas matemáticas existentes e (re)existentes das comunidades indígenas, ribeirinhas, quilombolas que constituem o estado do Amazonas (SILVA,2019, p.5).

Enfim, é preciso que em nossas práticas educativas em sala de aula, se tenha sempre em vista, a educação imbricada socialmente e historicamente em práticas pedagógicas libertadoras, de modo a nos (re)politizar, reconhecer e trazer para nossas atividades práticas e teóricas os diversos saberes coletivos, individuais, sociais e culturais trazidos por nossos estudantes.

### **Algumas considerações**

Conforme se nota, a intenção neste estudo foi refletir sobre o ensino de probabilidade pelo viés decolonial, pois os estudos a respeito do ensino de probabilidade no Brasil ainda estão enraizados numa filosofia de ensino colonial, devido a suas referências terem como base uma estrutura curricular colonial e política voltada para a formação da massa trabalhadora e não para discentes críticos. Daí que, tanto por parte dos professores, quanto dos alunos, a educação é direcionada para um pensar, consequentemente, para um agir sem refletir e problematizar o paradigma atual de ensino escolar.

De acordo com a prévia reflexão ora apresentada a respeito do ensino de matemática, em especial, no tocante ao ensino da teoria de probabilidade, que é objeto desse estudo,

podemos perceber que desde suas origens teóricas até seu ensino atual existem indícios de muitos obstáculos, de maneira especial, os de ordem epistemológica, pois este ensino ainda está alicerçado em uma estrutura tanto curricular, quanto no que se refere aos documentos oficiais e práticas pedagógicas em sala de aula que direcionam para a formação simplesmente teórica; e pouco relacionada com a cultura, o social e, quase nada voltada para a reflexão e construção de um cidadão autônomo, de identidades e valores, com alteridade reconhecida. Nossa pesquisa aponta que é preciso uma educação e um ensino anticolonial que valorize aplicações práticas e que tenham como ponto de partida a pluriversidade, o pré-saber dos alunos, provenientes das mais diversas culturas que estes venham a pertencer.

Em suma, precisamos de mais estudos que focalizem um ensino de probabilidade voltado para a problematização dos mais diversos fenômenos aleatórios presentes em nossas vidas e que, a partir disso, possamos dar sentido e uma aplicabilidade significativa para tal conteúdo a fim de não só formar professores ou instruir nossos estudantes para fazer cálculos exaustivos ou, simplesmente, tratar informações numéricas. No entanto, com o propósito fundamental de formar cidadãos críticos, com postura decolonial, para que sejam agentes transformadores de realidades, com identidades e alteridades e valores reconhecidos, tanto culturalmente, quanto socialmente; sujeitos visíveis, de direitos reconhecidos e livres. Se pudermos alcançar isso, então, podemos dizer que o ensino alcançou seu objetivo e foi significativo.

## Referências

AMANCIO, Juliana Ramos. **Planejamento e aplicação de uma sequência didática para o ensino de probabilidade no âmbito do PIBID**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Matemática). UFRJ. RJ, 2012.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre el colonialismo**. Madri: Akal, 2006.

DANTAS, Emanuel Adriano. **Probabilidade: Uma reflexão teórico-prática no ensino da Matemática**. Campina Grande, 2013. Dissertação (Mestrado Profissional-PROFMAT). UFCG: Campina Grande. PB, 2013.

DIAS, Alder de Souza; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Filosofias da Libertação de Henrique Dussel. Contribuições ao pensamento decolonial** *In*: ABREU, Waldir Ferreira de; OLIVEIRA, Damião Bezerra. **Pedagogias decoloniais, decolonialidade e práticas formativas na Amazônia**. CRV. Curitiba, 2021.

GONÇALVES, Mauro César. **Concepções de professores e o ensino de probabilidade na escola básica**. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). PUC-SP, 2004.

LIMA, Felipe Mascagna Bittencourt. **O ensino de probabilidade com o uso do problema do jogo dos discos**. Mestrado (Ensino de Ciências Exatas). UFSCAR. São Carlos, 2013.

LOPES, Celi Espasandin; SOUZA, Leandro de Oliveira. Aspectos filosóficos, psicológicos e políticos no estudo da Probabilidade e da Estatística na Educação Básica. **Educ. Matem. Pesq.**, São Paulo, v.18, n.3, pp. 1465-1489, 2016.

MACEDO, Elizabeth; LOPES, Alice Casimiro. **Currículo: debates contemporâneos**. 3ªed. Cortez. São Paulo, 2010.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Resistências decoloniais: o ser e o viver em Enrique Dussel e Paulo Freire. *In*: CANDAU, Vera Maria (Org.) **Pedagogias decoloniais e interculturalidade: insurgências**. Rio de Janeiro: Apoená, 2020. P.23 a 34).

