

Ivanilde Apoluceno de Oliveira • Marlen Lorena Oliveira Soares •
Lidiane Caroline Sales Macedo • Maria Vitória Paiva de Souza Freire •
Rammon David Estumano Cohen • Sâmia Maírla Viana Pimentel •
Tânia Regina Lobato dos Santos (*Orgs.*)

EPISTEMOLOGIAS E EDUCAÇÃO

PRÁXIS, INTERCULTURALIDADE E REPRESENTAÇÃO SOCIAL



EPISTEMOLOGIAS E EDUCAÇÃO:

**PRÁXIS, INTERCULTURALIDADE E
REPRESENTAÇÃO SOCIAL**

Textos produzidos na disciplina Epistemologia e Educação I do
Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do
Estado do Pará

Financiamento:

Projeto Procad-Amazônia da CAPES – COORDENAÇÃO DE
APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR



**Ivanilde Apoluceno de Oliveira
Marlen Lorena Oliveira Soares
Lidiane Caroline Sales Macedo
Maria Vitória Paiva de Souza Freire
Rammon David Estumano Cohen
Sâmia Maírla Viana Pimentel
Tânia Regina Lobato dos Santos
Organizadores/as**

EPISTEMOLOGIAS E EDUCAÇÃO:

**PRÁXIS, INTERCULTURALIDADE E
REPRESENTAÇÃO SOCIAL**

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e autores.

Ivanilde Apoluceno de Oliveira; Marlen Lorena Oliveira Soares; Lidiane Caroline Sales Macedo; Maria Vitória Paiva de Souza Freire; Rammon David Estumano Cohen; Sâmia Maírla Viana Pimentel; Tânia Regina Lobato dos Santos [Orgs.]

Epistemologias e Educação: Práxis, Interculturalidade e Representação Social.
São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. 385p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-2439-8 [Digital]

1. Epistemologias. 2. Educação. 3. Interculturalidade. 4. Práxis. 5. Representação Social. I. Título.

CDD – 370

Capa: Marcos Della Porta

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB – 8-8828

Diagramação: Nicole Cavalcante Duque Gredilha Coelho

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patricia da Silva (UERJ/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2025

Sonhamos um Brasil que respeita os processos próprios de aprendizagem dos povos indígenas, a interculturalidade, a Intercientificidade e a especificidade de cada comunidade indígena, definida de acordo com a situação sociolinguística e orientada para o fortalecimento dos projetos de vida dos nossos povos.

Gersem Baniwa (2020, p. 154).

SUMÁRIO

Apresentação	11
<i>Ivanilde Apoluceno de Oliveira</i>	
<i>Marlen Lorena Oliveira Soares</i>	
<i>Sâmia Máirla Viana Pimentel</i>	
Prefácio – Epistemologias e Educação: práxis, interculturalidade e representação social	13
<i>Antônio Jorge Paraense da Paixão</i>	
I Eixo – Epistemologia e Educação	17
Epistemologia e Educação: fundamentos para a formação e a construção teórico-metodológica na produção acadêmica em Programas de Pós-graduação em Educação	19
<i>Rosa Maria Siqueira de Carvalho Rodrigues</i>	
<i>Ivanilde Apoluceno de Oliveira</i>	
O Positivismo na Educação do Pará: cenário político, social e educacional no século XIX, Primeira República (1889-1930)	37
<i>Berchmans Maria Bentes da Moda</i>	
<i>Ivanilde Apoluceno de Oliveira</i>	
Contribuições do paradigma da racionalidade científica moderna para o pensamento computacional em educação matemática	55
<i>Lidiane Caroline Sales Macedo</i>	
<i>Ivanilde Apoluceno de Oliveira</i>	
<i>Fábio José da Costa Alves</i>	
Michel Foucault e as contribuições teóricas pós-estruturalistas para as pesquisas em educação	87
<i>Matheus Almeida da Costa</i>	

História dos sistemas de numeração e sua relevância epistemológica	101
<i>Patrícia de Nazaré Ribeiro Soares</i>	
II Eixo – Interculturalidade, Decolonialidade e Educação	119
Os processos de educação própria do povo Ka'apor na construção e afirmação de uma epistemologia decolonial	121
<i>Marlen Lorena Oliveira Soares</i>	
<i>Ivanilde Apoluceno de Oliveira</i>	
Educação do Campo e Educação Intercultural: aproximações epistemológicas e conceituais para construção de uma pedagogia social e cultural	143
<i>Everton Wendel Monteiro Silva</i>	
Educação Museal: reflexões a partir de Paulo Freire sobre o prêmio diário contemporâneo de fotografia	161
<i>Ana Cecília da Cunha</i>	
Pedagogias do fundo na voz de uma curandeira	173
<i>Maria Vitória Paiva de Souza Freire</i>	
<i>Maria Betânia Barbosa Albuquerque</i>	
Do Dialogismo à Dialogicidade: uma análise da concepção de sujeito em texto motivador de proposta de redação do ENEM e sua relação com uma educação intercultural	191
<i>Paulo Everton Fernandes da Silva; José Anchieta de Oliveira Bentes</i>	
Epistemologia da Educação: a perspectiva decolonial e a diversidade dos saberes a partir do Arraial do Pavulagem	219
<i>Bianca de Sousa Maciel</i>	
<i>Ivanilde Apoluceno de Oliveira</i>	
A Interculturalidade: um diálogo entre educação, cultura e museus	237
<i>Iana keila Duarte</i>	

Tradução e Interpretação de Libras/Português no Contexto Paraense: diálogo com o pensamento decolonial	267
<i>Nathiele Martins Macêdo</i>	
<i>José Anchieta de Oliveira Bentes</i>	
Saberes, educação e reconhecimento do negro quilombola da comunidade São José de Icatú-Mocajuba-PA	287
<i>Sâmia Máirla Viana Pimentel</i>	
<i>Ivanilde Apoluceno de Oliveira</i>	
III Eixo – Representação Social e Educação	305
Representações Sociais sobre Educação Especial e Educação do Campo: análise de produções acadêmicas (2008-2023)	307
<i>Jéssica da Luz Sena</i>	
<i>Ivanilde Apoluceno de Oliveira</i>	
Representações sociais sobre o/a negro/a e a Amazônia na revista em quadrinhos “O Tico Tico” (1905-1962)	337
<i>Márcia Cristina de Castro Cardoso dos Reis</i>	
<i>Sérgio Roberto Moraes Corrêa</i>	
“Lendas Brasileiras?”: o uso das representações sociais Amazônicas na construção de um imaginário, em Sesinho	359
<i>Roger Rafael Ferreira dos Santos</i>	
Sobre os autores	375

APRESENTAÇÃO

Este livro contém textos produzidos na disciplina Epistemologia e Educação I e II do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (UEPA), ministrada pela Prof^a Dr^a Ivanilde Apoluceno de Oliveira, Prof^a Tânia Regina Lobato dos Santos, Prof^a Dr^a Maria das Graça da Silva e Prof^o Dr^o Sérgio Corrêa, e tem financiamento do Projeto Procad-Amazônia da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Um dos principais objetivos da disciplina é propiciar a reflexão crítica sobre os paradigmas da ciência e sua influência sobre as pesquisas, as políticas e as práticas educacionais. Os temas multiculturalismo/interculturalidade, colonialismo/decolonialidade fazem parte do componente curricular da disciplina, assim como as bases conceituais da epistemologia e educação, as racionalidades clássica, moderna e contemporâneas de ciência e suas relações com a educação.

Esta obra estimula os leitores acerca das diversas epistemes que são construídas dentro e fora dos espaços escolares ou institucionais, pedagogias outras que produzem o conhecimento atuando e resistindo em espaços marginalizados e oprimidos.

Neste exemplar, os/as autores/as dialogam com várias formas de conhecimento tão sistemática e rigorosa quanto à ciência moderna, diferenciando-se apenas nos métodos, objetos e sujeitos de pesquisa. Esses saberes mostram a existência de outras maneiras de ver, estar e transformar o mundo, outras epistemologias que são construídas para valorizar o conhecimento ancestral, as tradições e outras tantas formas de saber silenciadas pelo processo de colonização.

Desta maneira, o livro apresenta vinte e dois autores/as e contém dezessete artigos, que refletem a essência dos saberes decoloniais, desmistificando a ideia de que o conhecimento produzido pelas comunidades não ocidentais é ilógico ou inferior. Nessa trajetória de meditação crítica somos desafiados a questionar o que compreendemos por conhecimento, por história e por verdade.

O livro está estruturado em três eixos temáticos. “Epistemologia e Educação” que apresenta textos sobre: formação e construção metodológica na produção científica neste já citado Programa de Pós-Graduação; o positivismo na educação do Pará; contribuições dos paradigmas da racionalidade moderna para o pensamento educacional matemático; as contribuições do pós-estruturalismo Foucaultiano; e a relevância epistemológica das histórias dos sistemas de numeração.

“Interculturalidade, decolonialidade e educação”, cujo foco é a discussão epistemológica a partir de novos ângulos como: o processo de educação do povo indígena ka’apor; educação no campo e interculturalidade; a educação museal a partir de uma discussão freireana; pedagogia do fundo na voz de uma curandeira; análise da concepção de sujeito nos textos de redação do ENEM e a relação com a educação intercultural; a perspectiva decolonial e os saberes do Arraial do Pavulagem; a interculturalidade no diálogo entre cultura, museus e educação; a tradução e interpretação de libras no contexto paraense; e saberes de uma comunidade quilombola da cidade de Mocajuba no Pará.

O eixo “Representações sociais e Educação” traz no corpo do texto discussões acerca de: representações sociais sobre educação especial e educação no campo; representações sociais sobre o(a) negro(a) e a Amazônia na revista em quadrinhos “O Tico Tico” e lendas brasileiras, o uso das representações sociais Amazônicas na construção de um imaginário, em Sesinho.

Convidamos aos leitores e leitoras a refletirem sobre as questões educacionais levantadas neste livro, esperando que a epistemologia e a educação contribuam para a compreensão de suas diferentes facetas e aplicações, e evidenciem a sua importância, sobretudo, na produção e diversidade de saberes na Amazônia Paraense.

Ivanilde Apoluceno de Oliveira
Marlen Lorena Oliveira Soares
Sâmia Maírla Viana Pimentel

PREFÁCIO

EPISTEMOLOGIAS E EDUCAÇÃO: PRÁXIS, INTERCULTURALIDADE E REPRESENTAÇÃO SOCIAL

Quando Prigogyne (1996) afirmou que "é graças aos processos irreversíveis associados à flecha do tempo que a natureza realiza suas estruturas mais delicadas e mais complexas. A vida só é possível num universo longe do equilíbrio" (p. 30), a meu ver, estava pensando na óbvia percepção de que não estamos apartados da natureza, e nem podemos dela nos ausentar. A ideia de equilíbrio pode servir para que as pessoas e as estruturas sociais, bem como seu modo de pensar e pesquisar, permaneçam tal como estão.

A ideia de colonialidade do saber é exatamente o chamado "equilíbrio". Sempre pensamos assim, e entrementes, tudo funciona, de outra forma, o conhecimento só tem um modo de ser desenvolvido. Assim que tive contato com os artigos, a ideia de distanciamento do equilíbrio defendida por Prigogine, me vem a mente. Sempre que nos propomos a estudar algum tema, sob a inspiração da colonialidade, certamente que essa aproximação tende a causar desestabilização. Com a Epistemologia não poderia ser diferente.

Entendo que uma produção coletiva, fruto de uma ação como uma disciplina da pós-graduação, ainda que tenha autores individuais, transmite para quem o lê o significado de um rio caudaloso que se fez com seus igarapés. Cada texto traz sua visão sobre a necessidade de descolonizar a epistemologia, ainda que a frase soe um tanto incongruente para Fornet Bettancourt que sempre defende que só o uso o termo epistemologia já traz em si uma carga de colonialidade difícil de ser suplantada já que a origem do mesmo já anuncia uma impossibilidade, para quem o usa, de superar a submissão linguística. No entanto, defendo que a ideia de coletividade, marca indelével da produção aqui

apresentada, demarca um avanço. Nada mais colonizador do que a perspectiva da individualidade, nada mais decolonial do que a insistência no comunitário.

Quando se quer quebrar a resistência a um projeto colonizador, a grande estratégia do colonizador é minar o senso comunitário de uma população, ou seja, dispersão gera um domínio mais tranquilo. Tentando buscar um fio condutor dos textos que ora se apresentam, a ideia do entrelaçamento, do orgânico, defendido por Antônio Bispo, foi algo que saltou aos olhos, ou melhor, ao coração. Insistir no estar junto, no pensar junto, é orgânico e nos permite e, ao mesmo tempo, nos obriga a cambiar do *eu* para o *nós*, sem grandes esforços, pois o estar junto e fazer junto é sempre combustível para o pensar.

Esse fazer em conjunto, a meu ver, possibilitou a abertura para alteridade, as reflexões oriundas dos textos demonstram que pensar o outro, acontece de modo mais eficaz, quando o outro se impõe a mim como uma necessidade de construção da realidade. Os textos me fizeram retomar um conceito do pensamento Budista conhecido como anatta, ou a negação do eu. O ocidente, pós o ergo sum cartesiano, consolidou a ideia do eu como ponto de partida. Os textos me colocaram diante dessa perspectiva, pois me colocou diante da clareza da alteridade.

Essa é a maior desconstrução que a América Latina necessita e para qual os textos respondem, (aliás não se podia esperar menos, considerando os organizadores e a titular da disciplina). Pensar com o outro, e um outro com rosto definido como preconizava o saudoso e sempre presente Enrique Dussel. E aqui esses rostos são de estudantes com dificuldades em disciplinas que podem ampliar o índice de evasão, são de curandeiras da Amazônia, de Quilombolas, de Ka'apor e de tantos outros e outras que o sistema econômico insiste em excluir de forma sistemática.

A novidade da coletânea é a diversidade de olhares sobre a evidência da diversidade da realidade educacional. A afirmação pode parecer redundante, no entanto, o que essas duas diversidades nos chamam atenção é que a realidade educacional, já

bastante debatida, pode e deve ser olhada por novas perspectivas. E essa coletânea nos traz novos autores e novas abordagens. A coletânea permite revisitar autores e temas ditos clássicos (ainda que considere o termo, bastante colonizador) e nos apresenta novos autores que embasam essa nova perspectiva. Autoras como Catherine Walsh, Ivanilde Apoluceno, Vera Candau embasam e demonstram quão necessária é a perspectiva das mulheres sobre a educação. Se as mulheres gozam da reputação de terem sua vida identificada com a atividade docente das crianças, o mesmo não se dá na teorização sobre essa atividade, ou seja, a meu ver, as melhores vozes teóricas sobre a educação deveriam ser as das mulheres. Essa coletânea nos coloca essas vozes em pé de igualdade com as vozes masculinas.

Os três eixos, a saber, I- Eixo epistemologia e educação, II Eixo: interculturalidade, decolonialidade e educação e III - Eixo representação social e educação são fruto de reflexões pré dissertações e/ou teses dos autores e de seus orientadores e orientadoras. As autoras e autores nos trazem a perspectiva da decolonialidade e da interculturalidade e representação social desenvolverem as reflexões que o programa solicita através da disciplina.

De modo resumido os eixos assim se apresentam:

Eixo I: Epistemologia e Educação: Esta seção abrange artigos que discutem aspectos fundamentais da epistemologia na produção acadêmica e na educação. Os tópicos variam desde a relevância da epistemologia para a elaboração metodológica de teses, a influência do positivismo na educação paraense no século XIX, as contribuições da racionalidade científica para o pensamento computacional em matemática, as contribuições teóricas de Michel Foucault para pesquisas em educação, até a relevância epistemológica da história dos sistemas de numeração.

Eixo II: Interculturalidade, Decolonialidade e Educação: Este eixo explora a intersecção de diferentes sistemas de conhecimento e práticas educacionais. Os artigos abordam temas como os processos de educação própria do povo Ka'apor como uma epistemologia decolonial, as aproximações conceituais entre

educação do campo e educação intercultural, a dimensão educativa dos museus a partir de reflexões de Paulo Freire, as "pedagogias do fundo" na narrativa de uma curandeira da Amazônia Paraense , a análise da concepção de sujeito na proposta de redação do Enem e sua relação com a educação intercultural , a perspectiva decolonial e a diversidade dos saberes a partir do Arraial do Pavulagem, o diálogo entre educação, cultura e museus sob uma perspectiva intercultural a interpretação de Libras/Português em diálogo com o pensamento decolonial, e os saberes da comunidade Quilombola São José de Icatú.

Eixo III: Representação Social e Educação: Esta seção foca nas representações sociais em diferentes contextos educacionais. Os temas discutidos incluem as representações sociais sobre educação especial e educação do campo em produções acadêmicas, a análise das representações sociais de pessoas negras e da Amazônia na revista em quadrinhos "O Tico-Tico" e a representação social sobre lendas Amazônicas na construção de imaginário, por meio da revista Sesinho.

Portanto, o leitor, deve imbuir-se do espírito desequilibrador proposto por Prigogine e pelo *envolvimento* de Nego Bispo para poder desfrutar da leitura. Como coletânea o texto performa esse caminho de convite para o novo, para o carinho que a Amazônia merece e exige.

Em tempos de discussão sobre a soberania a coletânea nos diz que precisamos pensar a epistemologia como espaço para propor novas situações, novos caminhos que nos dizem que a autonomia do lugar prospecta, a autonomia do conhecer.

Antônio Jorge Paraense da Paixão

I EIXO

EPISTEMOLOGIA E EDUCAÇÃO

EPISTEMOLOGIA E EDUCAÇÃO: FUNDAMENTOS PARA A FORMAÇÃO E A CONSTRUÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA NA PRODUÇÃO ACADÊMICA EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Rosa Maria Siqueira de Carvalho Rodrigues
Ivanilde Apoluceno de Oliveira
Universidade do Estado do Pará (UEPA)

Resumo

O objetivo deste estudo é refletir criticamente sobre a relevância da epistemologia e educação como disciplina de fundamento filosófico na elaboração metodológica das teses de doutorandos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará. Busca-se responder a seguinte problemática: qual a contribuição desses estudos epistemológicos na elaboração metodológica das teses dos doutorandos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará? Consiste em uma pesquisa bibliográfica pautada em teóricos como: Oliveira (2016), Santos (1997), Japiassu (1979), entre outros e uma pesquisa documental, tendo por base o plano das disciplinas Epistemologia e Educação I e II, incluindo o componente curricular. O estudo conta ainda com avaliações escritas de doutorandos sobre as duas disciplinas, realizadas no final de 2024. Segundo os relatos desses discentes, foi possível identificar os referenciais teórico-metodológicos e os traços epistemológicos presentes em suas teses. Como resultado, constatamos que a disciplina Epistemologia e Educação é fundamental para a formação de pesquisadores na área da educação, contribuindo para a qualidade e a relevância das teses produzidas.

Palavras-chave: Pós-graduação em Educação. Epistemologia e Educação. Produção Acadêmica.

Introdução

O estudo aqui proposto surgiu a partir da nossa própria experiência como discente (autora) e docente (coautora) da disciplina Epistemologia e Educação I do curso de doutorado no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará. Disciplina inserida no currículo do Programa no Mestrado em 2005 e no doutorado a partir de 2019. A disciplina apresenta a sua continuidade ao nível de doutorado como Epistemologia e Educação II, a qual foi inserida como complemento à Epistemologia e Educação I, com o objetivo de aprofundar os estudos epistemológicos de dois temas: interculturalidade crítica e decolonialidade na educação.

Os estudos epistemológicos abordados na ementa da disciplina Epistemologia e Educação I tem por objetivo possibilitar pesquisas sobre a construção histórica e epistemológica da racionalidade científica ocidental, propiciando uma reflexão crítica sobre os paradigmas da ciência e sua influência sobre as pesquisas, as políticas e as práticas educacionais, tendo o seu desdobramento em Epistemologia e Educação II, para poderem ser aprofundadas as temáticas estudadas no primeiro semestre, debatendo a ótica eurocêntrica e colonialista sobre a produção de saberes científicos e seus impactos na conformação de hierarquias sociais a partir da observância do pensamento pós-colonial e decolonial às Ciências Sociais conformadas na modernidade/colonialidade. Assim, as disciplinas Epistemologia e Educação I e II objetivam oferecer aos discentes uma base epistemológica e filosófica para que estes possam desenvolver seus estudos pautados na compreensão das diferentes possibilidades de aplicação dos métodos científicos abordados durante as aulas.

O reconhecimento da importância dos estudos epistemológicos no campo educacional é uma temática bastante discutida ao longo das aulas dessas disciplinas, o que acabou por despertar o nosso interesse em escrever esse artigo, com a seguinte problemática: qual a contribuição desses estudos na elaboração

metodológica das teses dos doutorandos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará?

Por meio de pesquisa bibliográfica e documental, objetiva-se refletir criticamente sobre a relevância da epistemologia e educação como disciplina de fundamento filosófico na elaboração metodológica das teses dos doutorandos do Programa.

Esse artigo está organizado em quatro seções: na primeira, a introdução, apresentamos a motivação, a problemática e o objetivo do estudo. Na segunda, discorremos sobre os caminhos metodológicos percorridos na realização deste estudo. Na terceira, abordamos a base teórica que reflete a importância dos estudos epistemológicos na educação. Na quarta, os resultados contêm a descrição e análise dos dados, e por fim, as considerações finais.

Metodologia

Neste estudo foi realizada pesquisa bibliográfica, sendo efetivadas leituras sobre obras de autores que refletem sobre a epistemologia e a educação, entre os quais Japiassu (1979), Oliveira (2016), Giddens (2005) e Santos (1997), e pesquisa documental, tendo por base o plano das disciplinas Epistemologia e Educação I e II, incluindo o componente curricular.

O estudo conta ainda com avaliações escritas de discentes de turmas dos anos de 2022, 2023 e 2024 sobre as duas disciplinas, realizadas no final de 2024. Das 30 avaliações foram selecionados 06 relatos de doutorandos e, a partir desse material, foi possível identificar os aspectos epistemológicos presentes nas metodologias utilizadas nas teses produzidas no programa, dos quais fizemos alguns recortes representados por suas falas¹, que refletem a importância das disciplinas Epistemologia I e Epistemologia II e suas contribuições para a construção teórico-metodológica das produções, bem como se configurou como um momento de reflexão essencial para registrar experiências vivenciadas, não só como uma

¹ Referidos por nomes fictícios.

exigência normativa estabelecida por diretrizes institucionais, mas, principalmente, por seu caráter formativo e humanizador.

Epistemologia: fundamentos histórico-filosóficos da Educação

A disciplina Epistemologia e Educação I do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará apresenta uma conceituação geral de epistemologia, entendida como o campo da filosofia que estuda os saberes e as diferentes formas de conhecimento, entre os quais o científico.

Segundo Japiassu (1979, p.23), a palavra epistemologia vem da união dos termos *episteme*: conhecimento e *logia*: estudo. Mesmo que sua existência remonte a Filosofia Clássica, o termo epistemologia foi usado pela primeira vez pelo filósofo escocês James Frederick Ferrier (1808 – 1864), que afirmou que podemos considerar a epistemologia como um discurso sobre a ciência a partir de uma abordagem crítica do conhecimento, do seu desenvolvimento e da sua evolução. Dessa maneira, cabe a epistemologia a identificação de qual conhecimento possa ser considerado científico em contraponto a outras formas de conhecimento que não podem assim ser classificadas, pressupondo-se dessa maneira, o que de fato deva ser entendido como ciência e outras formas de saberes, inclusive o que caracteriza o senso comum.

Ainda de acordo com Japiassu (1979, p.23), tal concepção de epistemologia é o resultado de um longo processo de racionalização e universalização da ciência, como um campo de conhecimento, cujo objetivo é verificar o que de fato é verdadeiro nos fenômenos estudados, representando o cientificismo desenvolvido pelo ocidente, visto que desde as suas premissas no século XV, o estudo científico já propunha o afastamento daquilo que era considerado cotidiano, portanto, ao longo dos séculos esse entendimento não apresentava a cientificidade necessária e, dessa forma, não merecia a atenção, pois o que era de fato entendido como conhecimento científico precisava ser impessoal, universal e invariável.

Na filosofia Clássica, Platão por meio de sua “teoria das ideias” estabelece distinção entre *episteme* e *doxa*, atribuindo à razão a possibilidade de obter conhecimento válido e universal, sendo a *episteme* a ciência fundamentada na evidência da razão, enquanto a *doxa*, compreendida como opinião pautada em valorações, sentidos e crenças. Em Aristóteles, a ciência é resultado de uma atividade intelectual que inicia pela observação dos fatos e culmina na abstração de conceitos (Oliveira, 2016).

Giddens (2005) salienta que a definição de conhecimento científico, na perspectiva moderna, apresenta-se para as Ciências Naturais consolidado nos séculos XVII e XVIII, nas ideias defendidas por René Descartes (1596-1650), Francis Bacon (1561-1626), Galileu Galilei (1564-1642), entre outros.

Descartes propõe um caminho metodológico pautado em uma visão racionalista de mundo, isto é, visa obter a certeza do conhecimento pelo *cogito*, com o mesmo ideal platônico de busca do verdadeiro conhecimento. Bacon e Galilei partiam da concepção de que o conhecimento científico é empírico e experimental, fundamentado na observação dos fatos, que culminou na visão positivista de ciência pautada na elaboração de hipóteses que deveriam ser verificadas e comprovadas, para se conceber um conhecimento válido e universal, aplicado tanto nas ciências naturais quanto nas ciências humanas (Oliveira, 2016).

Para Oliveira (2016), cabe, portanto, à epistemologia realizar estudos de caráter metodológico e técnicos que comprovem a cientificidade presente no estudo desenvolvido, no âmbito da pesquisa que se pretende científica. É sob esse aspecto de reflexão constante, que a epistemologia propõe um debate necessário para questionar e orientar os sentidos de uma investigação, isto é, as ideias de progresso científico e linearidade da ciência, seja ela de caráter objetivo ou subjetivo.

Dentre os referenciais pesquisados nos estudos realizados no decorrer do semestre encontramos consonância de opinião nas afirmações de Santos (1997), quando ressalta que a epistemologia não pode ser entendida como uma disciplina que apresenta uma

única definição, pois esta apresenta inúmeras variações e denominações, que permeiam diferentes visões sobre a sua função, validade, alcance e até limitações, que compreendem uma espécie de estado duvidoso acerca dos objetos científicos e a relação destes com outros saberes, como, por exemplo, a filosofia, a sociologia, entre outras.

Por essa razão, ao mergulhar na epistemologia, o pesquisador se questiona sobre a natureza do conhecimento, seus limites e suas fontes. Essa reflexão é fundamental para definir o percurso metodológico da pesquisa, pois a escolha de um método depende da concepção de conhecimento que se adota. Esse pensamento é corroborado nas palavras de Japiassu e Marcondes, (1996, p. 85) ao afirmarem que:

A disciplina que toma por objeto não mais a ciência verdadeira de que deveríamos estabelecer as condições de possibilidade ou os títulos de legitimidade, mas as ciências em vias de se fazerem, em seu processo de gênese, de formação e de estrutura progressiva.

Assim sendo, podemos considerar a disciplina epistemologia portadora de uma grande relevância para a formação científica, ao contemplar em seu aprendizado conhecimento e práticas referentes às disciplinas que abordam os processos de pesquisa, que visam assegurar à formação de futuros cientistas na área da educação a partir de um olhar crítico em relação à natureza de seu aprendizado, bem como a disciplina a qual se dedicam.

Para Rendón Rojas (2008), “a metodologia é um fator essencial na construção do conhecimento científico; mas, ao mesmo tempo, devemos reconhecer que toda metodologia depende de uma epistemologia”. Assim, é coerente afirmar que é na base epistemológica que encontramos a fundamentação do eixo conceitual de ciência como a entendemos.

Na contemporaneidade, vemos existir uma crise do paradigma moderno oriunda das ciências naturais que apontam para novo paradigma emergente, que supera a concepção moderna

de ciência indicando a possibilidade de diálogo entre o conhecimento científico e outros tipos de conhecimentos, entre os quais, o do senso comum, existindo uma pluralidade metodológica e uma compreensão política de ciência (Oliveira, 2016).

A disciplina Epistemologia e Educação I faz uma trajetória histórica paradigmática da ciência, debate as teorias emergentes e suas influências na educação. Na Epistemologia e Educação II, aprofunda-se dois temas: interculturalidade crítica e decolonialidade na educação, subsidiando teoricamente o debate sobre diversidade, diferença, identidade cultural, relações de poderes e saberes na educação, envolvendo questões de classe, etnia, gênero, capacidade, entre outras. Aponta-se para filosofias outras, ciências outras e pedagogias outras, que legitimem os saberes e práticas de grupos culturais historicamente invisibilizados e negados como sujeitos de suas histórias e conhecimentos.

Desta forma, a disciplina de Epistemologia e Educação é fundamental para a formação teórica e a construção metodológica de produções acadêmicas, porque possibilita aos discentes: a) compreender os fundamentos da pesquisa em educação, refletindo sobre os diferentes métodos e abordagens utilizados na área; b) desenvolver uma postura crítica e reflexiva em relação ao conhecimento produzido em educação, analisando as diferentes perspectivas epistemológicas que influenciam a pesquisa; c) definir o problema de pesquisa, formular hipóteses e construir um projeto de pesquisa coerente e consistente com a metodologia escolhida; d) escolher os métodos e técnicas de pesquisa mais adequados para responder às questões investigadas, justificando as escolhas metodológicas e garantindo a validade e a confiabilidade dos resultados.

A Epistemologia e a Educação são áreas cruciais para a construção teórico-metodológica de dissertações e teses, pois a Epistemologia, entendida como estudo do conhecimento científico nos ajuda a compreender o que é ciência e como se produz o conhecimento científico, enquanto a Educação nos fornece as ferramentas para ensinar e aprender, tendo por base uma dada

concepção filosófica de mundo e de ciência. Além disso, é a partir da concepção de ciência que o pesquisador adote como referência é que vai orientar o caminho metodológico de sua pesquisa no campo educacional. Por exemplo, se o pesquisador opta por uma concepção positivista de ciência, a metodologia utilizada é a experimental, se for fenomenológica, utiliza-se o método fenomenológico, etc.

Triviños (1987, p. 51) explica que:

O materialismo é a base filosófica do marxismo e como tal realiza a tentativa de buscar explicações coerentes, lógicas e racionais, para os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento”, mas aspira também ser a teoria orientadora da revolução do proletariado, o qual apresenta a importância da prática social como critério de verdade e faz a interconexão entre o relativo e o absoluto, onde verdades científicas significam graus de conhecimento limitados pela história.

Gamboa (2013, p. 105) destaca que:

A falta da formação filosófica reduz a problemática da pesquisa científica a uma simples questão de opções técnicas relacionadas à seleção de alguns encaminhamentos, fórmulas ou receitas, apresentados nos tradicionais manuais de pesquisa. Esses “reducionismos” poderão ser superados intensificando a formação filosófica dos educadores e principalmente sua formação epistemológica.

Tal pensamento encontra respaldo nas palavras de Praia, Cachapuz e Gil-Pérez (2002, p.128) quando asseveram que:

A epistemologia está necessariamente implícita em qualquer currículo de Ciências. É dela em boa parte a concepção de Ciência que é ensinada. É nossa convicção, pois, que o conhecimento de epistemologia torna os professores capazes de melhor compreender que Ciência estão a ensinar, ajuda-os na preparação e na orientação a dar às suas aulas e dá um significado mais claro e credível às suas propostas. Tal conhecimento ajuda, e também obriga os professores a explicitarem os seus pontos de vista, designadamente sobre quais as teses

epistemológicas subjacentes à construção do conhecimento científico, sobre o papel da teoria, da sua relação com a observação, da hipótese, da experimentação, sobre o método, e ainda aspectos ligados à validade e legitimidade dos seus resultados, sobre o papel da comunidade científica e suas relações com a sociedade. [...] a epistemologia ajuda os professores a melhorarem as suas próprias concepções de ciência e a fundamentação da sua acção pedagógico-didáctica.

Assim, as epistemologias existentes têm como princípio explicar a realidade, que embasam profundamente a construção do referencial metodológico na pesquisa científica.

Importância da epistemologia e educação para a formação e produção acadêmica na pós-graduação em educação

Os seis relatos de doutorandos selecionados para compor este estudo expressam a importância das disciplinas Epistemologia e Educação I e II na formação teórica das teses e alguns destacam a relevância para trilhar o caminho metodológico de suas pesquisas a partir da disciplina Epistemologia e Educação II.

Os doutorandos destacam reflexões profundas sobre a relação entre epistemologia, educação e questões políticas, filosóficas e sociais, fundamentais para a construção de suas teses. A partir de suas avaliações, é possível perceber a importância da disciplina para a formação crítica e a transformação do pensamento acadêmico e pedagógico, alinhada a teorias decoloniais, interculturais e inclusivas.

O discente Antônio destaca na construção da tese a relevância dos estudos sobre decolonialidade, que contribuiriam para a fundamentação teórica da tese em suas bases epistemológicas. Observamos na fala do discente Antônio a importância de se refletir sobre a colonialidade do saber, um tema central nas discussões de epistemologia contemporânea, especialmente no contexto decolonial. Sua fala faz alusão ao conceito de “giro decolonial”, um termo associado ao pensador Aníbal Quijano, que

propõe um deslocamento da centralidade do pensamento eurocêntrico para a valorização de saberes locais e indígenas, como a filosofia ameríndia do bem viver.

A disciplina fez-me trazer para minha Tese de Doutorado reflexões sobre como a colonialidade do saber no ensino de filosofia se dá através do monólogo universal e de como superar a colonialidade significa um giro decolonial com os núcleos universais problemáticos ao reconhecer a filosofia ameríndia do bem viver, ao mesmo tempo, possibilitando o diálogo intercultural entre tradições filosofias norte-sul-sul no ensino de filosofia. Ao reconhecer também de forma ética outras expressões filosofias e ao mesmo tempo aprender inter-filosoficamente com o outro, assim ambas contradições são superadas e enriquece o contexto filosófico com diversidade e bem viver; uma vez que, evidenciando a importância de proporcionar o diálogo intercultural no ensino de filosofia ao formar cidadãos à diferença de pensamento e diversidade cultural” (Antônio - Discente do doutorado).

José ressalta a importância do debate que a disciplina faz sobre a educação especial na perspectiva da inclusão, tanto na Epistemologia e Educação I e II. Ele reconhece que a Epistemologia I forneceu um “arcabouço teórico substancial”, mas também observa que a profundidade epistemológica que sua pesquisa exige excede o que a disciplina sozinha poderia proporcionar, ressaltando a importância de uma continuidade em Epistemologia II, que contribui para o amadurecimento epistêmico dos doutorandos.

A disciplina trouxe contribuições significativas para a minha tese no que tange a discussão que permeia o âmbito da educação especial na perspectiva da inclusão, uma vez que ao falar sobre práticas pedagógicas e inclusivas o eamentário da referida disciplina nos fornece um arcabouço teórico consubstanciado para uma construção sólida do referencial teórico e das proposições e conexões a serem debatidas em nossa pesquisa. De tal modo que, apenas a Epistemologia e Educação I não consegue suprir tamanha necessidade da densidade epistemológica e dialógica que a tese necessita. Deste modo, penso que as reflexões propostas pelos textos, e pelos docentes que conduzem a disciplina, de essenciais para o amadurecimento epistêmico do doutorando do PPGED-UEPA. (José - Discente do doutorado).

Maria menciona como a disciplina lhe permitiu valorizar a filosofia latino-americana, destacando a Filosofia da Libertação de Dussel, que propõe uma crítica ao pensamento ocidental e uma valorização do “Outro”, entendido como o sujeito colonizado, excluído do discurso dominante. A reflexão de Maria evidencia a importância de uma epistemologia que reconheça a diversidade de saberes e a necessidade de uma educação que resgate a história e a filosofia das regiões marginalizadas, como a América Latina.

A disciplina oportunizou uma reflexão crítica sobre as epistemologias/filosofia e rompeu com o pensamento eurocêntrico tantas vezes implantado em nosso processo de escolaridade. Aprendemos, desde muito cedo, que tudo começava na Grécia Antiga, com o pensamento ocidental. Os programas das escolas sempre priorizaram esses conhecimentos. Com a disciplina, a direção mudou. E, foi muito bom. Sentimo-nos fazendo parte do processo, quando descobrimos que a América Latina, em seu processo histórico tem sua filosofia. Então, conseguimos ouvir nossa voz. Foi maravilhoso e gratificante falar, discutir sobre a Filosofia da Libertação de Dussel e perceber que o “Outro” sempre foi pensado fora do seu sistema, de sua totalidade cultural (Maria - Discente de doutorado).

As falas de Antônio, José e Maria destacam a importância das disciplinas Epistemologia e Educação I e II em termos da construção teórica para suas pesquisas, em uma perspectiva crítica. Os relatos apontam para uma ruptura com o pensamento tradicional clássico e moderno, eurocêntricos e buscam meios de entrelaçar outros epistemes e filosofias, para chegar a uma realidade mais plural e inclusiva.

O discente Carlos reflete sobre o quanto a disciplina Epistemologia II foi fundamental para a sua formação acadêmica e para estabelecer a tese que ele construiu, sobre os povos indígenas em ambientes urbanos. Ele afirmou que as conversas e debates em sala de aula apresentaram questões educacionais, filosóficas e políticas que foram postos-chave para uma compreensão crítica do paradigma modernidade/colonialidade, e encorajaram a valorização e valoração de visões de mundo e ontologias subalternizadas. Ainda de acordo com Carlos, a disciplina o

apresentou às bases teórico-metodológicas para a construção de um trabalho decolonial e intercultural, pautado na prática ética e orientado para a pluriversalidade na educação e pesquisa.

O componente curricular “Epistemologia e Educação II”, foi fundamentalmente relevante para minha formação acadêmica/humana. Os encontros formativos trouxeram discussões educacionais, filosóficas e políticas imprescindíveis para a construção da minha tese de doutoramento, a qual confluência com os povos originários indígenas em contexto urbano. As reflexões empreendidas nos moveram para a compreensão do enfrentamento crítico ao paradigma modernidade/colonialidade, simultaneamente, reconhecer a potencialização das alteridades subalternizadas com suas múltiplas cosmovisões e ontologias. O componente ainda me oportunizou incorporar posturas para uma prática intercultural e decolonial, bem como de exercer a educação e a pesquisa como processos éticos, políticos, sociais e plurais de produção do conhecimento. Igualmente necessário para esta avaliação, o reconhecimento da figura valiosa da Profª. Drª. Ivanilde Apoluceno de Oliveira, que com seu compromisso ético, amorosidade, dialogicidade e humildade conduziu com maestria a disciplina”. (Carlos -Discente de doutorado).

Josefina destaca como a disciplina 'Epistemologia e Educação II, teve um enorme impacto no seu desenvolvimento como educadora. Os tópicos discutidos em educação, filosofia e política foram fundamentais no processo de formulação da tese, que se pautou na educação inclusiva, como dimensão do outro, relacionada à Filosofia da Libertação de Enrique Dussel, que serviu como base sólida para compreender as consequências pedagógicas dessa abordagem no exercício do ensino. Ela também destaca a importância do pensamento lévinasiano, especialmente quando lida a partir do ponto de vista dos excluídos, abrindo a porta para sugerir uma pedagogia ética na Filosofia da Libertação. Com base nessa reflexão, sublinha a necessidade de uma educação libertadora e inclusiva ancorada na ética da diferença. Por fim, a discente ressalta que a disciplina promoveu discussões teóricas que possibilitaram aproximações entre as ideias de Paulo Freire e a Filosofia da

Libertação de Dussel, apontando caminhos teórico-metodológicos e enriquecendo ainda mais sua compreensão como pesquisadora.

A disciplina “Epistemologia e Educação II” contribuiu significativamente para minha formação enquanto educadora, bem como descortinou discussões relevantes nos âmbitos educacional, filosófico e político que contribuem para meu objeto de tese, que está atrelado à concepção de educação inclusiva. O conceito de alteridade relacionado à dimensão pedagógica da Filosofia da Libertação de Enrique Dussel, mostrou-se como base forte para a compreensão de suas contribuições ao exercício da docência. No encontro com o pensamento lévinasiano, lido a partir da realidade dos excluídos, da qual emerge o rosto do Outro, Dussel propõe a pedagógica ética como uma das dimensões da Filosofia da Libertação. Assim, chegamos aos saberes necessários à condução de uma educação libertadora e inclusiva, pautada na ética da diferença. Por fim, foi possível tecer algumas aproximações dos pensamentos de Paulo Freire à Filosofia da Libertação dusseliana. (Josefina - Discente de doutorado).

Amora também enfatiza que “Epistemologia e Educação II” foi imensamente relevante para a construção de sua tese. Segundo ela, o diálogo com o pensamento decolonial lhe permitiu questionar criticamente como diferentes formas de dominação e poder social, político, econômico e cultural se interconectam em nossa visão de mundo e moldam nossas vidas cotidianas. Ela afirmou que isso leva ao encobrimento de preconceitos, discriminação, intolerância e até mesmo ódio, à medida que nos é oferecida uma única maneira de viver, pensar, conhecer e ser. No decorrer do semestre, ela também pôde perceber as influências do pensamento eurocêntrico no campo educacional, apontando a maneira como os legados coloniais continuam funcionando produtivamente no que diz respeito ao desenvolvimento curricular e à constituição do processo educacional, que opera em uma lógica eurocêntrica onde a educação é um instrumento de ação reprodutiva de culturas hegemônicas. Além disso, a pesquisa no campo da interculturalidade, especialmente a interculturalidade crítica, proporcionou-lhe uma visão mais clara das complexas relações entre culturas, bem como a

urgência de conceber novas maneiras de perceber as diferenças e diversidades que permeiam a todos. Nesse sentido, a necessidade de desenvolver práticas educacionais que tenham a coexistência e a interação entre culturas como núcleo do desenvolvimento humano foi uma constatação desta abordagem.

A disciplina “Epistemologia II”, ministrada pela professora Ivanilde Apoluceno, me colocou diante de conceitos que se tornaram extremamente relevantes à construção da minha tese. O contato com o pensamento decolonial me levou a refletir de maneira crítica sobre as diferentes formas de dominação e controle social, político, econômico e cultural, que estão imbricadas em nossas visões de mundo e se manifestam em nossas ações cotidianas, resultando, entre uma infinidade de outros efeitos, na imposição de um modo preponderante de viver, pensar, saber e ser, e estão por trás das diversas formas de preconceito, discriminação e intolerância. As discussões, no decurso da disciplina, também me possibilitaram enxergar de maneira mais clara os efeitos do pensamento eurocêntrico no âmbito educacional. Foi possível compreender que, as heranças da colonização, ainda hoje, podem ser identificadas na composição dos currículos e em processos educativos pensados e desenvolvidos segundo a lógica eurocêntrica tradicional. Nesse cenário, a educação é tomada como um instrumento para a reprodução de culturas hegemônicas. Além disso, o contato com o campo da Interculturalidade, em especial, a Interculturalidade Crítica – mediado pela referida disciplina - possibilitou a compreensão da complexidade da relação entre culturas diferentes e evidenciou a urgência de novas formas de perceber as diferenças e diversidades que compõem cada sujeito. Essa perspectiva fez surgir a noção da importância do desenvolvimento de práticas educativas que reconheçam a convivência e interação entre culturas diversas como elementos fundamentais para a formação humana”. (Amora - Discente de doutorado).

Assim, em todos os relatos, a disciplina Epistemologia e Educação II destaca-se como uma possibilidade para a análise social crítica das relações entre conhecimento, poder e educação. Com as teorizações decoloniais, alteridade e interculturalidade, as discussões teóricas realizadas, propiciam aos discentes doutorandos, ferramentas para reconsiderar suas práticas acadêmicas e pedagógicas, em um

desafio significativo às estruturas predominantes de poder social, para forjar caminhos gerativos em direção a uma experiência de aprendizagem mais justa e inclusiva. Destaca-se também a contribuição da professora responsável pela disciplina na busca em construir um ambiente acadêmico plural e dialógico, capaz de proporcionar reflexões profundas sobre esses temas.

Considerações finais

Constatamos ao analisar o plano de estudo e as avaliações escritas dos doutorandos, a grande contribuição das disciplinas “Epistemologia e Educação I” e “Epistemologia e Educação II” para as concepções teóricas e para as metodologias desenvolvidas nas teses do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará.

Essa constatação corrobora a discussão teórica aqui apresentada, ressaltando que a importância da disciplina Epistemologia e Educação reside no fato de que esse conhecimento fundamenta a pesquisa acadêmica, ao fornecer diretrizes teóricas e práticas para a elaboração desses estudos, ajudando a definir os objetivos de pesquisa, escolher as abordagens teórico-metodológicas e as melhores estratégias de coleta e análise de dados, assim como a interpretar seus resultados.

Além disso, a disciplina Epistemologia e Educação também contribui para a reflexão sobre o papel da pesquisa na área educacional, ao promover o diálogo entre diferentes correntes de pensamento e questões atuais educacionais, enriquecendo a produção acadêmica e estimulando avanços teóricos e práticos.

Portanto, fica evidente que a disciplina de Epistemologia e Educação viabiliza uma fundamentação histórico-filosófica e epistemológica fundamental para a formação de pesquisadores na área da educação, garantindo a qualidade e a relevância das teses produzidas.

Referências

EPISTEMOLOGIAS DO SUL. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. n.80, 2008. Disponível em: <http://qgrees.revues.org/681>. Acesso em: 14 mar. 2025.

FERRIER, James Frederick. Institutes of Metaphysics. **Theory of knowing and being**. 2. ed. Edinburg and London: William Blackwood and Sons, 2023.

GABOA, Silvio Sánchez. Tendências epistemológicas dos tecnicismos e outros “ismos” aos paradigmas científicos. In: FILHO, José Camilo Santos; GAMBOA, Silvio Sánchez. (org.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2013. p. 59-82.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. 4º ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

JAPIASSU, Hilton **Introdução ao pensamento epistemológico**. 3. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1979.

JAPIASSU, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. 4. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Racionalidade Clássica: a filosofia como ciência. In: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Epistemologia e Educação: bases conceituais e racionalidades científicas e históricas**, Petrópolis-RJ: Vozes, p. 17-25, 2016.

PRAIA, João; CACHAPUZ, António; GIL-PÉREZ, Daniel. Problema, teoria e observação em ciência: para uma reorientação epistemológica da educação em ciência. **Ciência & Educação**, v. 8, n. 1, p.127-145, 2002.

RENDÓN ROJAS, Miguel Ángel. La ciencia de la información en el contexto de las ciencias sociales y humanas. Ontologia, epistemologia, metodologia e interdisciplina. Data Grama Zero – Revista de Ciência da Informação, p. 65-76, v. 9, n. 4 ago. 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 9 ed. Porto: Afrontamento, 1997.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. Três enfoques na Pesquisa em Ciências Sociais: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo. In: TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987. p. 30-74.

O POSITIVISMO NA EDUCAÇÃO DO PARÁ: CENÁRIO POLÍTICO, SOCIAL E EDUCACIONAL NO SÉCULO XIX, PRIMEIRA REPÚBLICA (1889-1930)

Berchmans Maria Bentes da Moda
Ivanilde Apoluceno de Oliveira
Universidade do Estado do Pará (UEPA)

Resumo

Esse artigo aborda a influência do positivismo no Brasil no século XIX e Primeira República, com o objetivo de explorar a disseminação e os desdobramentos do positivismo no Brasil, verificando como essa corrente filosófica contribuiu para a consolidação de um novo paradigma educacional, a estruturação das escolas e a formação da consciência cívica nacional. Para tanto, desenvolveu-se pesquisa bibliográfica, segundo Severino (2017), baseando-se em autores como (Iskandar, Leal, 2002; Madrigal, 2017; Costa, 2012; Souza, 2020; Gutierrez, 2021; França, 2012) entre outros. Verificou-se que a filosofia positivista, de Auguste Comte, valorizava o conhecimento científico como base para a organização racional da sociedade e influenciou profundamente a identidade republicana no Brasil, incluindo a simbologia nacional e a educação. Para além, o texto destaca a materialidade da cultura escolar positivista, como a estrutura física das escolas, uniformes e outros, que eram projetados para garantir higiene, disciplina e padronização. O positivismo, portanto, deixou uma marca profunda na educação brasileira, durante a Primeira República.

Palavras-chave: Método Positivista. Augusto Comte. Instrução Pública. Educação.

Introdução

A filosofia positivista, desenvolvida no século XIX por Auguste Comte, teve um impacto profundo e duradouro na formação do pensamento político e social no Brasil, especialmente durante a Primeira República (1889-1930). Neste período, o positivismo moldou não apenas a identidade republicana emergente, mas também influenciou diversas esferas da vida pública, incluindo a educação e a cultura material nas instituições de ensino.

O presente estudo busca explorar a disseminação e os desdobramentos do positivismo no Brasil, destacando como essa corrente filosófica contribuiu para a consolidação de um novo paradigma educacional, a estruturação das escolas e a formação da consciência cívica nacional. Além disso, será abordado como os ideais positivistas, ao promoverem a cientificização do conhecimento e a disciplina moral, impactaram a organização curricular e o cotidiano escolar, especialmente no estado do Pará.