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; RAMOS, João Batista Santiago. **Filosofia e ética da libertação de Enrique Dussel**. 1ª ed. Veranópolis: Diálogo Freiriano, 2020.

OLIVEIRA, Elizabeth de Souza; LUCINNI, Marizete. O Pensamento Decolonial: Conceitos para Pensar uma Prática de Pesquisa de Resistência. **Boletim Historiar**. Vol.08. Nº 01. p.97-115 Jan/2021

SACAVINO, Susana. Educação descolonizadora e interculturalidade. **Revista Novamerica**. N.149. Jan-Mar. 2016. Descolonizar la educación, p. 18 a 23.

SACAVINO, Susana; CANDAU, Vera Maria. Perspectiva decolonial e educação intercultural: Articulações.*In*: CANDAU, Vera Maria (Org) **Pedagogias decoloniais e interculturalidade: insurgências**. Rio de Janeiro: Apoená, 2020. p. 12 a 22.

SACRISTÁN, J.Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3ª ed. ArtMed: Porto Alegre, 2000.

SILVA, Erilúcia Souza da. Saberes docentes, na perspectiva da decolonialidade, de professores que ensinam matemática na Amazônia. **XXIII EBRAPEM: Pesquisa em Educação Matemática: Perspectivas Curriculares, Ética e Compromisso Social**. UNICOSUL. SP, 2019.

SILVA, Márcio José. **Questões Sociais via probabilidade**. Dissertação (Mestrado em Educação). UEPA. Belém, 2017.

SILVA, Márcio José; ALVES, Fábio José da Costa; NORONHA, Claudianny Amorim. Uma Análise Semiótica em um ensino de Probabilidade com Questões Sócio Críticas. **REnCiMa**, v. 9, n.4, p. 203-218, 2018.

SKOVSMOSE, Ole. **Educação Matemática Crítica: A questão da democracia**. Papirus: SP, 2001.

SOUZA, Leandro de Oliveira. Formação de Professores para o Ensino de Probabilidade: Simulação conectando ideias estatísticas. **VIDYA**, v. 36, n. 2, p. 377-395, jul./dez., 2016 - Santa Maria, 2016.

SOUZA, Elizabeth de; LUCINNI, Oliveira Marizete. O Pensamento Decolonial: Conceitos para Pensar uma Prática de Pesquisa de Resistência. **Boletim Historiar**.UFS.SE,2021.

**Galeria de autoras e autores**

## **Ely Carlos Silva Santos**

Doutorando em Educação pela Universidade do Estado do Pará. Belém/PA. Brasil. *E-mail:* elycarlossantos10@gmail.com <http://lattes.cnpq.br/6342607601539851> <https://orcid.org/0000-0002-9155-0272>.

## **Eliana de Jesus de Souza Lemos**

Doutoranda em Educação Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Estadual do Pará – Belém – PA – Brasil. *E-mail:* eliana.jcs@gmail.com. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0156-9165>. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0356241791026299>.

## **Kássya Christinna Oliveira Rodrigues**

Doutoranda em Educação vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará; mestre em educação pela Uepa; Docente na Universidade Federal do Oeste do Pará; vice-líder do Grupo de Pesquisa em Educação Especial e Processos Inclusivos- Gpeepi/Ufopa; integrante do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire – NEP/Uepa. *E-mail:* kassyar@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2433-9167>.

## **Marinaldo Pantoja Pinheiro**

Doutorando e Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Pará (UEPA); graduado em Filosofia pelo Instituto de Pastoral Regional (IPAR) e em História pela Universidade Federal do Pará (UFPA); membro da Academia Igarapemiriense de Letras (AIL - Cadeira 16 / Patrono: Raimundo Gomes Filho). Integra o Grupo de Pesquisa História da Educação na Amazônia (GHEDA). Atualmente é professor licenciado da educação básica na Secretaria Municipal de Educação de Igarapé-Miri e da Secretaria Executiva de Educação do estado do Pará (SEDUC). Registro Profissional de Historiador: 0000001/PA - Ministério da Economia. Orcid: 0000-0002-7598-0301. *E-mail:* marinaldopantojapinheiro@gmail.com.

## **Mayara Cristiny Souza Martins Rodrigues**

Doutoranda do Programa de pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Mestrado em Estudos Literários na Universidade Federal do Pará (UFPA). Participante dos seguintes grupos de pesquisa: Grupo de Pesquisa História da Educação na Amazônia (GHEDA) e História da Educação e Interculturalidade: produção do conhecimento nos Programas de Pós-Graduação em Educação (UEPA/UFT/UFPA). Concluiu a especialização em História e Cultura afro-brasileira e africana na Faculdade Integrada Brasil Amazônia (FIBRA) e concluiu a especialização em Estudos linguísticos e Análise literária na Universidade do Estado do Pará (UEPA). Graduada em Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa na Universidade do Estado do Pará (UEPA). Atualmente, trabalha como professora na Secretaria Municipal de Educação de Belém (SEMEC). *E-mail:* may.rodrigues@hotmail.com.