Para tanto, desenvolveu-se pesquisa bibliográfica, segundo Severino (2017), que na sua compreensão:

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados (Severino, 2017, p. 136).

Essa pesquisa baseou-se em autores como (Iskandar, Leal, 2002; Madrigal, 2017; Costa, 2012; Souza, 2020; Gutierrez, 2021; França, 2012) entre outros. Por meio dessa análise, pretende-se compreender as maneiras pelas quais o positivismo, enquanto filosofia e prática, continua a reverberar na sociedade brasileira contemporânea.

Para melhor compreensão, este texto está estruturado em cinco partes, sendo: Introdução; O Positivismo no Brasil: breves

apontamentos; O Positivismo e a Instrução Pública; O Positivismo e a Cultura Material na Instrução Pública no Pará e Considerações finais.

O Positivismo no Brasil: breves apontamentos

O pensamento do século XIX foi moldado não apenas por transformações econômicas e sociais, mas também deve ser entendido à luz do contexto filosófico e científico da época (Iskandar; Leal, 2002).

Com a Proclamação da República, em 15 de novembro de 1889, ficou claro que a participação popular no evento foi praticamente inexistente, resultando na queda do regime imperial sem um movimento popular significativo. O governo republicano representaria para algumas correntes tanto uma base libertária (governo popular) quanto um governo de lei e ordem. Nesse contexto, a filosofia política deveria abranger um campo amplo, definindo o público como a soma dos interesses individuais e a atuação conjunta em prol de uma visão comum (Madrigal, 2017).

Assim, o período da Primeira República, que durou de 1889 a 1930, é reconhecido como a fase em que as ideias positivistas se firmaram no país, sendo frequentemente referido como a Era de Ouro do positivismo no Brasil (Oliveira, 2010). Cabe ressaltar que o positivismo veio a reforçar esses fundamentos, conseguindo influenciar a classe popular até os dias atuais (Madrigal, 2017).

O francês Augusto Comte (1798-1895) é amplamente reconhecido como o fundador do positivismo. No entanto, historicamente, observa-se que as ideias positivistas já estavam presentes na sociedade antes de Comte se tornar ativo. Vale destacar que Comte foi influenciado por Turgot, Condorcet e Saint-Simon (Iskandar; Leal, 2002).

O Positivismo de Comte contribuiu para a construção da identidade republicana por meio de símbolos, atribuindo-lhes significado para os objetivos de luta, as aspirações fundamentalistas, e criando objetos que induzem à reflexão, além de imagens que conectam esses elementos. A figura do herói, por

sua vez, desempenha um papel importante em qualquer processo, político ou não. Todo regime político tenta criar seu próprio panteão de "heróis lendários", escolhendo indivíduos que sirvam de exemplo para todos (Madrigal, 2017).

No Brasil, dentre os heróis nacionais oficialmente reconhecidos, o mais destacado é Joaquim José da Silva Xavier, o "Tiradentes". Devido às ideias da Inconfidência Mineira e sua execução, sua imagem está ligada aos ideais republicanos, pois um herói digno desse título deve refletir a face da nação (Madrigal, 2017).

No século XIX, Comte sistematizou as ideias positivistas. Ao enfatizar a importância do conhecimento científico, Comte não estava apenas propondo uma orientação epistemológica, mas também apresentando uma forma de pensar e implementar mudanças sociais. Para ele, "o pensamento positivista poderia assegurar a organização racional da sociedade" (Iskandar; Leal, 2002), sem Deus nem Rei, através de métodos científicos (Costa, 2012).

O pensamento de Comte abrange preocupações fundamentais, incluindo uma filosofia da história que forma a base de sua filosofia positivista e as três fases da evolução do pensamento humano: teológica, metafísica e positiva (Iskandar; Leal, 2002; Costa, 2012). No estágio científico, após passar pelos três estágios históricos, abandona-se a referência a causas últimas, ou seja, não observáveis. A organização científica da sociedade atenderá à necessidade de estabilidade (Iskandar; Leal, 2002). No Brasil, o positivismo foi reinterpretado de forma particular, com uma aplicação diluída e dispersa, focando em uma leitura exageradamente cientificista e, em menor escala, em sua teoria religiosa. Essa filosofia era vista como a solução para todos os problemas nacionais, sejam eles sociais, morais, políticos ou econômicos, posicionando-se em oposição ao pensamento religioso e eclético predominante no país na época (Oliveira, 2010). Para Comte, o positivismo baseia-se no que ele chama de "espírito autêntico" do positivismo, ou seja, a invariabilidade das leis físicas. Ele afirma que:

A filosofia teológica e a filosofia metafísica nada mais dominam hoje em dia senão o sistema do estudo social. Elas devem ser expulsas deste último refúgio. Isto será feito principalmente pela interpretação básica do movimento social como necessariamente sujeito a leis físicas invariáveis, em lugar de ser governado por qualquer espécie de vontade (Comte, 1978, p.16).

No que concerne à imagem feminina, especialmente em contextos políticos como a República Francesa e, posteriormente, a brasileira, foi amplamente utilizada para simbolizar ideais de liberdade. Essa representação remonta à antiguidade grega, no qual deusas como Atena e Afrodite eram vistas como encarnações da perfeição feminina. No entanto, no Brasil, essa representação feminina foi, de certo modo, rejeitada, mesmo entre os positivistas que se inspiravam nas ideias francesas. Embora a figura feminina fosse frequentemente utilizada em pinturas, estátuas e bustos, ela não conseguiu estabelecer uma conexão forte com o imaginário coletivo (Madrigal, 2017).

A escolha da mulher como símbolo da liberdade ideal foi simbolizada pela virgem-mãe, que, além de outras representações mais comuns, ganhava espaço entre os positivistas, sugerindo que a humanidade pudesse se reproduzir sem influências externas (Madrigal, 2017).

De acordo com Madrigal (2017), uma das representações mais emblemáticas de qualquer nação patriótica é a bandeira e o hino. Esses símbolos adquirem uma força tão significativa que se tornam quase de uso obrigatório, representando de maneira marcante a identidade de uma nação. A história das bandeiras e hinos está profundamente ligada ao sentimento patriótico, expressando e destacando aspectos valiosos e abundantes de um país. No Brasil, os positivistas valorizaram a importância e as riquezas do país ao incorporá-las na bandeira, além de enaltecerem o hino nacional.

Conforme o entendimento de Madrigal (2017), para a bandeira da república, os positivistas aplicaram as ideias de Auguste Comte, preservando alguns elementos da bandeira imperial, como o fundo

verde, o losango amarelo e a esfera azul, mas adicionando o lema "Ordem e Progresso", que reflete a ideia de confraternização universal e a ligação entre o antigo e o novo, com uma estrutura voltada à ordem e ao progresso. Quanto ao hino, ele se tornou uma vitória da tradição popular, mesmo que a constituição da república não tenha sido um movimento popular. O hino foi adotado pelos republicanos como o hino do partido, mas a letra carecia de uma melodia harmoniosa, o que levou à realização de concursos para compor a música que unisse letra e sentimento nacionalista. Assim, o hino se conectou profundamente com as tradições culturais e patrióticas, tornando-se um símbolo popular em diversas ocasiões, como o Hino Nacional, o da Independência, e o da Proclamação da República, entre outros.

Como pode ser observado, na concepção da República, houve uma intenção clara de criar elementos que conectassem tanto a classe popular quanto a elitista aos eventos que levaram à queda do modelo imperial. A implantação da república foi vista como um movimento impulsionado por certos conceitos.

A realidade é que o positivismo está tão enraizado em nosso cotidiano que qualquer tentativa de dismantelar esses mitos poderia fazer com que a sociedade brasileira perdesse algo com que se identificasse. Portanto, essas ideologias permanecem profundamente incorporadas na consciência coletiva dos brasileiros (Madrigal, 2017), a exemplo da educação, vistos a seguir.

O Positivismo e a Instrução Pública

O positivismo teve um impacto considerável na sociedade nos séculos XIX e XX. Considerando que a educação é uma atividade social, também foi significativamente influenciada por essa corrente. Nas escolas, a influência do positivismo foi forte devido à integração da Psicologia e da Sociologia, ciências auxiliares da Educação (Iskandar; Leal, 2002).

Segundo Costa (2012), o Positivismo defendia a cientificização do pensamento e do estudo humano, com o objetivo de alcançar

resultados objetivos e alinhados ao que é considerado correto. Os adeptos desse movimento acreditavam em um ideal de neutralidade, ou seja, na separação entre o pesquisador ou autor e sua obra. Nesse contexto, os positivistas acreditam que o conhecimento é autossuficiente e precisa apenas ser recuperado e exposto pelo estudioso com o apoio do empirismo.

O positivismo esteve fortemente presente nas ideias educacionais e na luta a favor do ensino laico das ciências e contra a escola tradicional humanista religiosa. A introdução do positivismo nas instituições de ensino, na luta contra a escola tradicional vinculada ao clero, foi considerada crucial para a promoção de novas ideias que contribuíssem para a educação laica nas ciências. A educação dirigida pela igreja restringia os conteúdos, evitando que os alunos se tornassem exploradores de novos conceitos científicos. Assim, os estudantes eram mantidos afastados dos métodos científicos, servindo apenas como receptores de conteúdos religiosos, o que beneficiava tanto a igreja quanto a elite. Para alguns, as ideias positivistas tornariam os jovens pensadores, algo que era inaceitável pelo clero (Iskandar; Leal, 2002; Costa, 2012). Não obstante, o currículo multidisciplinar fragmentado é um resultado direto da influência positivista (Iskandar; Leal, 2002).

Saint-Simon foi o pioneiro no uso do termo positivismo na ciência, defendendo que o raciocínio deve ser fundamentado em fatos concretos que são observados e debatidos (Iskandar; Leal, 2002; Costa, 2012).

No campo da Pedagogia, o positivismo encontrou seguidores notáveis, como Herbert Spencer e John Stuart Mill. Dessa forma, o aluno passa por um processo evolutivo que revela suas potencialidades. Spencer escreveu uma obra intitulada "Educação", na qual destacou que o ensino das ciências deve ser o núcleo de toda educação, considerando física, química e biologia essenciais para a formação de um espírito científico. John Stuart Mill (1806-1873) moderou o cientificismo de Spencer, dando mais importância às ciências sociais como História, Economia e Direito (Iskandar; Leal, 2002).

De acordo com Souza (2020), no campo educacional, o positivismo começou a aparecer oficialmente em 1890 com a reforma educacional de Benjamin Constant, um fervoroso defensor desse pensamento, que introduziu uma nova proposta pedagógica para a educação. Figuras como Sílvio Romero, Clóvis Beviláqua, Teixeira Mendes, Miguel Lemos, Quintino Bocaiúva, Rui Barbosa e Euclides da Cunha também se inspiraram em Comte para desenvolver o projeto republicano.

A República no Brasil impulsionou o desenvolvimento e a disseminação do positivismo como uma doutrina influente nos debates sobre a reorganização do ensino e seu papel. Nesse contexto, a educação foi vista como essencial para a formação de novos hábitos, mentes, caráter e padrões morais. A colaboração entre família e escola seria fundamental para garantir a estabilidade social e política, além de aliviar as desigualdades sociais e econômicas. Para Comte, o conceito de educação se ampliava, reconhecendo que o processo formativo deveria começar na família, com a mulher como a principal agente (Souza, 2020).

Souza (2020) considera que na reforma de Benjamin, a influência positivista se manifestou na proposta de ensino de ciências fundamentais, seguindo a lógica racional de Comte: Matemática, Astronomia, Física, Química, Biologia e Sociologia. A Constituição de 1891 refletiu essa influência ao determinar a laicidade do ensino público, opondo-se à educação tradicional, até então dominada por influências jesuítas. Propôs-se, assim, a substituição de uma educação acadêmica por uma educação enciclopédica.

Benjamin Constant adaptou os princípios positivistas ao que acreditava ser mais adequado para o projeto republicano, através de suas reformas que envolviam objetivos, conteúdos e métodos. Sua proposta previa a substituição da força pelo conhecimento, onde somente uma boa formação poderia libertar os indivíduos de ilusões e fantasias, levando-os a uma vida justa, virtuosa e feliz. No entanto, essa proposta não recebeu apoio da elite, que a via como uma ameaça ao ideal aristocrático-rural na formação da juventude (Souza, 2020).

No positivismo, a formação de professores era baseada no altruísmo, na paixão e no sentimento cívico. Propunha-se uma nova filosofia educacional, fundamentada na ciência, em contraste com a filosofia católica que predominava desde o período colonial (Souza, 2020). Além disso, foi criado o “pedagogium”, um centro destinado ao aperfeiçoamento do magistério, que também servia para disseminar a reforma educacional (Freitas, 2010).

De acordo com Zanella (2013), o momento político exigia que o povo pudesse ter uma educação moral e votar, para consagrar a democracia, para tanto se fazia necessário o letramento da população, uma vez que, com a constituição de 1891, apenas os homens alfabetizados poderiam votar, ou seja, uma aquela parcela que tinha mais interesse na industrialização, no comércio e na mudança política brasileira, a elite. Assim sendo, foram introduzidas as concepções positivistas, para construir os alicerces para a introdução dessas concepções na sociedade.

A escolarização passa a ser vista como uma porta de entrada para o mercado de trabalho e um meio de desenvolver a sociedade urbana. Nessa perspectiva, o domínio básico da leitura e escrita, hábitos de higiene, e a formação moral, fundamentada na disciplina e no trabalho, orientavam a organização do sistema escolar. Dentro desse contexto, a educação pública promovia valores voltados à família e à pátria, buscando formar cada brasileiro como um cidadão consciente de seus deveres cívicos. No pensamento positivista de Comte, o ser humano não deve questionar os fatos sociais, políticos e morais, mas sim se dedicar ao trabalho e ao cuidado para garantir a ordem na vida social (Zanella, 2013).

Souza (2020) considera que dentre as correntes pedagógicas que moldaram a educação brasileira durante a Primeira República, o positivismo foi a principal influência. De acordo com essa autora, essa corrente filosófica trouxe rigor, disciplina e uma organização curricular estruturada. Assim, a Pedagogia Tradicional se consolidou e se tornou hegemônica no início do século XX, permanecendo influente mesmo diante das críticas da Pedagogia Libertária e sendo mais intensamente questionada somente com o

surgimento da Pedagogia Nova, ainda que esta última mantivesse fundamentos positivistas.

Pode-se afirmar que o positivismo, enquanto filosofia, contribuiu para a valorização das ciências no currículo escolar brasileiro. No entanto, essa inserção não resultou de uma simples mudança de pensamento, mas foi também influenciada pelo contexto socioeconômico e político do país. Mesmo com as reformas ocorridas no início do século XX, incluindo a de Benjamin Constant, as ciências não eram altamente valorizadas e eram vistas principalmente como práticas voltadas para a formação de trabalhadores, enquanto as humanidades eram consideradas fundamentais para a formação do espírito humano (Souza, 2020).

De acordo com Freitas (2010), a reforma educacional liderada por Benjamin Constant, composta por 21 decretos publicados entre maio de 1890 e janeiro de 1891, marcou a primeira grande reforma da república brasileira, com enfoque em métodos e conteúdos. De caráter liberal e elitista, a reforma se concentrou principalmente na educação e nos estabelecimentos mantidos pelo governo federal na capital, exceto no caso do ensino superior, que abrangia instituições em outras cidades.

A reforma introduziu disciplinas científicas, rompendo com a tradição humanista que prevalecia até então. Dessa forma, o currículo do ginásio passou a ter sete anos de duração, com predominância das disciplinas científicas sobre as clássicas ou humanistas.

De acordo com Freitas (2010), o decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890, regulamentou a educação primária e secundária no Distrito Federal, mantendo a descentralização da educação primária, que continuava sob a responsabilidade dos estados. O decreto, composto por 9 títulos e 81 artigos, estabelecia que o ensino primário era destinado a crianças de 7 a 13 anos, dividido em três anos: crianças de 7 a 9 anos cursariam o primeiro ano, de 9 a 11 anos o segundo, e de 11 a 13 anos o terceiro ano. O ensino secundário, por sua vez, era direcionado às crianças de 13 a 15 anos e durava sete anos.

A valorização das ciências no currículo escolar tornou-se mais evidente quando a ideologia burguesa, cientificista e progressista, se firmou, não tanto por uma necessidade de desenvolvimento científico, mas por essa ideologia, que frequentemente se associava ao positivismo. Isso resultou na formação de um pensamento pragmático e tecnológico, ligado às concepções empírico-positivistas predominantes após a Segunda Guerra Mundial (Souza, 2020).

O movimento da Escola Nova, entre as décadas de 1920 e 1930, também contribuiu para essa valorização das ciências no currículo, entendendo o ensino de ciências como parte da formação do espírito humano, uma atribuição que antes era dada apenas às humanidades. Houve uma ênfase no "aprender fazendo", visto como um elemento da modernidade, necessário a todos e não apenas aos operários. Defendia-se uma educação que preparasse para o trabalho e para a vida, que acompanhasse o desenvolvimento tecnológico e social, e que utilizasse os avanços técnicos da ciência no processo de ensino e aprendizagem. Ao mesmo tempo, houve uma oposição a uma formação excessivamente acadêmica e literária (Souza, 2020).

É possível observar influências positivistas no movimento da Escola Nova, que, embora não fosse homogêneo, compartilhava a ideia de que a educação poderia ser guiada por preceitos científicos neutros, baseados no desenvolvimento do conhecimento educacional. A educação era vista como uma ciência, onde a ciência não era apenas defendida como conteúdo, mas também como método. O ensino centrava-se na objetividade e universalidade do método científico como princípios educacionais (Souza, 2020).

O Positivismo e a Cultura Material na Instrução Pública no Pará

O surgimento das primeiras máquinas da industrialização, ainda que primitivas no Brasil, sinalizava que a passagem pela escola deveria ser um processo no qual os cuidados com o corpo, a disciplina e a higiene se tornariam elementos essenciais para a criação de uma nova cultura escolar, até então inexistente. A

educação escolar, destinada a todos — ricos e pobres, crianças e adultos —, passou a ser vista como sinônimo de disciplina dos hábitos, com o objetivo de implementar uma pedagogia higiênica voltada à formação do futuro trabalhador. Todos os indivíduos, sem exceção, deveriam frequentar a escola para adquirir a formação moral burguesa, fundamental para atender aos interesses da emergente indústria (Silva, 2005).

O positivismo também teve impacto na estrutura física das escolas brasileiras. As construções passaram a ser planejadas com foco na higiene escolar, justificando-se pela necessidade de garantir a saúde dos estudantes.

Sobre a cultura material escolar, de acordo com Gutierres (2021), o governo optou por adotar bancos-mesas por razões de higiene e moralidade, buscando também adaptar o mobiliário ao corpo do aluno. O uniforme das alunas, introduzido durante o governo de Enéias Martins, era simples e funcional, servindo como símbolo de padronização, identificação institucional e credibilidade na cultura escolar. Além disso, os uniformes ajudavam a ocultar a origem social e cultural dos estudantes, conforme descrito a seguir.

Imagem 1 – Uniforme das normalistas



Fonte: (Gutierres, 2021, p. 111).

Os uniformes eram "compostos por uma blusa clara de mangas compridas, com golas e punhos em tons escuros" (Gutierrez, 2021, p. 110). Em sua tese de doutorado, Gutierrez (2021), apoiando-se em Monarcha (1999), também aborda as escadarias, explicando que as escadas de mármore branco e madeira nobre eram projetadas para garantir uma completa separação entre as seções feminina e masculina. Atualmente, o local abriga o CEFOR, que forneceu a imagem a seguir.

Imagem 2 – Escadarias do Instituto de Educação do Estado do Pará – IEEP



Fonte: CEFOR - Centro de Formação dos Profissionais da Atenção Básica do Estado do Pará

Os professores, em sua maioria homens e estrangeiros, eram vistos como intelectuais e atuavam em várias profissões, provenientes dos estratos sociais mais elevados. Por outro lado, as mulheres, além de ensinar, estavam envolvidas em atividades beneficentes e domésticas. Isso revela que a criação da Escola Normal levou em consideração as implicações sociais e políticas daquele período histórico (Gutierrez, 2021).

Conforme a tese de Gutierrez (2021), as obras da época alteraram os edifícios. Havia uma preocupação com questões de esgoto e higiene, além de garantir a entrada de luz, ar e água. A revitalização dos prédios incluiu a pintura interna e externa, além de reparos nos salões. Detalhes sobre o formato dos espaços e do

mobiliário foram divulgados pela revista "A Escola" em 1905. Todas as reformas e modificações na Escola Normal do Pará tinham como objetivo atender às normas de higiene e oferecer mais conforto, adaptando o espaço a uma concepção pedagógica mais moderna.

A discussão sobre os objetos escolares está intimamente ligada à indústria escolar. Com a obrigatoriedade da educação, o método simultâneo de organização das aulas, o ensino por séries e a intervenção do Estado no controle das rotinas e conteúdos escolares, a escola tornou-se uma importante consumidora de materiais escolares produzidos em massa (Gutierrez, 2021).

A prática pedagógica e o funcionamento das escolas exigiam materiais para apoiar as rotinas diárias, o controle disciplinar e a higiene, garantindo que o ambiente fosse limpo e organizado. Assim, a indústria escolar fornecia desde pequenos itens, como lápis e cadernos, até móveis, estantes, arquivos, quadros, cadeiras, itens de limpeza, entre outros. A presença da indústria no ambiente escolar não se limitava a fornecer cadernos, livros, mapas, quadros, lápis e outros objetos, mas também incluía móveis, uniformes, materiais de limpeza, entre outros, atendendo às demandas escolares e criando necessidades, impulsionando assim o comércio voltado para as escolas (Gutierrez, 2021).

Considerações finais

Como pode ser verificado neste estudo acerca do positivismo, como movimento filosófico e científico, ele teve uma influência significativa e duradoura na formação da identidade republicana e na estrutura educacional do Brasil, particularmente durante a Primeira República. A adoção das ideias positivistas, inspiradas por Auguste Comte, refletiu-se não apenas na organização política, mas também na esfera educacional, onde a ênfase na cientificização do conhecimento, na disciplina moral e na laicidade do ensino reformulou o currículo escolar e a cultura material nas instituições de ensino.

No campo educacional, a reforma liderada por Benjamin Constant marcou uma mudança significativa ao introduzir a ciência como núcleo do aprendizado e ao estabelecer a educação como um meio de promover a ordem social e o progresso nacional. Verificou-se que a influência positivista foi essencial na transição para uma educação laica, que afastava os antigos modelos religiosos e humanistas, direcionando-se para uma abordagem mais pragmática e científica.

Além disso, a materialidade escolar no Pará, incluindo a arquitetura das escolas e os uniformes, foi reconfigurada para atender aos princípios higienistas e de eficiência, que eram vistos como essenciais para a formação do cidadão ideal na nova República. A permanência dos ideais positivistas na educação brasileira, apesar das críticas aos métodos tradicionais, que forçavam as crianças a decorarem as lições, o que poderia ser considerado como tortura, e que resultaria em aversão aos livros e aos estudos; e das evoluções pedagógicas subsequentes, evidencia a profundidade com que essa filosofia moldou o pensamento e as práticas educacionais no país.

Por fim, o positivismo, ao influenciar profundamente a educação e a formação da consciência cívica no Brasil, deixou um legado que ainda ressoa na sociedade contemporânea, refletindo-se na valorização das ciências e na busca por um sistema educacional estruturado, disciplinado e voltado para o progresso nacional.

Referências

COMTE, Augusto. **Discurso preliminar sobre o espírito positivo**. 2020. Tradução: Renato Barboza Rodrigues Pereira Edição eletrônica: Ed Ridendo Castigat Mores. Disponível em: file:///C:/site/livros_gratis/espírito_positivo_comte.htm. Acesso em: 30 jul. 2024.

COSTA, Antônio José Silva. **Influência do positivismo no processo educacional**, 2012. (p. 1-5). All Rights Reserved. Administradores.com.

Disponível em: <https://administradores.com.br/artigos/influencia-do-positivismo-no-processo-educacional>. Acesso em: 08 ago. 2024.

FRANÇA, Maria do Perpétuo Socorro Gomes de Souza Avelino de. História da Escola Normal da província do Grão-Pará no Império. **Revista Cocar**. Belém, vol 6, n.11, p. 29-40 | jan-jul 2012. Disponível em: Vista do História da escola normal da Província do Grão-Pará no Império (uepa.br). Acesso em: 15 jul. 2024.

FREITAS, Maria Vanderlânia Sousa de. A reforma Benjamin Constant e a educação básica no início do século XX. (p. 1-6), Realize Eventos Científicos e Editora Ltda. Anais do **II CONEDU. Congresso Nacional de Educação**. ISSN: 2358-8829. Universidade Estadual da Paraíba. João Pessoa, PB, 2010. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/15313>. Acesso em: 30 jul. 2024.

GUTIERRES, Damiana Valente Guimarães. **A Escola Normal do Pará na perspectiva da cultura escolar (18901926)**. 227 Fls. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Pará, 2021. Disponível em: <https://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/Damianatese.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2024.

ISKANDAR, Jamil Ibrahim. LEAL, Maria Rute. Sobre positivismo e educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 3, n.7, p. 89-94, set./dez. 2002. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189118078007.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2024.

MADRIGAL, Alexis Gabriel. **O positivismo na construção do Brasil República**. Taubaté/SP, 02/05/2017. Jusbrasil.com.br. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/artigos/o-positivismo-na-construcao-do-brasil-republica/453982923>. Acesso em: 03 ago. 2024.

MONARCHA, Carlos. Notas sobre educação na Era Getuliana. **História da Educação**. ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 1, n.6, p. 57-68, 1999. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30257/pdf>. Acesso em: 30 jul. 2024.

OLIVEIRA, Claudemir Gonçalves de. A Matriz Positivista na Educação Brasileira - Uma análise das portas de entrada no período Republicano. **Diálogos Acadêmicos - Revista Eletrônica da faculdade Semar/Unicastelo**, v. 1, n. 1, Out./Jan. de 2010. Disponível em: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/437/4372757003/html/>. Acesso em: 08 ago. 2024.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

SILVA, João Carlos da. Utopia positivista e instrução pública no Brasil: alguns apontamentos. **Revista Varia Scientia**, v. 05, n. 09, p. 79-88. 2005. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/variascientia/article/view/50/36>. Acesso em: 03 ago. 2024.

SOUZA, Daniele Cristina de. O positivismo de Auguste Comte e a educação científica no cenário brasileiro. **REAMEC - Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática**, Cuiabá, v. 8, n. 1, p. 29–42, 2020. DOI: 10.26571/reamec.v8i1.9493. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/reamec/article/view/9493>. Acesso em: 03 ago.2024.

ZANELLA, Camila. Análise histórico educacional do positivismo durante a primeira república. In: **XXVII Simpósio Nacional de História. Conhecimento histórico e diálogo social**. Natal – RN. 22 a 26 de julho de 2013. Disponível em: https://snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1371246624_ARQUIVO_artigoanpuh2_013.pdf. Acesso em: 30 jul. 2024.

CONTRIBUIÇÕES DO PARADIGMA DA RACIONALIDADE CIENTÍFICA MODERNA PARA O PENSAMENTO COMPUTACIONAL EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

Lidiane Caroline Sales Macedo
Ivanilde Apoluceno de Oliveira
Fábio José da Costa Alves
Universidade do Estado do Pará (UEPA)

Resumo

Este artigo trata do surgimento da racionalidade científica moderna e visou analisar as contribuições do paradigma da racionalidade científica moderna para o desenvolvimento do Pensamento Computacional no ensino de Matemática. A questão central que orienta esta investigação é: “De que maneira o paradigma da racionalidade científica moderna contribui para o desenvolvimento do Pensamento Computacional no currículo da disciplina de Matemática?” A metodologia adotada foi a revisão da literatura, seguindo as orientações de Sampaio e Mancini (2007) de abordagem qualitativa. Os resultados indicam que o Pensamento Computacional pode ser uma ferramenta eficaz e, cognitivamente, um potencializador no ensino de Matemática, combinando teoria e prática. Essa abordagem possibilita uma visão abrangente das oportunidades e desafios no ensino da educação básica, destacando a importância de integrar a racionalidade científica moderna ao currículo. Assim, espera-se que futuros estudos aprofundem essa temática, contribuindo para sua maior visibilidade. Além disso, a pesquisa reforça a necessidade de uma abordagem holística, que inclui a implementação de políticas públicas externas à integração do Pensamento Computacional no currículo escolar, melhorias na infraestrutura educacional e revisões na documentação curricular para contemplar essa perspectiva.

Palavras-chave: Racionalidade Científica Moderna. Currículo. Pensamento Computacional.

Introdução

A racionalidade científica moderna, consolidada a partir do Renascimento Cultural e da Revolução Científica, representou uma transformação profunda no modo como o conhecimento humano é produzido e validado. Fundamentada na observação, experimentação e no julgamento lógico, essa forma de pensar rompeu com explicação dogmática e subjetivas características da autoridade religiosa e filosófica medieval, instituindo um modelo baseado em evidências e na sistematização do saber (Ferreira, 2020).

Esse avanço impactou significativamente diversos campos, como ciência, filosofia, matemática e tecnologia, promovendo uma reorganização do pensamento humano de maneira integrada e lógica (Miranda, 2020).

Particularmente, a matemática destacada é como uma linguagem universal, essencial para a descrição precisa e a resolução de problemas complexos. Nesse contexto, o Pensamento Computacional (PC) surge como uma extensão contemporânea dessa racionalidade científica moderna, ao aplicar algoritmos, processos lógicos e estratégias sistemáticas na solução de problemas de maneira eficiente.

No âmbito educacional, o Pensamento Computacional tem se consolidado como uma prática indispensável para o desenvolvimento de competências analíticas e críticas. Quando integrado ao currículo de Matemática, o PC potencializa habilidades fundamentais, como resolução de problemas, abstração, identificação de padrões e formulação de soluções sistemáticas (Savioli; Bianchini; Lima, 2023). Tal integração reflete diretamente os princípios da racionalidade científica moderna, propondo que os conceitos matemáticos sejam envolvidos de forma estruturada, lógica e interdisciplinar (Cupani, 2005).

A associação entre o PC e o ensino de Matemática desempenha um papel transformador, especialmente na educação básica. Ferramentas como o software GeoGebra, por exemplo, possibilitam a exploração prática de conceitos geométricos, enquanto o uso de algoritmos promove uma compreensão mais ativa e reflexiva de conteúdos matemáticos. Dessa forma, o currículo escolar pode transcender a memorização de fórmulas e priorizar o desenvolvimento de competências como pensamento crítico, resolução lógica de problemas e tomada de decisões fundamentadas em dados (Rocha, 2000).

Além disso, o paradigma da racionalidade científica moderna possibilita uma abordagem progressiva e contextualizada para o ensino de Matemática, respeitando o desenvolvimento cognitivo dos/as estudantes. Desde os Anos Iniciais, atividades como a análise de padrões geométricos, a criação de fluxogramas ou a resolução de problemas simples podem estimular a compreensão lógica e estruturada. Gradualmente, essas habilidades podem ser aprofundadas por meio de temas mais complexos, como funções, probabilidades e modelagem matemática (Miranda, 2020).

Assim, este estudo tem como objetivo analisar as contribuições do paradigma da racionalidade científica moderna para o desenvolvimento do Pensamento Computacional no ensino de Matemática. A questão central que orienta esta investigação é: “De que maneira o paradigma da racionalidade científica moderna contribui para o desenvolvimento do Pensamento Computacional no currículo da disciplina de Matemática?”.

A pesquisa busca evidenciar como a integração da racionalidade científica moderna no currículo escolar, alinhada aos princípios do Pensamento Computacional, pode transformar a educação matemática. Competências como resolução lógica de problemas, abstração e comunicação eficiente de soluções são destacadas como essenciais para a formação de indivíduos críticos, criativos e preparados para enfrentar os desafios no ambiente educacional atual.

Sob essa perspectiva, este estudo propõe uma abordagem que conecta o ensino de Matemática ao paradigma científico moderno, reforçando a importância de práticas pedagógicas baseadas em processos sistemáticos, analíticos e inovadores. A integração destas dimensões contribui para a formação de estudantes capazes de compreender, abstrair e resolver problemas de maneira crítica, criativa e interdisciplinar, alinhando a educação matemática às demandas do mundo atual (Savioli; Bianchini; Lima, 2023).

Referencial Teórico

O referencial teórico adotado neste estudo é enriquecido por diversos/as autores/as que contribuíram de maneira significativa para a compreensão do Pensamento Computacional (PC) na educação, a integração das Tecnologias Digitais e a racionalidade científica moderna.

Seymour Papert (1980), pioneiro do PC e defensor do construtivismo na educação, destacou a importância de aprender por meio da interação com a tecnologia e a resolução de problemas. José Armando Valente (2016), uma referência no Brasil, abordou a implementação do PC nas escolas e suas implicações para o ensino de matemática e ciências. Vicari, Moreira e Menezes (2018) discutem o impacto das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na educação brasileira, enfatizando como essas ferramentas podem transformar o ensino e promover a criatividade dos/as alunos/as.

Machado (2023) ressaltou a importância da formação docente contínua para a adoção eficaz do PC nas práticas pedagógicas. Silva, França e Falcão (2021) exploraram como o PC está relacionado ao desenvolvimento de competências digitais e cognitivas, promovendo habilidades essenciais como pensamento crítico e resolução de problemas. Batista *et al.* (2024) revisitaram estratégias inovadoras para lidar com a complexidade tecnológica, sugerindo o PC como uma ferramenta para preparar os alunos para a sociedade digital.

Ademais, Lee, Martin e Apone (2014) apresentaram metodologias práticas para integrar o PC eficazmente nas aulas, enquanto outros autores, como Grover e Pea (2013), Kaminski *et al.* (2021); Wing (2006), destacaram o impacto do PC no desenvolvimento de habilidades cognitivas superiores e sua importância na formação de cidadãos aptos a resolver problemas de forma criativa e analítica. Autores como, Del Vasto (2015); Silva e Behar (2019) abordaram as limitações do modelo pedagógico tradicional e a necessidade de promover uma maior interação dos/as alunos/as com as tecnologias, destacando a fluência digital como um processo de criação e inovação (Evarist; Terçariol; Ikeshoji, 2022).

a) Estratégias de Integração do Pensamento Computacional no ambiente Escolar

A racionalidade científica moderna emergiu como uma forma de pensamento que valoriza a sistematização, a lógica e o método na busca pelo conhecimento. Essa perspectiva, influenciada pelos avanços da ciência e da tecnologia, tem profundo impacto na educação, especialmente quando relacionada ao desenvolvimento do Pensamento Computacional.

Papert (1980), influenciado pelo construtivismo de Piaget, introduziu a ideia de que o Pensamento Computacional, enquanto ferramenta cognitiva, pode transformar como as crianças aprendem e se relacionam com o mundo. Ao incorporar conceitos como abstração, decomposição e a resolução sistemática de problemas, o Pensamento Computacional reflete os princípios da racionalidade científica moderna, promovendo uma abordagem estruturada e crítica ao aprendizado.

No contexto brasileiro, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconheceu, a partir de 2018, o Pensamento Computacional como elemento transversal no ensino fundamental (MEC, 2018). Essa diretriz reflete uma tentativa de alinhar a educação nacional às demandas contemporâneas da ciência e

tecnologia, promovendo habilidades como análise lógica, criatividade e pensamento crítico. Para tanto, iniciativas como as diretrizes da Sociedade Brasileira de Computação (SBC) e os itinerários formativos propostos pelo Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB) buscam consolidar a presença da computação no currículo escolar (CIEB, 2018; 2020).

A integração do Pensamento Computacional às escolas é um reflexo direto da influência da racionalidade científica moderna, ao buscar formar cidadãos capazes de compreender, analisar e intervir em um mundo permeado por tecnologias. Vicari, Moreira e Menezes (2018) destacam que essa inclusão representa uma ação concreta em prol do desenvolvimento de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), alinhando o Brasil a práticas internacionais. Em países como a Itália, o letramento digital já está integrado às disciplinas da Educação Básica, demonstrando a universalidade da relação entre computação e racionalidade científica no contexto escolar.

Essa perspectiva tem como foco não apenas o uso das tecnologias, mas a compreensão profunda dos processos subjacentes, capacitando os estudantes a aplicarem metodologias científicas na resolução de problemas complexos (Batista *et al.*, 2024). Atividades que incorporam conceitos de abstração, algoritmos e decomposição de problemas, por exemplo, são essenciais para desenvolver o pensamento crítico e a capacidade de análise estruturada, competências fundamentais da racionalidade científica moderna.

No entanto, a implementação eficaz do Pensamento Computacional enfrenta desafios, especialmente na formação docente. Machado (2023) argumenta que a adoção de práticas inovadoras exige que os/as professores/as sejam capacitados não apenas em termos técnicos, mas também em metodologias pedagógicas que integrem a racionalidade científica ao cotidiano escolar. Essa formação deve ser contínua, refletindo sobre modelos e práticas aplicáveis às disciplinas.

Além disso, a racionalidade científica moderna também pode ser trabalhada de forma desplugada, ou seja, sem o uso direto de computadores. Segundo Lee *et al.* (2011), atividades baseadas no Pensamento Computacional Desplugado permitem que escolas com limitações tecnológicas explorem estratégias de ensino que envolvem raciocínio lógico, resolução de problemas e criação de narrativas digitais.

Dessa forma, a integração do Pensamento Computacional, alinhada aos princípios da racionalidade científica moderna, transforma o ambiente escolar em um espaço para a construção de saberes críticos e inovadores. Essa abordagem não apenas prepara os/as estudantes, como também promove uma compreensão mais profunda e estruturada da complexidade do mundo digital e científico atuais.

b) Relação entre os Princípios da Racionalidade Científica Moderna e o Pensamento Computacional

A transição dos estudos esotéricos para a ciência, impulsionada pela racionalidade científica moderna, gerou uma profunda transformação na sociedade, rompendo com explicações dogmáticas e subjetivas, e consolidando a ciência como base para o progresso humano (Fourez; Cupani; Santos, 1995). Essa mudança trouxe reflexões sobre as consequências da nova ordem científica, que passaram a influenciar não apenas o desenvolvimento tecnológico, mas também os processos educacionais e culturais.

Conforme Santos (1997, 2008), mesmo dois séculos após a afirmação dessa ordem científica, continuamos sendo produtos de sua lógica, embora distintamente. No entanto, as críticas a esse modelo, como destaques de Boaventura de Sousa Santos, residem no seu caráter reducionista e na fragmentação do conhecimento, que negligencia a interconexão e a complexidade da realidade. A ciência moderna buscava verdades universais e separava o sujeito do objeto, limitando a compreensão de assuntos mais amplos e

ignorando formas de saber não ocidentais, o que gerou uma crise epistemológica (Striede, 2012).

Apesar dessas limitações, a racionalidade científica moderna trouxe avanços inegáveis, particularmente ao introduzir métodos empíricos e lógicos como base para a construção do conhecimento. Esses princípios são refletidos no Pensamento Computacional (PC), que aplica a lógica, a análise de padrões, a abstração e a formulação de algoritmos para resolver problemas. Essas competências estão intrinsecamente conectadas aos fundamentos da racionalidade moderna, como a experimentação e a sistematização do conhecimento (Savioli; Bianchini; Lima, 2023).

No Pensamento Computacional, a solução de problemas exemplifica a abordagem analítica e lógica herdada da ciência moderna, ao dividir questões complexas em partes menores e manejáveis. Esse processo remonta à lógica cartesiana e ao método científico, que priorizam a clareza, a objetividade e a replicabilidade (Silva; Diniz, 2021).

Além disso, o reconhecimento de padrões no PC reflete práticas científicas condicionais, como a identificação de regularidades em dados para formular hipóteses e validar teorias. A sistematização promovida pela ciência moderna encontra um desdobramento direto no PC, consolidando a previsibilidade e a precisão como ferramentas de análise (Vicari; Moreira; Menezes, 2018).

A formulação de algoritmos, por sua vez, simboliza o rigor metodológico e a experimentação sistemática da ciência moderna. Os algoritmos seguem etapas lógicas e bem definidas, garantindo que os resultados sejam objetivos e reprodutíveis, em consonância com o espírito científico moderno (Oliveira, 2016).

Ao mesmo tempo, o PC, fundamentado na racionalidade científica moderna, também abre caminho para ampliar as perspectivas dessa racionalidade. Ele pode servir como uma ponte para integrar abordagens mais inclusivas e interdisciplinares, rompendo com a fragmentação do conhecimento e valorizando saberes diversos (Dussel, 1993).

No ensino de Matemática, essas conexões tornam-se ainda mais evidentes. A integração do Pensamento Computacional permite explorar conteúdos matemáticos de forma sistemática e prática, promovendo habilidades como resolução de problemas, análise de padrões e abstração. Ferramentas como o GeoGebra, por exemplo, possibilitam que os/as estudantes compreendam conceitos geométricos e algébricos por meio da experimentação, alinhando-se aos princípios da racionalidade científica moderna (Silva; Diniz, 2021).

Assim, a racionalidade científica moderna não apenas fundamenta o Pensamento Computacional, mas também oferece um modelo para estruturar a educação matemática de maneira lógica, interdisciplinar e inovadora. Essa integração permite aos estudantes desenvolver competências críticas e analíticas, essenciais para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo (Santos, 1997, 2008).

c) Experiências de Escolas que Implementaram Programas de Pensamento Computacional

Diversos estudos documentaram casos de escolas que implementaram programas baseados no Pensamento Computacional, analisando aspectos como o desenvolvimento de habilidades nos/as alunos/as e os resultados dessas iniciativas na aprendizagem. Entre os principais trabalhos que examinam essas experiências, destacam-se as pesquisas realizadas por Bastos, D'Abreu e Giachetto (2014); Paula, Valente e Burn (2014); Rosa (2023).

Esses/as autores/as investigaram práticas como o uso da robótica pedagógica, a criação de jogos digitais e a integração das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no ambiente escolar. Os estudos foram analisados por meio de metodologias qualitativas e quantitativas, realizados por equipes de pesquisadores/as nas áreas de educação, tecnologia e cognição. Eles/as oferecem uma visão abrangente sobre como essas práticas apresentadas contribuem para a construção de competências como

cálculo lógico, resolução de problemas e trabalho colaborativo, reforçando a importância do Pensamento Computacional como uma abordagem pedagógica e atual.

Em vista disso, as tecnologias digitais surgem cada vez mais na área da educação e de forma mais eficaz no cotidiano das salas de aula, despertando o interesse do/a aluno/a e facilitando o processo de ensino e aprendizagem (Rosa, 2023).

Apesar de ser um avanço, o Pensamento Computacional possui suas complexidades inerentes à programação que resultam, algumas vezes, em índices de reprovação, isso acarreta desânimo e desmotivação nos/as estudantes que acabam por evadir dos cursos (Khouri; Santos; Barbosa, 2020).

Concorrentemente a essas dificuldades, vêm surgindo nos últimos anos diversas propostas de inserir-se o ensino de programação já na educação básica. Na realidade, o que é proposto e, de fato, efetivado em diversos países é a alteração de currículos visando inserir o desenvolvimento do pensamento computacional na educação de crianças e adolescentes (Khouri; Santos; Barbosa, 2020).

Ainda segundo os/as autores/as, ao contrário do movimento internacional, o ensino no Brasil de programação ainda não faz parte do currículo da educação básica, exceto para os cursos técnicos integrados ao ensino médio. Entretanto, o desafio que o sistema educacional tem pela frente é o de implantar no espaço escolar, atividades que envolvam a participação plena dos/as alunos/as, ou seja, que os conteúdos sejam ministrados considerando o cotidiano deles/as, só assim despertarão o interesse pela ciência e consequentemente aprenderão e compreenderão fatos (Gomes; Castilho, 2010).

Contudo, as atividades experimentais, reconhecidas como ferramentas práticas para a contextualização do ensino, ainda são pouco exploradas devido à insuficiência de preparação adequada dos/as professores/as, além de limitações ao tempo disponível e à ausência de incentivos institucionais, materiais e recursos. Apesar disso, algumas iniciativas integram o uso de tecnologias em aulas

experimentais no ambiente escolar, promovendo práticas pedagógicas mais dinâmicas e interativas (Gomes; Castilho, 2010).

Nesse contexto, de acordo com Valente 2016, diversos países vêm adotando políticas educacionais voltadas à implementação de tecnologias na educação, visando identificar e aplicar estratégias inovadoras que favoreçam o aprendizado mediado pela tecnologia.

Estas políticas abrangem não apenas a integração de ferramentas tecnológicas no ensino, mas também a inclusão de disciplinas específicas no currículo escolar externas para o desenvolvimento de conceitos relacionados ao Pensamento Computacional (Valente, 2016).

Atividades como a criação de jogos, a robótica e a exploração transversal de tecnologias têm se mostrado eficazes para estimular o julgamento lógico, a resolução de problemas e a criatividade, contribuindo para uma formação mais alinhada às demandas escolares atuais (Rosa, 2023).

Além disso, essas iniciativas enfatizam a importância da capacitação docente para atuar nesse cenário tecnológico, promovendo formações continuadas que os preparem para incorporar tecnologias de maneira eficaz em suas práticas pedagógicas (Rosa, 2023).

Paralelamente, destaca-se a necessidade de investimentos consistentes em infraestrutura e recursos, a fim de garantir que todos/as os/as alunos/as tenham acesso equitativo às tecnologias educacionais. Esse conjunto de medidas visa ampliar as possibilidades de aprendizagem e desenvolver competências essenciais para a inserção dessas/as estudantes na sociedade digital (Gomes; Castilho, 2010).

No Quadro 1 a seguir, são apresentadas as informações sobre as contribuições práticas educacionais relacionadas à utilização do Pensamento Computacional. Essas obras oferecem uma análise aprofundada das metodologias que incorporam o Pensamento Computacional no contexto escolar, fornecendo contribuições para a implementação desse conceito nas práticas pedagógicas, e

destacando sua aplicabilidade e impacto no processo de ensino-aprendizagem.

Quadro 1 – Exemplos de experiências

Autor/ano	Tipos de experiências
Bastos; D’abreu; Giachetto, (2014)	Atividades de robótica pedagógica realizadas com alunos do 5º ano como parte do “Projeto Um Computador por Aluno (UCA-UNICAMP)”.
Paula; Valente; Burn, (2014)	Criação de games utilizando o software MissionMaker, integrando conhecimentos de Artes, Comunicação, Programação e outras áreas, conforme a narrativa escolhida pelos alunos.
Valente, (2016)	Produção de jogos digitais que exploram conceitos de Pensamento Computacional, através da programação e de outros conhecimentos integrados.
Grover; Pea (2014);	Atividades de Ciência da Computação, especialmente programação, aplicadas dentro e fora da sala de aula para o desenvolvimento de conceitos relacionados ao Pensamento Computacional.
Rosa, (2023)	Uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) em sala de aula, destacando a integração com o Pensamento Computacional.

Fonte: Elaborado pelos autores com bases nos trabalhos encontrados nas bases científicas das plataformas de pesquisa digital da Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e o Google Acadêmico, 2024.

O Quadro acima apresenta exemplos concretos de experiências práticas relacionadas ao uso do Pensamento Computacional, evidenciando atividades como robótica, criação de games utilizando softwares, programação e o uso de tecnologias digitais de informação e comunicação. Essas iniciativas práticas demonstram o papel essencial da integração do Pensamento Computacional no ambiente escolar.

Nesse contexto, Grover e Pea (2013) destacam que o Pensamento Computacional contribui significativamente para o aprimoramento de habilidades cognitivas superiores. Complementando essa perspectiva, Wing (2006) ressalta que sua importância vai além do aspecto técnico, sendo fundamental para a formação de cidadãos capazes de resolver problemas complexos de maneira analítica e criativa.

Ao articular essas idéias, Del Vasto (2015) acrescenta que a aquisição de conhecimentos, combinada com o desenvolvimento de habilidades críticas e estratégias eficazes de resolução de problemas, é imprescindível para o uso reflexivo e eficiente das tecnologias. Assim, os estudos convergem ao evidenciar que o Pensamento Computacional não apenas fortalece habilidades técnicas, mas também promove competências analíticas e criativas essenciais no contexto educacional contemporâneo.

d) Impacto do Pensamento Computacional nas Habilidades de Pensamento Crítico e Resolução de Problemas

A integração da racionalidade científica moderna no desenvolvimento do Pensamento Computacional pode revelar-se uma abordagem inovadora, acessível e prática, contribuindo significativamente para o fortalecimento de habilidades essenciais no mundo digital contemporâneo (Bordignon *et al.*, 2023).

Essa integração, ao ser aplicada no contexto educacional, mostra-se especialmente relevante para o desenvolvimento de competências críticas, como resolução de problemas, pensamento crítico e tomada de decisões, imprescindíveis para lidar com os desafios escolares atuais (Kaminski *et al.*, 2021).