## **José Anchieta de Oliveira Bentes**

Possui pós-doutoramento em educação na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2013), doutorado em Educação Especial (UFSCAR/2010), mestrado em Letras - Linguística (UFPA/1998). Professor adjunto da Universidade do Estado do Pará; atua no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) - Mestrado na linha de pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia.

## Jeovani de Jesus Couto

Doutoranda em Educação- UEPA, Mestre em Desenvolvimento Rural e Gestão de Empreendimentos Agroalimentares-IFPA, Especialista em Educação do Campo e Desenvolvimento Sustentável -UFPA e Licenciada Plena em Pedagogia pela UFPA. Tem experiência na área de Educação, Educação do Campo com ênfase em Pedagogia da Alternância e desenvolvimento rural sustentável. experiência na docência do Ensino Fundamental, Médio e Técnico, além da Docência no Ensino Superior (pedagogia e Licenciatura em Educação do Campo na UFPA e IFPA) e Especializações em Docência da Educação Profissional, Agroextrativismo e Desenvolvimento Rural, Educação Especial e Inclusiva e Pedagogia da Alternância. Acumula experiência também na Coordenação técnico pedagógica no Ensino Médio e Ensino Médio Integrado em Floresta na Casa Familiar Rural do Mapuá/ Breves/PA e coordenação do curso superior em Licenciatura em Educação do campo. Coordenou projetos de pesquisa e extensão pelo IFPA nas áreas de Pedagogia da Alternância, Cultura e Saberes, Afroindígenas e Gênero e Ruralidade nas comunidades rurais da Amazônia Marajoara.

## Lyandra Lareza da Silva Matos

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará; bolsista CAPES (PDPG- Amazônia Legal); Pesquisadora do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP-UEPA) e do Grupo de Pesquisa Saberes, Educação, Interculturalidade e Variações Temáticas sobre a Amazônia (SEIVA-IFPA). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0852-5579>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3661018191743817>. E-mail: [lyandramatos.uepa@gmail.com](mailto:lyandramatos.uepa@gmail.com).

## Suzianne Silva Tavares

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED-UEPA). Mestra em educação pela Universidade do Estado do Pará/UEPA e Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará. E-mail: [suzianneoliveira@yahoo.com.br](mailto:suzianneoliveira@yahoo.com.br) LATTES: <http://lattes.cnpq.br/6568462519940238>.

## Cyntia França Cavalcante de Andrade da Silva

Doutoranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPA. Professora da Universidade do Estado do Pará/UEPA vinculada ao Departamento de Educação Especializada/DEES. E-mail: [cyntiafranca@uepa.br](mailto:cyntiafranca@uepa.br). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0900-6893>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2456671303673865>.

## Pâmela do Socorro da Silva Matos

Pâmela do Socorro da Silva Matos é doutoranda em Educação pela Universidade do Estado do Pará (PPGED/UEPA), Mestre em Educação (2014), especialista em Atendimento Educacional Especializado (AEE) (Faculdade de Ciências de Wenceslau Braz/2016), especialista em Libras (Faculdade Montenegro/2012), graduada em licenciatura em Letras-Libras (Universidade Federal de Santa Catarina/2012), graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia (Universidade Estadual vale do Acaraú/2009) e Graduada do Curso de Pedagogia Bilingue -NEO - no Instituto Nacional de Educação de surdos -INES. Professora Titular da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA). E-mail: [pamelamatos.surda@gmail.com](mailto:pamelamatos.surda@gmail.com). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7021926124097592>.

## Ivanilde Apoluceno de Oliveira

Pós-doutora em educação na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro em junho de 2010. Concluiu o doutorado em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo em 2002. Realizou, em 2001, doutorado sanduiche na UNAM e UAM-Iztapalapa no México, com estudos sobre ética com o filósofo Enrique Dussel. Realizou mestrado em Educação Popular na UFPB. É graduada em Filosofia pela UFPA. Atualmente é Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e professora titular da Universidade do Estado do Pará. Coordena o Procad-Amazônia do PPGED-UEPA-CAPEs desde 2018. Coordena o Núcleo de Educação Popular Paulo Freire da UEPA. É editora da Revista Cocar. Coordena a Cátedra Paulo Freire da Amazônia. Coordena a Rede de Educação Inclusiva da Amazônia. É Pesquisadora do Observatório Nacional de Educação Especial, da Rede Freireana de Pesquisadores, da Rede Luso-brasileira de Alfabetização de Jovens e Adultos, da Rede Interculturalidade e Movimentos Sociais - Rede Mover, da Rede de Investigadoras/es educativos em México - REDIEE e Rede Internacional de Investigadores e Participantes sobre Integração/Inclusão Educativa (RIIE). *E-mail*: nildeapoluceno@hotmail.com. Orcid:<https://orcid.org/0000-0002-3458-584X>. Lattes:<http://lattes.cnpq.br/8868927466583477>.

## Talita Rodrigues de Sá

Doutoranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPA. Docente da Universidade do Estado do Pará/UEPA vinculada ao Departamento de Língua e Literatura/DLLT. Mestrado em Educação UEPA (2013). Especialização em Estudos linguísticos e Análise Literária (2009). Possui graduação em Licenciatura em Letras pela Universidade da Amazônia (2007). Graduação em Letras - Inglês pela Universidade da Amazônia (2012). Atualmente é docente efetiva - Universidade do Estado do Pará. Membro do Grupo de Pesquisa- Letramentos e Ensino-Aprendizagem de Língua Portuguesa (GEPLALP) coordenando a Linha de pesquisa: Letramentos Étnicos-raciais no Ensino de Língua Portuguesa e Literatura. Participa do Projeto de desenvolvimento- CAPES- Ações integradas de Ensino e Pesquisa para qualificar a formação na Pós-graduação em Educação: Pará, Tocantins e Rio Grande do Norte edital: PROCAD-Amazônia. *E-mail*: [talita.sa@uepa.br](mailto:talita.sa@uepa.br). Orcid:<https://orcid.org/0000-0003-3924-7687>. Lattes:<http://lattes.cnpq.br/6486192420682817>.

## Rita de Cássia Florêncio Rocha Kasahara

KASAHARA, Centro de Ciências Sociais e Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém - PA, Brasil. *E-mail*: [rita.rocha@ifpa.edu.br](mailto:rita.rocha@ifpa.edu.br), ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1017-8550>, lattes: <http://lattes.cnpq.br/6596101122520545>.

## Márcio José Silva

SILVA, Márcio José. Mestre em Educação e Doutorando em Educação pela Universidade do Estado do Pará (UEPA) do Departamento de Matemática, Estatística e Informática-DMEI e Professor Assistente I do quadro da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Belém. PA. Brasil. Travessa Djalma Dutra. Telégrafo/S N. Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE). Lattes:<http://lattes.cnpq.br/6448665450868365> /Orcid:<https://orcid.org/0000-0002-8566-5575>. *E-mail*: [marcio.silva@uepa.br](mailto:marcio.silva@uepa.br).

the same time, the fact that the two countries have similar political systems and similar political culture may have contributed to the similar results.

There are several limitations to the current study. First, the sample size is small, and the results may not be generalizable to other countries.

Second, the study only examined the impact of the political system and political culture on the political participation of citizens.

Third, the study did not control for other factors that may influence political participation, such as education and income.

Fourth, the study only examined the impact of the political system and political culture on the political participation of citizens in the short term.

Finally, the study did not examine the impact of the political system and political culture on the political participation of citizens in the long term.

Despite these limitations, the current study provides valuable insights into the relationship between the political system and political culture and the political participation of citizens.

Future research should explore the impact of the political system and political culture on the political participation of citizens in other countries and over a longer period of time.

It is also important to explore the impact of other factors, such as education and income, on the political participation of citizens.

Finally, it is important to explore the impact of the political system and political culture on the political participation of citizens in the long term.

In conclusion, the current study provides valuable insights into the relationship between the political system and political culture and the political participation of citizens.

Future research should explore the impact of the political system and political culture on the political participation of citizens in other countries and over a longer period of time.

It is also important to explore the impact of other factors, such as education and income, on the political participation of citizens.

Finally, it is important to explore the impact of the political system and political culture on the political participation of citizens in the long term.

In conclusion, the current study provides valuable insights into the relationship between the political system and political culture and the political participation of citizens.

Future research should explore the impact of the political system and political culture on the political participation of citizens in other countries and over a longer period of time.

It is also important to explore the impact of other factors, such as education and income, on the political participation of citizens.

Finally, it is important to explore the impact of the political system and political culture on the political participation of citizens in the long term.

In conclusion, the current study provides valuable insights into the relationship between the political system and political culture and the political participation of citizens.

Future research should explore the impact of the political system and political culture on the political participation of citizens in other countries and over a longer period of time.

It is also important to explore the impact of other factors, such as education and income, on the political participation of citizens.

Finally, it is important to explore the impact of the political system and political culture on the political participation of citizens in the long term.

In conclusion, the current study provides valuable insights into the relationship between the political system and political culture and the political participation of citizens.

Future research should explore the impact of the political system and political culture on the political participation of citizens in other countries and over a longer period of time.

It is also important to explore the impact of other factors, such as education and income, on the political participation of citizens.

Finally, it is important to explore the impact of the political system and political culture on the political participation of citizens in the long term.