De acordo com Araújo (2018), o currículo escolar, enquanto elemento formal e estruturante do processo educacional, desempenha um papel central na organização do ensino e da aprendizagem. Planejado cuidadosamente pelas escolas, o currículo abrange disciplinas, conteúdos programáticos, objetivos de aprendizagem, metodologias de ensino e critérios de avaliação,

que, articulados de forma clara e objetiva, garantem a aquisição de conhecimentos e habilidades fundamentais. Entre esses conhecimentos, destacam-se as competências relacionadas à matemática, ciências, literatura e história, que são indispensáveis ao desenvolvimento intelectual e acadêmico dos/as estudantes.

No entanto, como apontam Silva e Behar (2019), o modelo pedagógico tradicional, frequentemente centrado na figura do/a professor/a e na transmissão linear de conteúdos, apresenta limitações específicas para o desenvolvimento das competências utilizadas pelo século XXI.

Esse modelo, ao colocar os/as alunos/as em uma posição predominantemente passiva, dificulta a interação criativa com as tecnologias e restringe o desenvolvimento da fluência digital. Por outro lado, a fluência digital, como ressaltam Evaristo, Terçariol e Ikeshoji (2022), vai além do mero uso de tecnologias: envolve a capacidade de projetar, criar e inovar, permitindo reflexões sobre o pensamento próprio e a atualização de práticas pedagógicas para atender aos desafios educacionais atuais.

Nesse contexto, o Pensamento Computacional surge como uma competência central do século XXI, fundamentada nos princípios da Ciência da Computação e voltada para a resolução de problemas de maneira lógica e sistemática. Segundo Soares *et al.* (2021), essa abordagem atende abrangente às demandas e necessidades escolares, integrando práticas como programação, robótica e o uso de tecnologias digitais para estimular a capacidade de resolver problemas de forma lógica e prática. Assim, promove uma compreensão mais acessível dos conceitos científicos e aproxima esses conteúdos, da realidade dos/as estudantes.

Apesar das vantagens inegáveis da integração do Pensamento Computacional no currículo, é fundamental considerar os desafios que ainda persistem, como a desigualdade no acesso às tecnologias e a possibilidade de sobrecarga cognitiva entre os/as alunos/as. Para Narciso, Rodi *et al.* (2024), superar essas barreiras é essencial para garantir que todos/as os/as estudantes possam se beneficiar plenamente dessas inovações educacionais.

Além disso, conforme Rocha (2000), a racionalidade científica moderna, que enfatiza valores como objetividade, sistematização e análise crítica, tem contribuído significativamente para a estruturação do aprendizado baseado em evidências. Contudo, sob uma perspectiva pós-moderna, o Pensamento Computacional incorpora uma abordagem mais flexível e criativa, permitindo que os/as alunos/as adaptem os conhecimentos inovadoramente. Essa complementaridade entre racionalidade lógica e criatividade equilibra as demandas do ensino contemporâneo, tornando-o mais dinâmico e alinhado às exigências do século XXI (Soares *et al.*, 2021).

O mesmo autor pontua que, a implementação dessa integração, por sua vez, depende diretamente das práticas pedagógicas conduzidas pelos/as educadores/as, que assumem um papel essencial na construção do conhecimento dos/as estudantes. Ao utilizar ferramentas tecnológicas e proporcionar atividades que estimulem tanto o pensamento lógico quanto a criatividade, os/as professores/as tornam o processo de ensino-aprendizagem mais acessível e inovador. Dessa forma, preparamos os/as estudantes para enfrentar desafios de maneira crítica, criativa e competitiva.

A seguir, serão apresentados os procedimentos metodológicos que orientaram a construção deste estudo.

Metodologia

Este estudo utilizou uma revisão sistemática da literatura como abordagem principal, conforme os critérios metodológicos descritos por Sampaio e Mancini (2007). Uma revisão de literatura, técnica de pesquisa essencial, baseia-se na análise de materiais acadêmicos sobre um tema específico, seguindo protocolos específicos para garantir a sistematização e a eficiência na coleta e interpretação dos dados.

O processo iniciou com a definição clara da questão de pesquisa, o que guiou a delimitação do objetivo e a coleta de dados. A fundamentação teórica foi construída a partir de uma pesquisa bibliográfica, com uma revisão de literatura como estratégia

metodológica principal. As fontes consultadas incluíram bases amplamente reconhecidas, como a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e o Google Acadêmico. Os descritores utilizados nas buscas foram: racionalidade científica moderna, Pensamento Computacional no ensino de matemática e integração curricular.

Em seguida, na fase de busca de evidências, foi realizada uma pesquisa aprofundada, que resultou na identificação de mais de 20 documentos acadêmicos, como artigos, dissertações, teses e livros. Após essa etapa, os títulos e resumos dos materiais foram avaliados criticamente, obedecendo aos critérios de inclusão e exclusão, conforme descrito por Sampaio e Mancini (2007). Na fase de revisão e seleção dos estudos, novos textos selecionados foram para uma análise detalhada, garantindo que os artigos mais relevantes para a questão da pesquisa fossem incluídos.

A partir dessa análise criteriosa, os principais achados foram organizados em dois Quadros, que apresentam as informações mais relevantes dos estudos selecionados, e esses Quadros foram utilizados para a análise dos resultados. A pesquisa segue uma abordagem qualitativa, conforme Minayo (2001), explorando o universo dos significados das ações e relações humanas, para garantir uma interpretação rica e aprofundada dos dados encontrados.

Assim, o primeiro Quadro, destaca exemplos oriundos de estudos de caso, projetos institucionais e pesquisas realizadas em escolas de ensino básico entre 2012 e 2023, evidenciando o desenvolvimento de habilidades como raciocínio lógico e resolução de problemas, além de demonstrar a aplicação prática da racionalidade científica moderna.

Nos resultados abaixo, conforme é pontuado no Quadro Dois, os dados analisados foram obtidos a partir da leitura de textos, experiências e categorias de análise relacionadas a práticas em escolas e projetos de integração da tecnologia ao ensino, realizados entre 2015 e 2021.

Por fim, o Quadro três apresenta uma análise das intervenções pedagógicas realizadas entre 2020 e 2023, detalhando os resultados

observados na aplicação do Pensamento Computacional no contexto escolar.

Resultados e análise

Este trecho analisa as obras e os/as autores/as que investigaram os impactos do Pensamento Computacional nas escolas, destacando como esse campo do conhecimento é aplicado no ensino, transcendendo o currículo formal. As discussões sobre os resultados dessas pesquisas revelaram como o Pensamento Computacional impacta diversas áreas do desenvolvimento dos/as estudantes, abrangendo desde habilidades cognitivas até aspectos emocionais e sociais.

No segundo Quadro, são enfatizadas experiências sobre a Integração do Pensamento Computacional no Currículo Escolar em Matemática, apresentando iniciativas significativas relacionadas à aplicação do Pensamento Computacional no ensino. Exemplos incluem: atividades de robótica pedagógica realizadas com alunos/as do 5º ano, no âmbito do projeto “Um Computador por Aluno/a (UCA-UNICAMP)” (Bastos; D'Abreu; Giachetto, 2014); criação de jogos no software MissionMaker, explorando conceitos de Pensamento Computacional (Paula; Valente; Burn, 2014); produção de jogos digitais divertidos voltados ao desenvolvimento de habilidades computacionais (Valente, 2016); programação integrada ao currículo escolar, conforme descrito por Grover e Pea (2013); e uso de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) para desenvolver competências computacionais em sala de aula (Rosa, 2023).

Já no terceiro Quadro, são pontuados os impactos e consequências do uso computacional no ensino são analisados, abordando tanto os benefícios quanto os desafios associados à inserção do Pensamento Computacional na educação. Entre os aspectos destacados estão: a influência das emoções positivas no engajamento dos/as estudantes e na superação de barreiras, especialmente para alunos/as com necessidades especiais (Vale,

2020); as implicações sociais das tecnologias computacionais no contexto educacional e na formação cidadã (Brackmann, 2017); as dificuldades enfrentadas durante o processo de aprendizagem computacional, com ênfase nos ciclos de depuração de erros (Zanetti; Oliveira, 2015); e o desenvolvimento de habilidades de pensamento de ordem superior, como raciocínio lógico e trabalho colaborativo (Santana *et al.*, 2021).

Por fim, a análise evidenciou que o Pensamento Computacional desempenha um papel central ao integrar a racionalidade científica moderna ao currículo escolar. Essa racionalidade, caracterizada por sua interdisciplinaridade, complexidade e dinamicidade, contrasta com a visão moderna tradicional, que priorizava a lógica formal e a busca por verdades universais (Fourez, 1995).

Assim, com base nessa perspectiva, a integração do Pensamento Computacional ultrapassa o fortalecimento de competências técnicas, promovendo uma educação mais crítica, criativa e alinhada às demandas do século XXI. Essa abordagem reflete uma nova concepção de ciência e ensino, capaz de conectar diferentes áreas do conhecimento e fomentar soluções inovadoras e colaborativas para problemas complexos da atualidade (Narciso; Rodi *et al.*, 2024).

Na sequência, são apresentadas as sínteses dos trabalhos analisados na categoria de estudos sobre os impactos do Pensamento Computacional no ambiente escolar. Essas análises comprovaram importantes contribuições dos/as autores/as, especialmente no que se refere aos impactos e às consequências do uso do Pensamento Computacional na educação.

Quadro 2 – Síntese dos estudos sobre os impactos do Pensamento Computacional na escola

Autor/Ano	Principais Contribuições	Resultados/Conclusões	Impactos	Consequências
Bastos, D'Abreu e Giachetto (2014)	Atividades de robótica pedagógica realizadas com alunos/as do 5º ano no âmbito do projeto “Um Computador por Aluno/a (UCA-UNICAMP)”.	Melhoria do engajamento e da aprendizagem dos alunos por meio da robótica	Desenvolvimento de habilidades tecnológicas e colaborativas	Estímulo à curiosidade e ao pensamento crítico dos alunos
Paula, Valente e Burn (2014)	Criação de jogos no software MissionMaker, explorando conceitos de Pensamento Computacional	Os alunos se envolveram na criação de jogos e aprimoraram a compreensão de conceitos de programação	Aumento no entendimento de programação e resolução de problemas	Desenvolvimento de habilidades criativas e de resolução de problemas práticos
Valente (2016)	Produção de jogos digitais divertidos ao desenvolvimento de habilidades computacionais	Os alunos melhoram suas habilidades de programação ao criar jogos digitais de forma divertida	Maior engajamento nas atividades de programação	Estímulo ao desenvolvimento do pensamento lógico e habilidades computacionais
Grover; Pea (2013)	Programação integrada ao currículo escolar	A integração da programação no currículo escolar foi desenvolvida em maior envolvimento e desenvolvimento cognitivo dos alunos	Melhor compreensão de conceitos matemáticos e lógicos	Aumento da habilidade de resolução de problemas e da capacidade analítica dos alunos

Rosa (2023)	Uso de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) para desenvolver competências computacionais	Identificação de avanços nas competências computacionais dos alunos ao utilizarem TDIC em sala de aula	Desenvolvimento de habilidades digitais e tecnológicas	Melhoria no desempenho acadêmico e aumento das habilidades digitais dos alunos
--------------------	---	--	--	--

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos trabalhos encontrados nas bases científicas das plataformas de pesquisa digital da Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e o Google Acadêmico, 2024.

Este segundo Quadro sintetiza os resultados dos estudos desenvolvidos, destacando os efeitos positivos das atividades relacionadas ao Pensamento Computacional na educação escolar.

As iniciativas analisadas, como o uso de robótica pedagógica, criação de jogos digitais e a integração da programação ao currículo escolar, mostraram melhorias no engajamento e na aprendizagem dos/as estudantes, promovendo o desenvolvimento de habilidades tecnológicas, criativas e colaborativas (Silva; França; Falcão, 2021).

Além disso, os resultados evidenciam avanços no pensamento crítico, lógico e na capacidade de resolução de problemas, acompanhados por benefícios no desempenho acadêmico e no fortalecimento de competências sociais e emocionais.

Em relação aos métodos e à aplicabilidade do Pensamento Computacional nas salas de aula, a racionalidade científica pode ser vista em diversas práticas, mesmo que de forma simplificada ou adaptada, como por meio do uso das Tecnologias e Ferramentas Computacionais (Luz *et al.*, 2019).

Neste contexto, a moderna abordagem científica reflete a integração de ferramentas tecnológicas e computacionais para fomentar o desenvolvimento de competências analíticas e críticas nos/as alunos/as, alinhadas aos princípios da ciência contemporânea, que priorizam a resolução de problemas, a análise

de dados e a experimentação, aspectos fundamentais no Pensamento Computacional (Almeida; Gehlen, 2019).

Para que os/as educandos/as adquiram uma compreensão ampliada sobre o impacto da integração da racionalidade científica no desenvolvimento do Pensamento Computacional, é fundamental que as discussões abram também outras implicações sociais, além dos benefícios e malefícios, considerando as transformações geradas na sociedade (Strieder, 2012).

Contudo, no contexto educacional, a integração da racionalidade científica no desenvolvimento do Pensamento Computacional pode ser inovadora de forma acessível e prática, ainda que simplificada ou adaptada, atendendo às necessidades e realidades da sala de aula (Luz *et al.*, 2019).

Conforme o mesmo autor, como um processo histórico, a ciência tem continuamente trabalhado para entender e transformar a realidade, especialmente a natureza. Esse processo levou ao surgimento de novas especialidades científicas e ao desenvolvimento de tecnologias cada vez mais complexas e avançadas. Adiante, o terceiro Quadro dá continuidade à discussão sobre os impactos do Pensamento Computacional no contexto educacional, incorporando a perspectiva de autores como Vale (2020); Brackmann (2017); Zanetti e Oliveira (2015); Santana *et al.* (2021).

Quadro 3 – Tipo de impactos e suas consequências

Autor/Ano	Principais Contribuições	Resultados/Conclusões	Impactos	Consequências
Vale (2020)	Estudo sobre o impacto emocional do uso do Pensamento Computacional, com ênfase nos jogos	As emoções positivas dos alunos estão correlacionadas com o desempenho acadêmico e superação de barreiras de interação	Impacto positivo nas emoções dos alunos, especialmente em alunos com necessidades especiais	Promoção do desenvolvimento cognitivo e emocional, aumentando o engajamento e a motivação

Brackmann (2017)	Análise do impacto das tecnologias computacionais na sociedade e na visão dos estudantes sobre a Computação	Os estudantes compreendem o que é computação, mas com uma visão limitada, sem entender a verdadeira essência da resolução de problemas	Necessidade de uma abordagem mais holística do Pensamento Computacional	Mudança na compreensão da Computação como um campo prático e voltado para a resolução de problemas
Zanetti e Oliveira (2015)	Análise do impacto do "ciclo de depuração" no ensino-aprendizagem do Pensamento Computacional	O ciclo de testar, corrigir e refinar soluções aumenta a motivação e a participação dos alunos	Estímulo à participação ativa e ao envolvimento com o conhecimento prático	Mudança para um modelo de ensino prático, alinhado com os paradigmas da ciência moderna
Santana et al. (2021)	Avaliação dos impactos do Pensamento Computacional no desenvolvimento de habilidades cognitivas, como raciocínio lógico e resolução de problemas	Adoção de ferramentas como programação em blocos e robótica apresentou resultados positivos no desenvolvimento dos alunos	Impacto positivo no desenvolvimento das habilidades cognitivas, pensamento crítico e colaboração	Necessidade de uma análise mais aprofundada para melhorar a formação cognitiva e habilidades de ordem superior

Fonte: Elaborado pelos autores com bases nos trabalhos encontrados nas bases científicas das plataformas de pesquisa digital da Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e o Google Acadêmico, 2024.

O Quadro acima apresenta os impactos do Pensamento Computacional no ambiente escolar, com base nos diferentes estudos sobre o tema. Foi analisado como a aplicação do

Pensamento Computacional afeta as habilidades cognitivas, emocionais e sociais dos/as alunos/as.

Os principais impactos apresentados incluem: impacto Emocional Positivo, como jogos baseados no Pensamento Computacional promovem emoções positivas nos/as alunos/as, melhorando seu desempenho acadêmico e facilitando a interação, especialmente para aqueles/as com necessidades especiais pontuado por Vale (2020); mudança na Visão sobre Computação conforme Brackmann (2017) muitos alunos/as veem a Computação apenas como um uso de computadores, sem compreender seu potencial como ferramenta de resolução de problemas, apontando a necessidade de uma abordagem mais prática e holística.

Método Prático de Ensino, evidenciado por Zanetti e Oliveira (2015), o “ciclo de eliminação” (testar, concordar e refinar soluções) envolve os/as alunos/as no processo de aprendizagem, transformando o ensino tradicional em uma abordagem mais prática e competitiva com a ciência moderna.

Desenvolvimento Cognitivo, conforme Santana *et al.* (2021), o uso de ferramentas como programação e robótica melhora habilidades como raciocínio lógico e resolução de problemas, embora ainda seja necessária uma análise mais profunda para maximizar esses efeitos.

Esses resultados destacam a importância de estratégias educacionais bem estruturadas para potencializar o aprendizado. Desse modo, é fundamental explorá-las para garantir que suas competências sejam de fato desenvolvidas de forma eficaz e abrangente, preparando os alunos para os desafios do século XXI (Pereira, 2015).

Considerações Finais

A integração da racionalidade científica no desenvolvimento do Pensamento Computacional pode se revelar inovadora, acessível e prática, atendendo às demandas e realidades das salas de aula. Este artigo abordou a Racionalidade Científica moderna e

suas possíveis contribuições para a incorporação do Pensamento Computacional no currículo escolar. Fundamentado em uma análise teórica e bibliográfica, o estudo explora como essas abordagens podem enriquecer o ensino, especialmente no desenvolvimento de habilidades como pensamento lógico, resolução de problemas e tomada de decisões.

O objetivo principal deste estudo foi analisar as contribuições do paradigma da racionalidade científica moderna para o desenvolvimento do Pensamento Computacional no ensino de Matemática. A questão central que orientou a pesquisa foi: “De que maneira o paradigma da racionalidade científica moderna contribui para o desenvolvimento do Pensamento Computacional no currículo da disciplina de Matemática?”.

A questão foi respondida de forma satisfatória, demonstrando que a integração da racionalidade científica moderna com o Pensamento Computacional no currículo escolar pode transformar significativamente o ensino de Matemática. Essa integração potencializa a formação de indivíduos críticos, criativos e aptos a enfrentar os desafios educacionais atuais.

Os principais resultados por categoria de análise, foram as Práticas Educacionais Associadas ao Pensamento Computacional, como o primeiro Quadro exemplificou acerca das práticas educacionais que associaram o Pensamento Computacional ao currículo de Matemática. A análise evidenciou que a adoção de práticas baseadas nesse paradigma pode facilitar o julgamento lógico e científico, tornando-os mais acessíveis aos alunos. Essas práticas não apenas introduzem os alunos a habilidades computacionais, mas também os incentivam a pensar de maneira estruturada, abordando problemas matemáticos de forma mais eficiente.

Outro achado se deu a partir dos Impactos da Integração do Pensamento Computacional no Ensino mostrado no segundo Quadro, que analisou os impactos dessa integração no ensino de Matemática. Os resultados demonstraram que a aplicação de conceitos de Pensamento Computacional no ensino da Matemática pode transformar positivamente a aprendizagem dos alunos,

desenvolvendo competências cognitivas como resolução de problemas e pensamento crítico. Os dados indicam que o uso dessa abordagem prepara melhor os estudantes para as demandas da sociedade contemporânea, enfatizando a importância de habilidades técnicas e analíticas.

Outro achado foram os resultados Cognitivos e Emocionais no Desenvolvimento dos Alunos, destacado no terceiro Quadro, que focou nos impactos cognitivos e emocionais dessa abordagem e no desenvolvimento dos alunos. Uma pesquisa revelou que, além de aprimorar habilidades técnicas, o Pensamento Computacional também contribui para o desenvolvimento emocional dos estudantes, promovendo um aprendizado mais colaborativo e interativo. Essa abordagem mostrou-se eficaz para superar barreiras cognitivas e emocionais, particularmente em alunos com dificuldades de aprendizagem ou necessidades especiais.

Por fim, com base nos resultados obtidos, inferimos que futuros estudos devem aprofundar a investigação sobre as relações entre o Pensamento Computacional e outras áreas do conhecimento, buscando uma compreensão mais ampla de suas aplicações interdisciplinares. A integração do Pensamento Computacional em áreas diversas pode promover uma educação mais integrada e alinhada às demandas educacionais atuais.

Referências

ALMEIDA, Eliane dos Santos; GEHLEN, Simoni Törmohlen. Matriz de referência CTS na investigação do Tema Gerador: um olhar para a racionalidade científica. In: Encontro nacional de pesquisa em educação em ciências – ENPEC, 12., 2019, Natal. **Anais [...]**. Natal: ABRAPEC, 2019. Disponível em: <https://abrapec.com/enpec/xii-enpec/anais/resumos/1/R0940-1.pdf>. Acesso em: 10 julh 2024.

ARAÚJO, Viviane Patricia Colloca. O conceito de currículo oculto e a formação docente. **Revista de estudos aplicados em educação**, p.

29-39, v. 3, n. 6, 2018. Disponível em: https://www.seer.uscs.edu.br/index.php/revista_estudos_aplicados/article/view/5341. Acesso em: 20 jan. 2025.

BASTOS, Bruno Leal; D'ABREU, João Vilhete Viegas; GIACHETTO, Gisele Flávia Alves Oliveira. Processo de implantação da robótica pedagógica em uma escola integrante do Projeto UCA – UNICAMP. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, p. 29-39, v. 2, n. 12, maio/out. 2014. Disponível em: <http://revistas.pupsc.br/index.php/curriculum/article/view/20175/15393>. Acesso em: 30 jun. 2024.

BATISTA, Esteic Janaina Santos *et al.* **Pensamento computacional: teoria e prática**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2024. 80 p.: il. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/jspui/bitstream/123456789/8876/1/Pensamento%20Computacional.pdf>. Acesso em: 12 agos. 2024.

BORDIGNON, Gabriela Hennig *et al.* Potencializando Competências: O Impacto Do Pensamento Computacional Em Jovens Participantes De Um Curso Da ENTER Tech Edu. In: **Anais do XXXIV Simpósio Brasileiro de Informática na Educação**. SBC, 2023. p. 1605-1611. Disponível em: <https://sol.sbc.org.br/index.php/sbie/article/view/26782>. Acesso em: 29 jun 2024.

BRACKMANN, Christian Puhlmann. **Desenvolvimento do pensamento computacional através de atividades desplugadas na educação básica**. 2017. 226 f.Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Centro de Estudos Interdisciplinares em Novas Tecnologias na Educação, Programa de PósGraduação em Informática na Educação, Porto Alegre, BRRS, 2017.Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/172208/001054290.pdf?sequence=1&is>. Acesso em: 10 agos. 2024.

BRASIL. MEC. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Ministério da Educação. 2018. Disponível em: <http://basenacional.comum.mec.gov.br/>. Acesso em 02 abril 2024.

BRASIL. MEC/CNE. **Normas sobre Computação na Educação Básica** – Complemento à BNCC. 2021. Disponível em <https://bit.ly/2SvY47D>. Acesso em 03 abril 2024.

CUPANI, Alberto. A dimensão retórica da racionalidade científica. *Reflexão*, p. 54-76. v. 21, n. 64/65, 1995.

CUPANI, Alberto. Compreendendo melhor a Racionalidade da Ciência. In: PIETROCOLA, Mário; FREIRE, Oswaldo (organizador). **Filosofia, Ciência e História: uma homenagem aos 40 anos de colaboração de Michel Paty com o Brasil**. São Paulo: Discurso Editorial, 2005. p. 65-85.

DUSSEL, Enrique. **1492: o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade: Conferências de Frankfurt / Enrique Dussel**; tradução Jaime A. Clasen. - Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

EVARISTO, Ingrid Santella; TERÇARIOL, Adriana Aparecida de Lima; IKESHOJI, Elisângela Aparecida Bulla. Del pensamiento computacional desenchufado al enchufado en el proceso de aprendizaje de las matemáticas. **Revista Latinoamericana De Tecnología Educativa - RELATEC**, 21(1), 75-95. 2022 Disponível em: <https://doi.org/10.17398/1695-288X.21.1.75>. Acesso em: 27 agos. 2024.

FERREIRA, Fernando Galvão Andréa de. A Racionalidade científica moderna. **Ciência Atual–Revista Científica Multidisciplinar do Centro Universitário São José**, p. 14-27, v. 15, n. 1, 2020. Disponível em: <https://revista.saojose.br/index.php/cafsj/article/view/503>. Acesso em: 10 agos. 2024.

FOUREZ, Gérard. **A construção das ciências: introdução à filosofia e à ética das ciências**. São Paulo: Editora da UNESP, 1995.

GOMES, Jocelma Cavalcante. CASTILHO, Weimar Silva. Uma visão de como a física é ensinada na escola brasileira, e a experimentação como estratégia para mudar essa realidade. Publicado nos **Anais** Eletrônicos da 1ª Jornada de iniciação científica e extensão do Instituto Federal de Tocantins IFTO. 2010.

GROVER, Shuchi; PEA, Roy. Computational thinking in K–12: A review of the state of the field. **Educational researcher**, v. 42, n. 1, p. 38-43, 2013.

KAMINSKI, Márcia Regina; KLÜBER, Tiago Emanuel; BOSCARIOLI, Clodis. Pensamento computacional na educação básica: Reflexões a partir do histórico da informática na educação brasileira. **Revista brasileira de informática na educação**, v. 29, p. 604-633, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5753/rbie.2021.29.0.604>. Acesso em: 29 jun 2024.

KHOURI, Cátia Mesquita Brasil; DOS SANTOS, Gidevaldo Novais; BARBOSA, Maria Silva Santos. Mapeamento sistemático em metodologias de ensino-aprendizagem de programação. **Revista de Ciência da Computação**, v. 2, n. 1, p. 13-27, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/recic/article/view/6669>. Acesso em: 30 jun. 2024.

LEE, Irene et al. Computational thinking for youth in practice. **ACM Inroads**, 2 (1), 32–37. DOI: <https://doi.org/10.1145/1929887>, p. 32- 37, 2011.

LUZ, Madel T. *et al.* **Natural, racional, social: razão médica e racionalidade científica moderna**. Editora Fiocruz/Edições Livres, 2019. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/36799>. Acesso em: 02 julh. 2024.

MACHADO, David. **Setores de tecnologia educacional enquanto agentes interlocutores em processos formativos no ensino fundamental relacionados ao pensamento computacional: um estudo de caso em escola particular de Porto Alegre**. 2023. 130f. Dissertação de Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2023. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/10819>. Acesso em: 20 agosto 2024.

MINAYO, Maria Cecília Souza de; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Editora Vozes Limitadas, 2011.

MIRANDA, Marília Gouvea de. Em que se sustenta a educação dos terraplanistas e criacionistas? Rev. **Retratos da Escola**, v. 14, n. 30, p. 688-699, 2020. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1210>. Acesso em: 09 agost 2024.

NARCISO, Rodi *et al.* Importância da programação na educação fundamental: preparando alunos para o futuro digital. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 10, n. 3, p. 268-282, 2024. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/13057>. Acesso em: 13 agos. 2024.

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

PAPERT, Seymour A. **Mindstorms**: children, computers, and powerful ideas. Basic Books, 1980.

PAULA, Bruno Henrique de; VALENTE, José Armando; BURN, Andrew. O uso de jogos digitais para o desenvolvimento do currículo para a Educação Computacional na Inglaterra. **Currículo sem Fronteiras**, v. 14, n. 3, p. 46-71, set/dez 2014.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. A construção do conhecimento na modernidade e na pós-modernidade: implicações para a universidade. **Ensino Superior Unicamp**, v. 5, n. 14, p. 13-24, 2015. Disponível em: [//efaidnbmnnnibpcajpcgicfindmkaj/https://core.ac.uk/download/pdf/296608942.pdf](https://efaidnbmnnnibpcajpcgicfindmkaj/https://core.ac.uk/download/pdf/296608942.pdf). Acesso em: 20 já. 2025.

ROCHA, Heloísa Helena Pimenta. Prescrevendo regras de bem viver: cultura escolar e racionalidade científica. **Cadernos Cedes**, v. 20, p. 55-73, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/vcKt3ddMHmtJ55pdp5rZBTJ/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 04 agos. 2024.

ROSA, Rafael Novo da. **Desenvolvimento do pensamento computacional por meio do uso de Arduino em aulas de matemática**. Guaíba, 2023. 116 f. Dissertação (mestrado). Mestrado Profissional em Formação Docente para Ciências, Tecnologias, Engenharias e Matemática da universidade estadual do rio grande do Sul, unidade Guaíba. Disponível em: https://repositorio.uergs.edu.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/3167/_01-vsfinal_22_já_n_24.pdf?sequence=-. Acesso em: 30 junh. 2024.

SAMPAIO, Rosana Ferreira; MANCINI, Marisa Cotta. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Brazilian Journal of Physical Therapy**, v. 11, p. 83-89, 2007.

SANTANA, Beatriz Silva de et al. **Impacto do ensino do pensamento computacional sobre habilidades do século XXI: uma revisão sistemática da literatura**. 93f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Feira de Santana. Programa de Pós-Graduação em Ciência da Computação, 2021. Disponível em: http://200.128.81.65:8080/bitstream/tede/1379/2/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Beatriz%20Silva%20de%20Santana_2021.pdf. Acesso em: 23 ago. 2024.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SAVIOLI, Angela Marta Pereira das dores; BIANCHINI, Bárbara Lutaif. Pensamento Computacional. In: BIANCHINI, Bárbara Lutaif; LIMA, Gabriel Loureiro (Org.). **O Pensamento Matemático e os diferentes modos de pensar que o constituem**. São Paulo, SP. Livraria da física, p. 575, 2023.

SILVA, Kétia Kellen Araújo da; BEHAR, Patrícia Alejandra. Competências digitais na educação: uma discussão acerca do conceito. **Educação em revista**, v. 35, p. e209940, p. 1- 32, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698209940>. Acesso em: 10 agos. 2024.

SILVA, Iago Sinésio Ferris da; FRANÇA, Rozelma Soares de; FALCÃO, Taciana Pontual. Um Mapeamento de Recursos para Desenvolvimento do Pensamento Computacional. In: **Anais** do VI Congresso sobre Tecnologias na Educação. SBC, 2021. p. 41-50.

SILVA, Jheklos Gomes da; DINIZ, Juliana Regueira Basto. Desafios e possibilidades para o desenvolvimento do pensamento computacional no fundamental i. In: **Anais** do VI Congresso sobre Tecnologias na Educação. SBC, 2021. p. 148-157. Disponível em: <https://sol.sbc.org.br/index.php/ctrlr/article/view/17559>. Acesso em: 18 junh. 2024.

SOARES, Marisa; DA SILVA, Daiane Carvalho; TEIXEIRA, Carolina Akemy Simabukuro. O pensamento computacional sob a luz do pensamento complexo-pensamos, logo existimos. **EaD & Tecnologias Digitais Na Educação**, v. 9, n. 11, p. 14-27, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.30612/eadtde.v9i11.16050>. Acesso em: 19 julh. 2024.

STRIEDER, Roseline Beatriz. **Abordagens CTS na educação científica no Brasil**: sentidos e perspectivas. 283f. Tese (Doutorado em Ensino de Física) - Faculdade de Educação, Instituto de Física, Instituto de Química e Instituto de Biociências, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2012. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/81/81131/tde-13062012-112417/publico/Roseline_Beatriz_Strieder.pdf. Acesso em 01 julh 2024.

VALE, Breno Gonçalves do, *et al.* Avaliação do impacto emocional e de desempenho em jogos sérios para o desenvolvimento do pensamento computacional na educação inclusiva. **Anais** do Computer on the Beach, v. 11, p. 505-512, 2020. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/acotb/article/view/16814>. Acesso em: 10 agos. 2024.

VALENTE, José Armando. Integração do pensamento computacional no currículo da educação básica: diferentes estratégias usadas e questões de formação de professores e avaliação do aluno. **Revista E-curriculum**, v. 14, n. 3, p. 864-897,

2016. <http://educa.fcc.org.br/pdf/curriculum/v14n3/1809-3876-curriculum-14-03-00864.pdf>. Acesso em 02 abril 2024.

DEL VASTO, Paola Marcela Hermosa. Influência de las tecnologías de información y comunicación (TIC) en el proceso enseñanza-aprendizaje: una mejora de las competencias digitales. **Revista Científica General José María Córdova**, v. 13, n. 16, p. 121-132, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.21830/19006586.34>. Acesso em: 02 agos. 2024.

VICARI, Rosa Maria; MOREIRA, Álvaro; MENEZES, Paulo Blauth. **Pensamento computacional**: revisão bibliográfica. Versão 02. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2018. 192 p. Relatório técnico (Revisão bibliográfica). Projeto UFRGS/MEC TED 676559/SAIFI – Avaliação de Tecnologias Educacionais. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/197566/001097710.pdf>. Acesso em: 02 maio 2024.

WING, Jeannette Marie. Computational thinking. **Communications of the ACM** 49, 3 (2006), p.33-35. DOI:<https://doi.org/10.1145/1118178.1118215>, 2006.

ZANETTI, Humberto; OLIVEIRA, Claudio. Práticas de ensino de Programação de Computadores com Robótica Pedagógica e aplicação de Pensamento Computacional. In: **Anais** dos workshops do congresso brasileiro de informática na educação. 2015. p. 1236. Disponível em: <https://doi.org/10.5753/cbie.wcbie.2015.1236>. Acesso em: 11 agos. 2024.

MICHEL FOUCAULT E AS CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS PÓS-ESTRUTURALISTAS PARA AS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO

Matheus Oliveira da Costa
Universidade do Estado do Pará (UEPA)

Resumo

Este trabalho tem como objetivo compreender as contribuições teóricas do pós-estruturalismo para a educação e como a abrange enquanto campo investigativo. Tentando elucidar as aproximações entre o pós-estruturalismo e as pesquisas em educação, os caminhos de autores pós-estruturalistas, em especial Michel Foucault (1999; 2011; 2014), acabam evidenciando a diversidade que o campo educacional possui. A metodologia segue os conceitos foucaultianos para se pensar novos olhares sobre as Ciências Humanas. Em suma, o pós-estruturalismo foucaultiano traz o foco para o sujeito e subjetividade, possibilitando maior compreensão das relações visíveis e invisíveis da sociedade, das dinâmicas de poder e seus entrelaçamentos.

Palavras-chave: Michel Foucault. Epistemologia. Pós-estruturalismo.

Introdução

O pós-estruturalismo inaugurou uma corrente de pensamento e instaurou uma nova forma de olhar para o sujeito em si, colocando em xeque sua própria subjetividade. Esta ruptura com o pensamento moderno causou alguns tremores e rasgos epistemológicos que atingiram todos os campos das Ciências Humanas, em especial a filosofia, sociologia, antropologia e educação, no entanto, após o estranhamento inicial foi visto como uma “virada” em diversos aspectos daquilo que se pesquisava. Este

novo estilo de pensamento pós-estruturalista criticava, principalmente, os modelos de explicações globais, já que em parte negavam o que os estudiosos chamavam de “aventura da descoberta” e o processo de construção do conhecimento.

Michel Foucault, então, surge como um dos expoentes desta corrente e passou a refletir sobre como incorporar ferramentas, conceitos e métodos de análise sobre processos investigativos variados para gerar novas possibilidades de pesquisa (Paraíso, 2004). Para Foucault, o foco de suas investigações concentrava-se na relação entre o sujeito e a verdade, consequentemente também na relação do sujeito com o mundo.

Os sujeitos e suas “verdades” estão relacionados com a natureza humana, contudo é importante frisar que existe muito mais nestes discursos do que apenas “opiniões” sobre o que seria válido ou não. Logo, Foucault sempre se posicionou desfavorável à ideia de haver apenas um olhar sobre determinado assunto, em especial quando tratava-se da natureza humana. Para ele, tudo que nos é posto em nosso saber em relação ao sujeito e suas especificidades não é válido universal e permanentemente. A visão foucaultiana demonstra que os discursos sobre o sujeito – e, consequentemente, sobre a verdade – produzem uma polarização acerca do que é considerado aceito, ou não, para o corpo social. Portanto, o sujeito se constitui e, a todo momento, é fundado e refundado pela verdade (Foucault, 1999), ou seja, os discursos acerca do sujeito estão submetidos a uma possível significação e ressignificação histórica.

A partir disso, podemos observar que surgem diversos discursos sobre o sujeito, todos se autodenominando como verdadeiros, atemporais e absolutos, mascarados sob uma nova roupagem apesar de manter a mesma ideia, mas isto não quer dizer que tais mudanças ocorram da forma mais drástica possível, muitas vezes acontecem tão superficialmente que nem se percebe. Tais disposições agem arbitrariamente nos sujeitos, ditando o que e como eles devem ser, de modo a reforçar o sentido natural destes discursos. A natureza humana, que passou por um olhar biológico,

teológico, determinista, agora passa a ser vista como complexa e plural, passa a ser vista como uma espécie de lei universal, um aspecto determinante e indispensável do ser.

Com isso, a geração de discursos sobre o sujeito e, consequentemente, sobre a verdade produz uma polarização acerca do que é considerado aceito ou não para a estrutura social. Ou seja, para a perspectiva foucaultiana, a história é indispensável, pois enquanto procedimento crítico, se faz como capaz de sinalizar nos próprios discursos a fragilidade de seus fundamentos, assumindo a descontinuidade de saberes.

Logo, o principal lugar que os estudos pós-estruturalistas assumiram no campo da educação seria o de transgredir, romper e mudar, de modo conceitual e estrutural, modelos previamente discutidos, especialmente, no que diz respeito às teorias críticas, mas sem se preocupar em criar padrões ou regulamentações sobre os novos sujeitos que surgem ou são colocados, enfim, em evidência. Os autores pós-estruturalistas, encabeçados por Foucault, visam quebrar com ideias fechadas e vão contra a construção social inerte. O sujeito e o seu potencial de vivência torna-se o foco. Ao incluir novos horizontes e permitir possibilidades impossíveis, o pós-estruturalismo observa as estruturas prontas existentes e enxerga como estão dispostas para questionar os conceitos e problematizar as normas sociais “neutras”.

A partir disto, esta investigação acompanha uma visão pós-estruturalista e busca uma postura mais desafiadora em relação às concepções tradicionais, buscando ampliar as fronteiras para a criação de novas maneiras de valorizar e reconhecer a pluralidade de sujeitos na educação.

Conceitos foucaultianos e a pesquisa em educação

Foucault se faz atento as outras possibilidades destes focos de experiência, também percorreu sobre duas forças que, para ele, moldam toda a sociedade: saber e poder, que estariam intrinsecamente ligados, o que significa dizer, portanto, que não

são noções absolutas em si mesmas e, por conseguinte, tampouco independentes uma da outra. Neste sentido, não há de se falar em saber sem poder e vice-versa, ou seja, onde há um, há outro.

O saber, em sentido foucaultiano, compreende-se em um nível particular de discursos que se situam entre a opinião e o conhecimento científico. Para o pensamento de Foucault, o saber teria gerado o ser humano, como objeto disposto ao conhecimento, bem como as ambivalências desta figura epistêmica distinta. Logo, este objeto específico, sendo o homem, surgido das novas disposições do pensamento moderno, dará lugar a um conjunto de novos saberes: as ciências humanas.

Desta forma, as ciências humanas seriam novas disposições do pensamento moderno, provenientes do saber e dos discursos que ultrapassam o subjetivo e o científico. Portanto, a arqueologia (a formação dos saberes) em Foucault busca nos discursos as condições e sua veracidade, como se constrói um “discurso verdadeiro”. Ou seja, a arqueologia de Foucault (2011) questiona: de que forma os saberes se formam, ao passo que eles são descontínuos e se alteram?

Já o poder, para o pensamento foucaultiano, visa compreender como os saberes formam-se em poderes e em suas peculiaridades diante das dinâmicas da sociedade. Nesta fase, chamada de Genealogia, demonstra-se a definição objetiva de poder. Segundo o próprio Foucault (2014), o poder absoluto não existe, pois ele não se concentra e não se totaliza. O poder existe nas relações e práticas estabelecidas na estrutura social.

O poder deixa de ser considerado aqui como algo que possua uma essência, uma natureza própria, e passa a ser tratado do ponto de vista de seu exercício efetivo, das relações que ele engendra e coloca em marcha (Yazbeck, 2015, p. 93).

Machado (2001) afirma que “o poder não é um objeto natural”, mas se faria presente em diversos mecanismos que atuam na mesma lógica. Desta forma, poder caracteriza-se como um conjunto

de meios, técnicas e práticas para se alcançar o tão desejado controle social dos corpos dos indivíduos, para que assim, estes cumpram seu papel necessário ao funcionamento e manutenção de um modelo de sociedade.

Para as pesquisas em educação, os conceitos foucaultianos fazem-se presentes de diversas maneiras, no entanto, é possível inferir que houve certa “virada linguística” que geraram possibilidades ao incorporar ferramentas de conceitos e métodos de análise para processos investigativos (Paraíso, 2004).

Este trabalho tem como proposta compreender as contribuições teóricas do pós-modernismo e pós-estruturalismo, elencados por Michel Foucault (1999; 2001; 2014) para a educação como campo investigativo, propondo estratégias e apropriam-se dos conceitos criados para pensar e elevar o ser humano para a condição de sujeito, através das relações saber/poder.

Realizou-se um levantamento bibliográfico, utilizando as teorias e conceitos foucaultianos de saber e poder para delimitar novos conceitos e novos métodos de análise e pesquisas, em especial para o campo educacional.

Os conceitos foucaultianos nas ciências educacionais

As sociedades ocidentais obedecem às normas e regulamentações que garantem seu desempenho efetivo, e para Foucault (2014) estas mesmas sociedades se sustentam em uma lógica de poder, uma rede microfísica e difusa que atua sobre todos os indivíduos. Para o autor, o poder é a força maior que controla a sociedade e institui as instâncias de autoridade, reitera a disciplina e a obediência, garantindo seu funcionamento. Faz-se presente em todos os campos, em todas as esferas e em todo lugar da cultura, o poder é um fator fundamental para as relações humanas.

Desta forma, este conceito de poder desenvolve-se numa variada gama de mecanismos que constituem na mesma semântica, isto é, dispositivos que exercem este poder. A diferença majoritária do conceito de poder e seu exercício se dá no fato de que “os

poderes não estão localizados em nenhum ponto específico da estrutura social” (Machado, 2001, p. 14), mas sim atendem como uma configuração sem limites que atinge a todos.

O poder, deste modo, é a forma ideal de controle dos corpos dos sujeitos, ao atuar por meio de técnicas e práticas que visam o cumprimento necessário do papel de seus indivíduos para garantir o funcionamento e a manutenção do modelo de sociedade. Não há como negar que o corpo humano acaba sendo moldado pelo poder, criando uma anatomia política. Foucault (2011) a caracteriza como definitiva para o domínio sobre os corpos de outros, para operarem como se quer. Logo, poder gera domínio dos corpos e disciplina. Esta mesma disciplina torna os corpos fortes e úteis para serem lucrativos, porém não fortes o suficiente para se revoltar.

No campo político, o sujeito é imediatamente marcado, submetido e investido pelas relações de poder. Desde a modernidade, é possível observar estas disciplinando sujeitos, regendo ações e promovendo padronizações que, historicamente, constituem-se como polos de poder obrigatoriamente opostos.

Derrida (1995), pesquisador, linguista e pós-estruturalista, afirma que o foco do pós-estruturalismo seria justamente a desconstrução dos alicerces.

Jaques Derrida lembra que o pensamento moderno foi e é marcado pelas dicotomias (presença/ausência, teoria/prática, ciência/ideologia etc.). No "jogo das dicotomias" os dois polos diferem e se opõem e, aparentemente, cada um é uno e idêntico a si mesmo. A dicotomia marca, também, a superioridade do primeiro elemento (Louro, 2000, p. 31).

Louro (2000), pesquisadora pós-estruturalista brasileira, destaca que a ambiguidade era marca do pensamento moderno e, para estudiosos pós-estruturalistas, não é suficiente para explicar as novas dinâmicas sociais presentes, pois as dinâmicas humanas não permitem uma visão binária sobre si. Elas são plurais e acompanham a evolução da sociedade e suas discussões e debates

acerca do que é considerado padrão ou não. Este jogo de oposição estabelece uma relação irreal de dominação.

Postas em contexto social, as instâncias de poder produzem silenciamentos, interdições, censuras e exclusões, ao considerarem um grupo da dicotomia superior ao outro, colocando em questão os padrões de acordo com uma cultura dominante. As relações de poder entre os sujeitos, coloca-os em hierarquias ao passo que busca diferenciar estes indivíduos, é através disso que os grupos “subordinados” e “desviantes” da norma social contestam e resistem à hegemonia dos grupos ditos majoritários, que se utilizam das instâncias de poder, implícita ou explicitamente, para produzir desigualdades sociais.

O poder e suas relações caracterizam-se como um conjunto de meios, técnicas e práticas para se alcançar o controle social dos corpos dos indivíduos, para que assim, estes cumpram seu papel necessário ao funcionamento e manutenção de um modelo de sociedade (Dreyfus; Rabinow, 1995).

[Foucault] procura, através de sua análise das relações de poder, decifrar um sistema de relações, para além dos laços estabelecidos entre o Estado e a sociedade. Em seu ponto de vista, o poder é um mundo de ação que se exerce sobre os indivíduos (Riot-Sarcey, 2014, p. 554).

O ser humano seria, portanto, um resultado de um mundo de ação (poder) utilizado em interesses econômicos, como forma e força de produção, controlando suas forças e funcionamentos. É inegável que o papel do ser humano, moldado pelo poder e suas instâncias, se detém na anatomia política da sociedade.

De acordo com Dreyfus e Rabinow (1995), a lógica de poder é fundamental para o diagnóstico de Foucault sobre o problema da contemporaneidade, já que usando o novo método de análise, profundamente influenciado pelo estruturalismo e a hermenêutica das Ciências Sociais, o autor passa a ter a visão que a cultura e os seres humanos são objetos de análise e interpretação das relações sociais.

Neste sentido, o poder disciplinar ganha um protagonismo maior, isto é, a disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência).

Além disso, a disciplina é uma tecnologia específica de poder que produz e conduz gestos, assim como o próprio indivíduo moderno, de maneira sutil e desconfiada. Esta força se instaura no ambiente escolar e reflete um modelo panóptico que constitui instituições, entre elas a escola, como instâncias de poder, já que tem como um de seus objetivos “modificar o comportamento, treinar e retreinar os indivíduos” (Foucault, 2014, p.197).

O modelo Panóptico, desenvolvido por Jeremy Bentham, segue a mesma linha de ação, e este deve ser compreendido como um mecanismo para além de sua estrutura física, mas também como ideia de controle de corpos, como posto em:

O Panóptico não deve ser compreendido como um edifício onírico: é o diagrama de um mecanismo de poder levado à sua forma ideal: seu funcionamento, abstraindo-se de qualquer obstáculo, resistência ou desgaste, pode ser bem-representado como um puro sistema arquitetural e óptico: é na realidade uma figura de tecnologia política que se pode e se deve destacar de qualquer uso específico (Foucault, 2014, p. 199).

O Panóptico é um dispositivo geral de dominação, por meio do qual se permite traçar inúmeras experiências sociais, utilizando-se da autovigilância e normalização de seus estudos. Esta vigilância constante é eficaz e funciona até mesmo quando o observador não está presente. Logo, a visão panóptica parte de uma visão binária que marca os desvios, hierarquiza as qualidades, as competências e as aptidões, avalia os indivíduos e os diferencia com base em seus comportamentos (Foucault, 2014).

Baseando-se na visão panóptica e disciplinar de condução do ambiente, Foucault (2014) relaciona a funcionalidade de algumas

instituições sociais, como os quartéis, os hospitais, as prisões e as escolas, com a funcionalidade de instituições totais.

Está tudo ali: as normas, as regulamentações, a vigilância e a disciplina. Tudo se classifica como grandes dispositivos de poder, que controlam e educam estes corpos para poderem servir a um propósito na sociedade civil.

É importante frisar que a normalização dos indivíduos, aqui levados a discutir no ambiente escolar, tem a visão de ajustar os alunos para que se possa verificar acertos, corrigir desvios, nivelar especialidades, tornando úteis as diferenças partindo de um pressuposto normalizante. Assim, “a norma, por sua vez, traça justamente a fronteira daquilo que lhe é exterior, diferente, anômalo ou anormal, com relação a seus parâmetros” (Yazbek, 2019, p. 96).

Tendo isto em vista, o principal propósito das sociedades seria a normalização dos sujeitos, pois o corpo humano é visto como uma espécie de “anatomia política”, que por sua vez também é uma “mecânica de poder”, isto tudo atinge os sujeitos por meio do poder disciplinar (Foucault, 2014).

O modo como Foucault compreende a temática do poder em sua genealogia exigirá o estabelecimento de diferenças entre a lei e norma: ao passo que a primeira refere a conduta individual ao âmbito de um campo regido pela comparação, diferenciação e pela regra a seguir (no sentido da média das condutas). Nossas sociedades são sociedades de normalização (Yazbek, 2019, p. 96).

A definição genealógica de poder, basicamente, pode-se fazer presente na diferença conceitual entre lei e norma. Enquanto a lei se estabelece num conceito de referências ao seu interior, a norma, por outro lado, estabelece-se na direção oposta, com referências ao seu exterior (Yazbek, 2019).

Tanto o conceito de lei e norma possuem sua gênese na normalização, a qual é uma realidade fabricada por uma tecnologia específica de poder chamada “disciplina”; cuja função se dá ao caráter positivo, produtivos do exercício do poder que produz

conduz, gestos e, em última instância, o próprio indivíduo moderno (Foucault, 2014).

O lugar do pós-estruturalismo nas pesquisas em educação

Fundamentalmente, o lugar do pós-estruturalismo na educação é rasgar com estruturas fixas e valorizar pelas mudanças conceituais, principalmente, com as teorias críticas. Os autores pós-estruturalistas visam quebrar com a ideia fechada e vão contra uma construção social inerte.

Foucault (2001) buscou ressaltar a devida importância que os seres humanos possuíam e a trajetória para a construção (ou reconhecimento) enquanto “sujeitos de conhecimento e, ao mesmo tempo, objetos do seu próprio conhecimento” (Dreyfus, Rabinow, 1995, p. 15). Desta forma, o sujeito e suas possibilidades são o foco, como dito abaixo:

Personagens que transgridem gênero e sexualidade (por exemplo) podem ser emblemáticas da pós-modernidade. Mas elas não se colocam, aqui, como um novo ideal de sujeito. Não se pretende instaurar um novo projeto a ser perseguido, não há intenção de produzir uma nova referência. Nada seria mais anti-pós-moderno. A visibilidade e a materialidade desses sujeitos parecem significativa por evidenciarem, mais do que os outros, o caráter inventado, cultural e instável de todas as identidades (Louro, 2020, p. 22).

Ao passo que busca incluir novas possibilidades, o pós-estruturalismo observa as “estruturas prontas” e como elas estão dispostas, permitindo questionar e problematizar conceitos e normas sociais “neutras”. No contexto educacional, isso implica ir contra a universalidade e a neutralidade do conhecimento, tendo em vista que, uma vez que o processo educativo é baseado nas complexidades, descontinuidades e, vez ou outra, nas próprias contradições inatas à educação.

Para além de um pensamento “fora da caixa”, Foucault (2014) enfatiza que conhecimento e a pesquisa estão longe de serem

neutros, mas produtos criados a partir das relações de poder e de seus contextos históricos, promovendo uma abordagem reflexiva sobre o papel do pesquisador e sua condução da pesquisa, em especial, nas Ciências Humanas e na Educação (Ferreira Neto, 2015).

Considerações finais

O pensamento pós-estruturalista parte da crítica à visão de mundo moderna e estruturalista, todavia não nega suas contribuições para a compreensão da vida social. De fato, existe uma ruptura bem delineada e transparente entre as escolas de pensamento, mas o estilo de visão pós-estruturalista é mais profundo e centrado no sujeito como agente de ação no mundo e suas metodologias de pesquisa e análises trabalham a investigação partindo da aplicação do conhecimento e das práticas sociais, enquanto as teorias pós-estruturalistas ajudam a estabelecer a subjetividade como razão e epicentro de seu pesquisar. O sujeito e seu processo de tornar-se sujeito, relacionando-se com diversos temas presentes na sociedade, ganham os holofotes.

O grande foco de pesquisa, de acordo com um viés pós-estruturalista, em educação, está em refletir sobre as práticas pedagógicas, estruturas de autoridade e, principalmente, as relações de poder nas instituições e como estas podem revelar hierarquias e desigualdades, reforçando normas tradicionais. Louro (2020) infere como utilizar as metodologias pós-estruturalistas em pesquisas em educação, quando discorre sobre a teoria *queer*.

Admitir que as fronteiras vêm sendo constantemente atravessadas e – o que é ainda mais complicado – que o lugar social no qual alguns sujeitos vivem é exatamente a fronteira. Escolas, currículos, educadoras e educadores não conseguem se situar fora dessa história. Mostram-se quase sempre, perplexos, desafiados por questões para as quais pareciam ter, até pouco tempo atrás, respostas

seguras e estáveis. Agora, as certezas se escapam, os modelos se mostram inúteis, as fórmulas são inoperantes (Louro, 2020, p. 27)

Na escola, seu papel é fundamental para analisar o processo de afirmação, sendo uma instituição de formação, de descoberta de si e do outro, precisa fomentar debates e discussões sobre as diferenças e construir sujeitos pensantes e críticos à realidade em que se vive. É preciso reconhecer e incluir novos sujeitos e novas formas de ser.

Portanto, o que os autores pós-estruturalistas oferecem são olhares críticos e aguçados que desafiam e reconfiguram as fronteiras estabelecidas de pensar sobre conhecimento, poder e identidade, especialmente. Ao desconstruir as normas e pôr em questão as práticas tradicionais, o pós-estruturalismo enriquece o campo educacional, promovendo uma abordagem mais reflexiva, inclusiva e dinâmica do modo de fazer e pensar as relações educacionais.

O impacto de Foucault e do pós-estruturalismo, na totalidade, nas pesquisas em educação é sentido num nível denso, buscando sempre uma postura desafiadora para com as concepções mais tradicionais, ampliando possibilidades para a criação de novas maneiras de valorizar e reconhecer a complexidade das experiências educacionais.

Do mais, as contribuições foucaultianas sobre as relações de poder permitem observar os sujeitos que viviam nas sombras e no silêncio, sem se afastar inteiramente dos conhecimentos prévios, mas desenvolvendo um novo método e expandindo horizontes que já estavam lá, mas não era visto.

Referências

DERRIDA, Jacques. **Escritura e a diferença**. 2ª edição. São Paulo: Perspectiva, 1995.

DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica** (para além do estruturalismo e da hermenêutica). Rio de Janeiro: Forense Universitária. 1995.

FERREIRA NETO, João Leite. Pesquisa e Metodologia em Michel Foucault. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, [S. l.], v. 31, n. 3, p. 411–420, 2015.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**: Uma arqueologia das Ciências Humanas. 8ª edição. São Paulo: Martins Fontes. 1999.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 16ª edição. Tradução e organização: Roberto Machado, Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: Nascimento da prisão. 42ª edição, Petrópolis: Vozes, 2014.

GATTI, Bernadete Angelina. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **Revista Brasileira de política e Administração da Educação** - Periódico científico editado pela ANPAE, Porto Alegre, v. 28, n. 1, p. 13-34, 2012.

LOURO, Guacira (Org). **O Corpo Educado**: Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOURO, Guacira. **Um corpo estranho**: Ensaios sobre sexualidade e teoria queer. 3ª edição. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2020.

MACHADO, Roberto. Por uma genealogia de poder. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 16ª edição, Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, p. 283–303, maio, 2004.

RIOT-SARCEY, Michele. Michel Foucault para pensar o gênero: sujeito e poder. In: CHABAUD-RYCHTER, Danielle et al. (Org.). **O gênero nas Ciências sociais**: releituras críticas de Max Weber a Bruno Latour. Tradução: Lineimar Pereira, Editoras UNESP/UNB: São Paulo/Brasília, 2014.

SANTOS, Amarildo Inácio dos. Pós-estruturalismo e Pós-modernismo: diferenças, semelhanças e potencialidades para pensar a educação. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 19, n. 37, 2023.

YAZBEK, André Constantino. **10 lições sobre Foucault**. 6ª edição. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2019.

HISTÓRIA DOS SISTEMAS DE NUMERAÇÃO E SUA RELEVÂNCIA EPISTEMOLÓGICA

Patrícia de Nazaré Ribeiro Soares
Universidade do Estado do Pará (UEPA)

Resumo

Este artigo apresenta uma análise histórica dos sistemas de numeração e discute sua relevância epistemológica no desenvolvimento do pensamento matemático. A evolução dos sistemas de numeração, desde os primeiros registros numéricos na Mesopotâmia até a adoção do sistema decimal na Europa, é revisitada com foco na importância desses sistemas para a estruturação do conhecimento matemático. O estudo também aborda a influência dos sistemas de numeração em outras áreas do saber, destacando sua centralidade para o desenvolvimento científico. A metodologia utilizada foi a Pesquisa bibliográfica em livros, dissertações e artigos científicos para obter informações sobre a história do Sistema de numeração decimal e sua relação com a epistemologia.

Palavras-chave: Sistemas de Numeração. Epistemologia. História dos Números. Sistemas Numéricos.

Introdução

A história é entrelaçada com o desenvolvimento dos sistemas de numeração, desde as civilizações antigas até os tempos modernos, os números desempenham um papel central na organização das sociedades, no comércio, na ciência e na tecnologia. A capacidade de contar, medir e registrar informações numéricas foi um dos fatores que permitiu o avanço das civilizações.

Este artigo explora a evolução dos sistemas de numeração ao longo da história, examinando como diferentes culturas desenvolveram e adotaram diversos métodos para representar quantidades. Além disso, investiga-se como esses sistemas influenciaram, sendo influenciados pelos contextos sociais, econômicos e tecnológicos em que surgiram. Compreender a trajetória histórica dos sistemas numéricos nos permite valorizar a complexidade e a inovação que caracterizaram as conquistas matemáticas ao longo dos séculos.

Para relacionar teoricamente a história dos sistemas de numeração com a epistemologia, é importante entender como esses sistemas foram desenvolvidos e evoluíram ao longo do tempo, e como os conceitos matemáticos relacionados ao sistema de numeração foram compreendidos e estruturados na epistemologia. Do ponto de vista epistemológico, é possível investigar como o conhecimento matemático foi construído ao longo do tempo, quais foram os processos cognitivos envolvidos na criação e adoção de sistemas numéricos, e como esses sistemas influenciaram o desenvolvimento de outros campos do conhecimento.

D'Ambrosio em sua obra “Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade” (2002), um dos principais estudiosos da etnomatemática, afirma que a história e a epistemologia do sistema de numeração são profundamente interligadas com o desenvolvimento cultural e social das civilizações. D'Ambrosio (2002) destaca que os sistemas de numeração não surgiram de uma necessidade puramente matemática, mas também como resposta a exigências sociais, comerciais e culturais, isto é, está relacionada à forma como diferentes culturas e tradições concebem e utilizam os números.

A epistemologia, que estuda a origem, natureza e os limites do conhecimento, no caso da matemática, diz respeito à forma como o conhecimento matemático é adquirido, produzido e validado. Na perspectiva epistemológica, D'Ambrosio (2002) enfatiza que o desenvolvimento dos sistemas de numeração reflete um processo de abstração e simbolização fundamental para o pensamento matemático. Esse processo é um exemplo de como a matemática é

uma construção cultural, moldada pelas interações humanas e pelas necessidades de cada sociedade.

D'Ambrosio (2002) sugere que a compreensão dos sistemas de numeração deve ir além do aspecto técnico e incluir a análise de como esses sistemas refletem as estruturas de poder, comércio e comunicação nas sociedades que os criaram. O autor argumenta que o sistema de numeração utilizado por uma cultura reflete sua forma de conceber e organizar a realidade. Ele explora diferentes sistemas de numeração presentes em culturas indígenas e tradicionais, mostrando como esses sistemas refletem não somente como essas culturas contam e calculam, mas também suas concepções filosóficas, cosmológicas e sociais.

O autor argumenta que esses sistemas de numeração tradicionais podem fornecer maior compreensão, importantes para a educação matemática, ao desafiar a visão ocidental dominante de que somente um único sistema de numeração é válido e universalmente aplicável. Dessa forma, a epistemologia, como estudo do conhecimento matemático, é essencial para compreender e valorizar a diversidade de formas de conceber e organizar os números.

Nesse contexto, a história dos sistemas de numeração pode ser vista como um estudo de caso da evolução do pensamento matemático e das estruturas cognitivas que sustentam o conhecimento numérico. O objetivo deste estudo é fornecer uma visão abrangente e crítica dos principais marcos na evolução dos sistemas de numeração, destacando a importância desses desenvolvimentos do pensamento matemático e para o funcionamento das sociedades humanas.

Os números – Origem e história

Segundo Andery (1996), Pitágoras (580-497 a.C.) acreditava que o número era a base de todos os fenômenos naturais, ou seja, os números eram elementos fundamentais na estrutura do Cosmos.

O número não era, assim, visto como um símbolo, mas sim como o elemento que compunha a estrutura dos fenômenos da natureza; descobrir como se constituíam esses fenômenos era descobrir a relação numérica que expressavam: “(...) Pois a natureza do número dá conhecimento, é guia e mestre para cada um, em tudo o que lhe é duvidoso e desconhecido. Se não fosse o número e a sua essência, nada das coisas seria manifesto a ninguém, nem em si mesmas, nem em suas relações com outras” (Filolau, Fragmento 11)” (Maria Amália Andery *et al.* 1996, p. 41).

Os chamados pitagóricos viam o número como abstratos e ordenadores da realidade, diferentemente dos jônicos que buscavam um elemento material como princípio, como água (Andery *et al.*, 1996, p. 41).

Segundo Andery (*et al.* 1996), os Pitagóricos associavam os números a fenômenos como a música, astronomia e geometria. Estudavam intervalos harmônicos na música e relacionavam os movimentos celestes a proporções numéricas. Para eles, a Terra e demais astros seguiam uma ordem matemática.

A compreensão desse universo - composto e formado por números - implicava, então, o reconhecimento dos opostos presentes na própria unidade, mas opostos que se fundiam na unidade, que se harmonizavam; intimamente relacionada à noção de número como constitutivo dos fenômenos, desenvolveu-se a noção de harmonia. Pitágoras teria chegado à noção de harmonia por meio da música, teria descoberto a relação entre o comprimento das cordas e o som que elas, ao vibrar, produziam, o que tomava possível entender o som por meio de uma relação matemática. Estendida ao universo todo, a noção de harmonia significava a união de elementos opostos, a possibilidade de “concordar” o que era “discordante”, de junção de desiguais em um único todo harmônico. (Maria Amália Andery *et al.* 1996, p. 42).

Assim, a história dos sistemas de numeração envolve a análise de como diferentes culturas desenvolveram métodos para representar números, desde os sistemas numéricos primitivos (como os usados

pelos sumérios e egípcios) até os sistemas mais complexos, como o sistema decimal utilizado atualmente. Os sistemas de numeração são fundamentais para o desenvolvimento do pensamento matemático e para a construção do conhecimento científico.

A capacidade de representar números abstratamente foi uma das maiores conquistas da humanidade, permitindo avanços em áreas como astronomia, economia e engenharia. Este artigo revisita a história dos principais sistemas de numeração, examinando sua relevância epistemológica e seu impacto no desenvolvimento da matemática.

Na obra “Os Números-História de uma Grande Invenção”, George Ifrah descreve a evolução dos números desde as primeiras civilizações até hoje. O autor desvenda os mistérios por trás da criação e do desenvolvimento dos sistemas numéricos, explorando suas diversas aplicações ao longo do tempo. Ifrah (1992) argumenta que o desenvolvimento do sistema de numeração é uma manifestação da inteligência humana é reflexo das necessidades práticas das sociedades ao redor do mundo.

Ele traça a origem dos números desde os primeiros registros encontrados nas sociedades primitivas, que utilizavam sistemas de numeração rudimentares baseados em práticas cotidianas, como a contagem de objetos ou partes do corpo. O autor descreve como os sistemas de numeração evoluíram e se tornaram cada vez mais complexos ao longo do tempo, à medida que as sociedades humanas se desenvolveram e expandiram suas necessidades matemáticas. Diante desses fatores, Ifrah (1992, p. 88) destaca a importância dos antigos sistemas de numeração indianos e gregos, que influenciaram significativamente o mundo ocidental.

Além disso, o autor enfatiza a contribuição dos sistemas de numeração posicionais, que foram desenvolvidos na Índia e no Oriente Médio durante o século IX e X. Esses sistemas, que utilizavam a posição de um dígito para representar seu valor, permitiram a representação de números grandes com poucos símbolos, simplificando os cálculos matemáticos e a realização de operações. Ifrah (1992, p. 95) também discute a ascensão do sistema de numeração decimal, que utiliza a base 10 (com os símbolos de 0

a 9), e sua adoção generalizada ao redor do mundo. Ele argumenta que o sistema decimal tornou-se dominante devido à sua simplicidade e ao fato de que o ser humano possui naturalmente 10 dedos, o que facilitou seu uso e compreensão.

Observa-se então que Ifrah (1992) apresenta uma abordagem histórica e epistemológica do sistema de numeração, demonstrando como ele evoluiu ao longo dos séculos e como sua trajetória está ligada ao desenvolvimento das sociedades e das necessidades matemáticas. O autor permite uma visualização dos sistemas numéricos ao redor do mundo, destacando sua importância na história da humanidade.

As primeiras formas de contagem utilizadas pelas civilizações antigas e como a necessidade de quantificar objetos e eventos levou ao surgimento de diversos métodos rudimentares, como o uso de entalhes em madeira, ossos e pedra, são demonstradas por Ifrah (1992, p. 96). Ele também discute a importância do corpo humano como ferramenta de contagem, com dedos, mãos e pés servindo como referências para quantidades.

Ifrah (1992) destaca que as primeiras tentativas de registrar a contagem de maneira prática e também de simbolizar rudimentarmente os números. Segundo o autor, a contagem surgiu a partir das necessidades básicas do cotidiano, quando os seres humanos primitivos precisavam contar objetos, alimentos, animais. No entanto, de acordo com Ifrah (1992, p. 17) “nossos ancestrais remotos apresentavam limitações em representar o registro de contagem simbolicamente”, ou seja, em forma de número como hoje conhecemos.

De acordo com Ifrah (1992), os primeiros registros do uso de símbolos para representar quantidades datam de aproximadamente 3500 a.C., na antiga Suméria, onde foram encontradas tabuinhas de argila com inscrições numéricas. Os sumérios desenvolveram um sistema numérico com base no número 60, conhecido como sistema sexagesimal, que influenciou diversas outras civilizações da época. No entanto, foi na antiga Mesopotâmia, particularmente entre os babilônios, que os números

foram aprimorados e sistematizados. Os babilônios desenvolveram uma numeração posicional, ou seja, um sistema onde o valor de cada dígito depende de sua posição na representação numérica.

Ao longo dos séculos, diversos outros sistemas numéricos foram criados e utilizados pelas civilizações ao redor do mundo. Os egípcios, por exemplo, utilizavam um sistema de numeração decimal baseado no número 10, e os romanos adotavam um sistema de algarismos romanos, com letras para representar valores (Ifrah, 23, 1992). Com o passar do tempo, a adoção do sistema decimal pelos indianos e sua posterior disseminação no mundo árabe e ocidental levaram à popularização dos números que utilizamos atualmente, conhecidos como "algarismos arábicos".

Os algarismos arábicos são uma forma de notação posicional decimal, em que o valor de cada dígito depende de sua posição na representação numérica. Assim, a origem dos números remonta a uma longa jornada histórica, passando por diversas civilizações e sistemas numéricos, até chegarmos aos números que conhecemos e utilizamos hoje em dia.

Carréra (2020 p. 52) traz um breve histórico sob uma visão histórica e epistemológica do sistema de numeração desenvolvido por diversas civilizações em variados períodos históricos, as quais não tiveram contato entre si, porém apresentam o desenvolvimento da contagem. Com bem enfatiza os autores Bernardo (2009) e Ifrah (1997 apud CARRÉRA, 2020, p. 3) para os quais as mudanças no cotidiano dos seres humanos, quando estes passaram de nômades ao sedentarismo, além do cultivo do próprio alimento e domesticação de animais, levou ao desenvolvimento de métodos de contagem ainda sem a simbologia dos números. O desenvolvimento dos métodos de contagem foi de grande contribuição para a compreensão, organização e controle de quantidades dos alimentos, dias e noites e demais organizações do dia a dia.

Carrera (2020, p. 47) destaca pensamento de Nogueira (2011), a história e a epistemologia do sistema de numeração decimal estão profundamente ligadas ao desenvolvimento do pensamento

matemático ao longo das eras, refletindo tanto as necessidades práticas das civilizações quanto às transformações filosóficas e científicas que influenciaram o modo como compreendemos e utilizamos os números. Ao explorar as origens do sistema decimal, destaca como ele emergiu em diferentes culturas, com ênfase nas contribuições da civilização indiana, que desenvolveu o conceito de zero e o sistema posicional, essenciais para a formação do sistema de numeração que usamos hoje.

O autor traça um percurso que passa pela transferência desse conhecimento para o mundo árabe, onde matemáticos islâmicos como *Al-Khwarizmi* sistematizaram e expandiram esses conceitos. Esse conhecimento, posteriormente, foi transmitido à Europa medieval, onde substituiu gradualmente o sistema de numeração romano, mais limitado e menos eficaz para cálculos complexos. Sob o ponto de vista epistemológico, Nogueira (2011) discute como o sistema de numeração decimal não é apenas uma ferramenta prática, mas também uma construção intelectual que reflete a evolução do raciocínio abstrato e do conceito de número. O autor argumenta ainda que a adoção do sistema decimal não foi apenas uma mudança técnica, mas representou uma revolução no pensamento matemático, permitindo novas formas de lidar com problemas aritméticos e algébricos.

E como este sistema surgiu e, posteriormente, se expandiu até o ocidente? A partir de que momento da história, ultrapassou fronteiras? Como surgiu a Base?

A partir do momento em que o homem teve acesso a abstração remunerosa distinção sutil entre o número cardinal e o ordinal, ele retomou seus antigos “instrumentos” (pedras, contas, pauzinhos, terços de contas, bastões entalhados, nós de corda, etc). Mas, desta vez passou a considerá-los sob o ângulo de contagem. De simples instrumentos materiais, eles tornaram-se, assim, verdadeiros símbolos numéricos, bem mais cômodos para assimilar, guardar, diferenciar ou combinar números inteiros. (Ifrah, 1992, p. 52).

De acordo com Ifrah (1992, p. 52) inicialmente, as pessoas tinham a necessidade de contar objetos, animais, ou qualquer outra coisa que encontrassem em seu cotidiano e para facilitar essa tarefa, elas começaram a usar as mãos como referência. Cada dedo de uma mão representava uma unidade, totalizando 5 dedos. Assim, as pessoas perceberam que era mais prático agrupar as unidades em conjuntos de 5. Então, elas começaram a contar até 5 nas mãos e, quando atingiam esse número, faziam uma marca ou trocavam de mão para representar o agrupamento.

Esse sistema de agrupamento de 5 em 5 foi chamado de base 5. Porém, conforme as comunidades foram crescendo e as necessidades de contagem e cálculos aumentando, as pessoas perceberam que precisavam de uma base maior. Assim, se percebeu que além dos dedos das mãos, outros objetos poderiam ser utilizados para contar, como pedras, seixos, conchas, por exemplo. Esses objetos eram mais fáceis de manipular e podiam ser agrupados em quantidades maiores do que apenas 5.

Assim, foram surgindo novas bases, como a base 10 (usada atualmente), que se baseia nos 10 dedos das mãos, além de outras bases menos comuns, como base 12, base 20, base 60, entre outras (Ifrah, 1992, p. 56). Portanto, a invenção da base para este autor, foi um processo gradual e baseado nas necessidades diárias das pessoas em contar e realizar cálculos, o que, “na linguagem dos matemáticos, isto se chama empregar a base dez.” A numeração de base decimal, segundo Ifrah (1992, p. 54 e 55) utiliza dez símbolos gráficos denominados como algarismos arábicos. Estes símbolos correspondem aos números de 1 a 0 (1 2 3 4 5 6 7 8 9 0), onde os nove algarismos iniciais representam as unidades e o zero, décimo algarismo, em que “a base dez, é o primeiro número representado por meio de dois algarismos, se escreve 10 (o que significa uma dezena e zero unidades)” (Ifrah, 1992, p. 55).

A história e importância do zero no Sistema de numeração decimal

A partir da criação da base dez, observa-se a presença e a importância do número zero. Kaplan (2001, p. 15) faz a seguinte afirmação: “se olharmos para o zero veremos o nada, mas se olharmos através dele descobrimos o mundo.” E,

a trajetória do zero ao longo do tempo e do pensamento é tão repleta de intriga, dissimulação e identidades trocadas quanto a carreira dos viajantes que o trouxeram para o ocidente (...) seu poder parece divino para alguns, diabólico para outros. Ele surge e desaparece entre os gregos, vivem descuidados e tranquilamente na Índia, sofre nossas crises de identidade ocidentais e emerge pouco depois de Newton com toda sutileza e complexidade de nossa época (Kaplan, 2001, p. 15).

Observa-se que a invenção do número zero foi uma das mais significativas na história da matemática e da ciência, trazendo avanços para o desenvolvimento humano. E onde se percebe sua importância? Sua importância pode ser percebida em diversas áreas como na criação de sistemas numéricos para as operações matemáticas, como marcador de posição diferenciando números 10 de 1; 100 de 10, simplificando a representação e manipulação de grandes números.

O zero também desempenha um papel filosófico e matemático importante representando ausência ou “nada”. Sua invenção desafiou o pensamento humano, que precisou lidar com a ideia do vazio como um conceito numérico.

Robert Kaplan (2001, p. 19) discute o surgimento do zero como uma ideia que emergiu da necessidade humana de representar o “nada” de maneira concreta, o qual explica que o zero não foi apenas uma invenção matemática, mas também uma conquista cultural e filosófica significativa. Além de destacar que o ser humano criava símbolos conforme a necessidade de contagem e o fazia com a distribuição em pilhas de cinco conforme os dedos das mãos e sinais feitos durante atividades em mercados e feiras livres.

Para Kaplan (2001, p. 19) a simbologia talhada em pedra, madeira, entre outras, embora parecesse excelente, logo apresentou dificuldade, o que os romanos buscaram a resolução a partir da representação de **X**. Como? O **X** passava a representar dois grupos de cinco (ex: IIII IIII igual a **X**) e um grupo que contivesse apenas cinco, ou seja, a metade? Este passou a ser representado pela letra **V** e quantidades maiores passaram a ser representadas da esquerda para direita como **XV** ou **XX**.

Nessa perspectiva, o autor citado anteriormente levanta o questionamento de que, quando o indivíduo cansasse de longas sequências de **X** para números grandes teria que voltar e criar símbolos como **L** para 50 unidades, **LX** para 60 o que, segundo o autor, causava uma série de problemas diários principalmente na simbologia de números grandes.

Carrera (2020, p. 67) destaca que o Sistema numérico desenvolvido pelos romanos foi utilizado pelo ocidente por, aproximadamente, dois mil anos. No entanto, efetuar os cálculos de grande quantidade era algo bastante difícil. “(...) trabalhar com isso era desencorajador (imagine tentar subtrair, multiplicar, ou Deus nos livre, dividir).” (Kaplan, 2001, p. 20).

Segundo Kaplan (2001, p. 25) a complexidade da vida diária aumenta e junto com ela aumenta a quantidade de coisas a serem contadas, via-se a necessidade da distinção entre os símbolos representativos das quantidades. Em que o zero, então surgiu como uma solução prática para problemas de contagem e cálculo, especialmente em sistemas numéricos que exigiam a distinção entre diferentes ordens de magnitude (por exemplo, 10 e 100). Entretanto, este autor argumenta que a verdadeira inovação do zero foi sua incorporação como um número por direito próprio, algo que foi inicialmente difícil de ser aceito e compreendido.

Kaplan (2001, p. 24) destaca que a origem do zero pode ser rastreada até os matemáticos indianos, que foram os primeiros a formalizar seu uso no sistema numérico que conhecemos hoje. Ele também menciona a disseminação dessa ideia através do mundo islâmico e, eventualmente, para a Europa, onde o zero

desempenhou importante papel no desenvolvimento da matemática moderna.

Ifrah (1992) assim como Kaplan (2001) argumenta que o zero como um símbolo e como conceito numérico surgiu na Índia por volta do século V ou VI d.C. Ele foi inicialmente utilizado pelos matemáticos indianos, que o incorporaram em seu sistema numérico decimal. O zero era representado por um pequeno ponto ou um círculo e era chamado de "sūnya", que significa "vazio" ou "nada". Esse conceito foi essencial tanto para cálculos matemáticos quanto para a filosofia indiana, que refletia sobre o nada e o infinito.

O zero segundo Ifrah (1992, p. 235) foi posteriormente transmitido para o mundo islâmico através dos escritos de matemáticos como al-Khwarizmi, que ajudou a popularizar o sistema de numeração indo-arábico. A partir daí, o conceito de zero se espalhou para a Europa, onde foi fundamental para o desenvolvimento da matemática moderna, especialmente na álgebra. Assim como destaca que, antes do surgimento do zero como o conhecemos hoje, outras culturas, como os babilônios e os maias, já haviam desenvolvido conceitos semelhantes, mas essas versões anteriores do zero não tinham a mesma versatilidade ou importância que o zero indiano adquiriu.

Considera-se então que o zero é um produto de diversas influências culturais, mas sua forma e conceito moderno são creditados principalmente aos matemáticos indianos. Carrera (2020, p.66) afirma que “a civilização Hindu foi a responsável em construir um dos símbolos importantes no seu sistema de numeração para o desenvolvimento humano”, o zero. O autor faz a comparação do número com um ovo de ganso o que possibilitou a construção de um sistema numérico posicional, assim como a criação e evolução de seus símbolos conhecidos atualmente. O sistema numérico Hindu trouxe a facilidade para efetuar operações rapidamente.

O zero desempenha um papel fundamental no sistema de numeração hindu, pois representa a ausência de valor em uma posição, permitindo a representação de todos os números possíveis com apenas os dez dígitos disponíveis. Esse conceito foi de grande

importância no desenvolvimento da matemática e da ciência em geral, e até mesmo na compreensão do universo e do cosmos. Além disso, o sistema de numeração hindu também introduziu o conceito de posição, onde cada dígito tem um valor diferente dependendo da sua posição relativa na representação numérica. Por exemplo, o número 205 representa duas centenas, zero dezenas e cinco unidades.

O sistema de numeração hindu foi difundido pelo mundo islâmico e chegou à Europa no século XI, onde substituiu sistemas de numeração romanos e babilônicos e se tornou o sistema de numeração dominante. Hoje em dia, o sistema de numeração hindu é amplamente utilizado em todo o mundo e é a base para cálculos matemáticos e operações em praticamente todas as áreas da ciência, tecnologia e comércio.

O Sistema de Numeração Decimal e o conhecimento

Furtado (2007, p. 55-68) discute a importância do sistema de numeração decimal no desenvolvimento do conhecimento científico. O autor argumenta que o sistema decimal é fundamental para a compreensão e realização de cálculos matemáticos, além de ser amplamente utilizado nas diversas áreas da ciência.

O autor destaca a importância da matemática e da ciência na sociedade contemporânea, destacando a necessidade de uma boa compreensão do sistema de numeração decimal para a realização de experimentos e análises científicas. O autor também menciona a história do desenvolvimento do sistema decimal e discute sua aplicação em diferentes contextos culturais.

Furtado (2007) explora os diferentes elementos que compõem o sistema decimal, como os algarismos, a ordem de grandeza e a representação dos números.

Além disso, o autor enfatiza a importância do sistema de numeração decimal como base para o desenvolvimento do conhecimento científico. Ele ressalta a necessidade da promoção de uma compreensão aprofundada desse sistema e de suas

aplicações práticas como forma de preparação para o mundo da ciência e da tecnologia.

Furtado (2007) aborda a importância do sistema de numeração decimal no contexto do conhecimento científico. Ele destaca sua relevância para a matemática e para diversas áreas da ciência e discute a importância do seu entendimento como base para o desenvolvimento do conhecimento científico, uma vez que o sistema de numeração decimal é uma ferramenta essencial para a investigação e compreensão do mundo. O uso consolidado ao longo dos séculos demonstra sua eficácia e relevância em diversas áreas do saber.

Segundo Boyer (1996) o sistema numérico indo-arábico se mostrou mais eficiente do que os sistemas anteriores, como o romano, pois introduziu o conceito de posicionalidade e a operação simplificada de cálculo. Com isso, a ciência moderna teve importantes avanços, pois a partir daí obteve-se uma ferramenta mais precisa para suas investigações.

Nas diversas áreas como a física, na qual sistema decimal é essencial para a padronização das unidades de medida, como no Sistema Internacional de Unidades (SI), que baseia suas grandezas em potências de dez. Segundo Machado (2011), essa estrutura garante maior precisão em experimentos e cálculos.

Ifrah (2001) destaca que a informatização e os avanços na eletrônica digital foram possíveis graças à capacidade de representar informações numericamente, incluindo a conversão entre sistemas decimais e binários.

O Sistema de Numeração Decimal é bastante utilizado como base para operações financeiras e cálculos de taxa de juros, inflação e crescimento econômico, confirmando assim sua importância na área de Ciências Econômicas. Conforme Landim (2017), a contabilidade moderna e os mercados financeiros são estruturados a partir de uma lógica decimal, permitindo maior uniformidade e confiabilidade nos registros econômicos.

A ruptura da construção do Sistema de Numeração com o pensamento eurocêntrico

Segundo Joseph (2011) a história da matemática é frequentemente narrada a partir de uma perspectiva eurocêntrica o que tende a marginalizar as contribuições de outras civilizações na construção dos sistemas numéricos. No entanto, a história dos sistemas de numeração mostra que este não é essencialmente europeu, mas que teve suas bases estabelecidas por civilizações antigas como a mesopotâmica, egípcia, indiana, maia e chinesa. Logo, deve-se desconstruir uma narrativa hegemônica e reconhecer a pluralidade epistemológica na formação dos sistemas de numeração.

De acordo com Ifrah (1992), o sistema decimal indo-arábico foi sistematizado na Índia por volta do século V, incorporando o conceito de zero, posteriormente transmitido ao mundo islâmico e à Europa. No entanto, a narrativa dominante ainda privilegia figuras como Fibonacci, que popularizou os algarismos na Europa, em detrimento de suas origens não europeias. Porém Fibonacci, não foi o “inventor” do zero e sim o divulgador do Sistema de Numeração indo-arábico, o qual ele conheceu durante suas viagens ao oriente.

A superação do eurocentrismo na construção dos sistemas de numeração requer um olhar mais plural e inclusivo sobre a história da matemática. Lander (2005) argumenta que a colonialidade do saber perpetua a exclusão de conhecimentos produzidos por povos não europeus, reforçando uma hierarquia epistemológica que marginaliza outras formas de conhecimento. Essa abordagem crítica é essencial para desconstruir mitos e reconhecer a matemática como um campo construído coletivamente pela humanidade.

Dessa forma, a ruptura com a perspectiva eurocêntrica na construção dos sistemas de numeração é um passo necessário para entender a matemática como um patrimônio coletivo, enriquecido pela interação entre diferentes civilizações ao longo da história.

Valorizar essas contribuições permite uma educação mais justa e representativa, que reflete a verdadeira complexidade e diversidade do conhecimento matemático global.

Conclusão

Em conclusão, a história do sistema de numeração decimal revela a evolução e o desenvolvimento do pensamento humano ao longo dos séculos. Desde os antigos egípcios até a revolução científica do Renascimento, esse sistema numérico tem sido a base fundamental para o avanço do conhecimento e a compreensão do mundo ao nosso redor.

Através da epistemologia, estudiosos e filósofos têm explorado as implicações e os fundamentos desse sistema numérico, bem como sua relação com a forma como percebemos e interpretamos o mundo. Com o advento da ciência moderna, a importância desse sistema se tornou ainda mais evidente, permitindo a realização de cálculos complexos e a formulação de teorias científicas fundamentais.

A história do sistema de numeração decimal e sua relação com a epistemologia destacam a interconexão entre a matemática e a forma como concebemos o conhecimento. Essa interconexão permite a comunicação efetiva de informações, a resolução de problemas e a construção de teorias científicas. Além disso, a história do sistema de numeração decimal demonstra como a cultura e a sociedade influenciam o desenvolvimento do conhecimento matemático. Ao longo dos séculos, diferentes civilizações contribuíram para a evolução e aprimoramento desse sistema, incorporando suas próprias ideias e práticas.

Portanto, compreender a história do sistema de numeração decimal e sua relação com a epistemologia não só nos permite apreciar as conquistas do passado, mas também nos capacita a explorar e expandir ainda mais nosso conhecimento matemático. É fundamental reconhecer e valorizar a importância desse sistema em

nossa vida cotidiana, seja na resolução de problemas matemáticos simples ou na formulação de teorias científicas complexas.

Referências

ANDERY, Maria Amália et al. **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica** - 6, ed. rev. e ampl - Rio de Janeiro: Espaço e Tempo; São Paulo: EDUC, 1996.

BOYER, Carl B. **História da Matemática**. 2. ed. São Paulo: Edgard Blücher, 1996.

CARRERA, Gerson Luíz de Carvalho. **Sistema de numeração decimal na formação continuada de professores em serviço que ensinam matemática nos primeiros anos do ensino fundamental: o caso da Secretaria municipal de Educação do município de Maracanã, Pará**. 2020. 141 f. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Pará, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICAS – MESTRADO PROFISSIONAL, UFPA, Belém/PA. 2020.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade**. São Paulo: Autêntica, 2002.

FURTADO, João Carlos. Construção do conhecimento científico: A importância do sistema de numeração decimal. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, 2007.

IFRAH, Georges. **História Universal dos Algarismos: a inteligência dos homens contada pelos números e pelo cálculo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.

KAPLAN, Robert. **O nada que existe: uma história natural do zero**/ tradução: Laura Neves- Rio de Janeiro: Rocco, 2001.

LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

II EIXO

INTERCULTURALIDADE, DECOLONIALIDADE E EDUCAÇÃO

OS PROCESSOS DE EDUCAÇÃO PRÓPRIA DO POVO KA'APOR NA CONSTRUÇÃO E AFIRMAÇÃO DE UMA EPISTEMOLOGIA DECOLONIAL

Marlen Lorena Oliveira Soares
Ivanilde Apoluceno de Oliveira
Universidade do Estado do Pará (UEPA)

Resumo

O objetivo deste estudo é refletir sobre a pedagogia própria do povo Ka'apor da Terra Indígena Alto Turiaçú, que com seu canto ancestral Ka'a namo Jumu'e há katu afirma o poder da floresta e sua posição indispensável para a manutenção da vida e da cultura, tornando-a grande mediadora no processo de aprendizagem. Partindo desse horizonte, a pergunta de fundo que guia esse texto é: "De que maneira os processos comunitários e de educação própria ka'apor configuram-se como uma epistemologia decolonial?". Buscando responder a esse questionamento o texto teceu-se a partir de estudos através de uma pesquisa bibliográfica e documental sobre a luta e história do Centro de Formação e Saberes Ka'apor, tendo como método de análise a sociopoética, idealiza-se o pensar crítico sobre uma epistemologia da floresta, pautada na ética e na estética da convivência entre os Ka'apor e os demais seres habitantes da Terra Indígena Alto Turiaçú, a última grande floresta da Amazônia Oriental. As bases teóricas desse estudo foram pensadas em formato de diálogo com os seguintes autores: conjunto com estudos de intelectuais como Shiva (2003), Carneiro (2005), Dussel (1993), Fanon (2008), Freire (2016), Santos (2023). O artigo conta ainda com informações coletadas do Projeto Pedagógico Curricular Ka'apor (2020) e da dissertação de mestrado de Araújo (2018). Como intenção, pensamos em contribuir para os estudos em

Epistemologias Decoloniais, bem como nas pesquisas na área de educação não escolar, educação indígena, filosofia entre outras.

Palavras-chave: Epistemologia e Decolonialidade. Educação Indígena. Filosofia da Libertação. Pedagogia do Oprimido.

Introdução

“Nosotros somos como los granos de
quinua, si estamos solos el viento lleva lejos,
pero si estamos unidos en un costal nada
hace el viento, bamboleará pero no nos
hará caer [...]
[...] Somos como la paja de páramo,
que se arranca y vuelve a crecer, y de paja
de páramo sembraremos el mundo”
Dolores Cacuango, mamá Dolores.

O presente texto é um estudo filosófico que pretende uma análise crítica e reflexiva acerca da organização e funcionamento das atividades formativas do Centro de Formação e Saberes Ka’apor (CFSK), que tem apoio do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire¹ (NEP). Os princípios que orientam a educação e formação Ka’apor tem o objetivo de garantir os direitos e respeito à cultura dessa população em seus processos através de uma pedagogia própria, comunal e comunitária com bases éticas decoloniais e interculturais. Portanto, os processos que serão partilhados aqui, demonstram a importância da oralidade, da memória, do respeito aos saberes dos mestres e dos seres não humanos na construção de um modo de vida com o qual, nós não indígenas, podemos aprender.

¹ O Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP) é uma extensão universitária vinculada a Universidade do Estado do Pará, que desenvolve ações de educação popular de base metodológica freireana com populações amazônicas em diferentes contextos.

O estudo aqui proposto, surge a partir de pequenos recortes da pesquisa em andamento, para a escrita do texto dissertativo de mestrado em Educação na Universidade do Estado do Pará, contando com a orientação da Prof^a. Dr^a Ivanilde Apoluceno de Oliveira. Apesar do texto seguir através dos estudos bibliográficos e documentais, a tessitura desse diálogo só foi possível graças a aproximação com os membros educandos e educadores do Centro de Formação e Saberes Ka'apor (CFSK) pelos quais guardo profundo respeito e gratidão, bem como, graças ao convite recebido para realizar oficinas e atividades com mulheres Ka'apor no território indígena Alto Turiaçú.

Desse modo, pensado em conjunto com estudos de intelectuais como Shiva (2003), Carneiro (2005), Dussel (1993), Fanon (2008), Freire (2016), Santos (2023) entre outros, a pergunta de fundo que guia esse texto é: “De que maneira os processos comunitários e de educação própria ka'apor configuram-se como uma epistemologia decolonial?”.

Em outros termos, através de uma pesquisa bibliográfica e documental sobre a luta e história do Centro de Formação e Saberes Ka'apor, tendo como método de análise a sociopoética, idealiza-se o pensar crítico sobre uma epistemologia da floresta, pautada na ética e na estética da convivência entre os Ka'apor e os demais seres habitantes da Terra Indígena Alto Turiaçú, a última grande floresta da Amazônia Oriental.

Para alcançar a interrogação proposta, o artigo está organizado nas seguintes seções: Na primeira, a introdução, apresentamos o corpo do texto de forma breve, a problemática e o objetivo do estudo. Na segunda, discorremos sobre a filosofia da libertação de Enrique Dussel e a pedagogia do oprimido de Paulo Freire para a afirmação ontológica dos sujeitos excluídos. Na terceira, abordamos a base teórica de Vandana Shiva sobre a monocultura das mentes em diálogo com os dispositivos de racialidade para a geração do *não-ser* da filósofa brasileira Sueli Carneiro. Na quarta, trazemos a pedagogia Ka'apor e a autogestão apresentando um pouco sobre como e porque ela se configura como uma epistemologia decolonial ou contra-colonial. E por fim,

na quinta parte do estudo, trazemos uma pequena reflexão que não tem pretensão de ser o fim sobre essa tão necessária discussão.

As contribuições da filosofia da libertação e da pedagogia do oprimido para a afirmação do ser dos excluídos

Os debates sobre a interculturalidade e a decolonialidade podem parecer algo recente dentro do âmbito acadêmico, sendo um dos marcos a construção da rede Modernidade/Colonialidade nos anos 1990, reunindo nomes como Catherine Walsh, Enrique Dussel, Walter Mignolo, Nelson Maldonado-Torres, Aníbal Quijano entre outros.

Porém, no que tange aos movimentos sociais e indígenas, este debate já se faz presente dentro de uma perspectiva de luta cotidiana de afirmação da própria identidade, com as contribuições de Manuel Quintín Lame, Dolores Cuacuango, Manuel Zapata Olivella, Lélia Gonzales, Milton Santos, Ailton Krenak, Nego Bispo e outras personalidades importantes que começaram a ganhar notoriedade tardiamente.

Este reconhecimento tardio e apagamento epistêmico, com a construção da subalternização e hierarquização das subjetividades de uns em detrimento de *outros*, tornou-se tema de estudo para vários pensadores, um deles foi Enrique Dussel (2007). O filósofo argentino, naturalizado no México, construiu uma teoria filosófica apresentando vários paradigmas que constituem a Modernidade. Ele começa com um estudo sobre as concepções éticas que antecedem ao fenômeno histórico do descobrimento das Américas, como também a defesa da tese de que a Modernidade é o fruto da “gestão” da “centralidade” do primeiro *sistema-mundo*, o que gera a posição de Europa (hoje EUA) como *centro* e América Latina (isso também inclui África e Ásia) como *periferias*, principalmente no que se refere a legitimidade de teorias filosóficas e epistêmicas.

A modernidade não é um sistema independente, nem tão pouco o fruto do intelecto inato do espírito europeu, ela é um fenômeno que vai se mundializando, um fenômeno próprio de um

“sistema-mundo” que é composto por “centro e uma periferia”. Além disso, a filosofia da libertação apresenta a tese de que esta centralidade da Europa nesse “sistema-mundo” se sustenta, não somente pela superioridade interna acumulada na Idade Média europeia, como também no fato do “descobrimento”, conquista, colonização e integração da Ameríndia. Este é o principal fator que dará à Europa uma vantagem comparativa determinante sobre o mundo muçulmano, a Índia e a China.

A tese de Dussel (1993) é que a Modernidade aparece quando a Europa se afirma como centro, sendo os países do *Novo Mundo* a sua periferia, no processo de descoberta da América. Trata-se, em sua concepção, da origem do “Mito da Modernidade”.

A origem do “mito da modernidade”, a modernidade originou-se é claro nas cidades europeias medievais, porém ela nasceu quando o europeu confrontou-se com o “Outro” e o controlou, explorou, matou e violentou, dando origem ao “ego” *descobridor* moderno, onde neste descobrimento o “Outro não foi “descoberto”, mas foi “en-coberto” como o “si mesmo” (Dussel, 1993, p.8).

Durante os acontecimentos do *descobrimento* dos novos mundos o pensamento europeu estava passando por um processo de racionalismo, e a filosofia sendo guiada por uma ontologia, Kant com o conceito de esclarecimento (*Aufklärung*), Hegel com o seu conceito de “desenvolvimento” e Descartes com o “*ego cogito*” são alguns exemplos disso.

Considera Dussel (1993), que no Mito da Modernidade, tal como Kant expressa a ideia de “imaturidade” ou “minoridade”, culpabiliza a vítima e inocenta o agressor. Assim, o processo de colonização é visto como uma violência necessária para se alcançar o desenvolvimento. Nas palavras de Dussel (1993, p.76):

Nisso consiste o “mito da Modernidade”, em vitimar o inocente (o Outro) declarando-o causa culpável de sua própria vitimação e atribuindo-se ao sujeito moderno plena inocência com respeito ao ato sacrificial. Por último,

o sofrimento do conquistado (colonizado, subdesenvolvido) será o sacrifício ou o custo necessário da modernização.

Essa visão de “imaturidade” relacionada à América Latina e a África estão explícitas em vários escritos de Hegel e de outros filósofos, com ideologias racistas, cheias de superficialidade e num sentido de superioridade, característico do espírito europeu no começo do século XIX.

A África é em geral uma terra fechada, e conservada este seu caráter fundamental. Entre os negros é realmente característico o fato de que sua consciência não chegou ainda à intuição de nenhuma objetividade, como, por exemplo, Deus, a lei, na qual o homem está em relação com sua vontade e tem a intuição de sua essência... É um homem em estado bruto (Hegel in Dussel, 1993, p. 19 e 20).

Para Dussel (1993), algo que antecede ao movimento de invasão das Américas é o fato de que o mundo estava dividido em “três Partes”: a *Santíssima Trindade* (Europa, África e Ásia). Esta tríade mundial ao descobrir uma “quarta parte” desenvolveu uma auto-interpretação, na qual o *Outro* que foi “descoberto” não é visto com a sua Alteridade, mas sim como o europeu “imaturo”, que será negado e obrigado a seguir um processo chamado de “modernização”. Desta forma, para Dussel (1993), o descobrimento passa a ser visto não como o “aparecimento do Outro”, mas como “projeção do si-mesmo” realizando o encobrimento do Outro.

Portanto, este ser humano “índio” não é visto como um ser em si, como o *Outro*, que tenha seus costumes, sua religião, suas tradições e crenças. Ele é o *Eu* não evoluído, um bárbaro, pagão, que deve ser salvo por Deus (um Deus europeu e católico). O processo de “salvação” é erótico, político, econômico e ontológico, mas acima de tudo, é um processo de dominação ideológica que envolve uma pedagógica da dominação do outro.

Nesse contexto de construção de subalternidades, por meio de uma substancialização das diferenças, foi instaurando-se um sistema de privilégios baseados em uma suposta distinção

“natural” entre as raças que seria justificado pela própria natureza humana instituindo uma lógica de sujeição racial, nomeada por Fanon (2008, p.28) como um processo de “epidermização dessa inferioridade”, cuja semiótica visível na cor da pele “deve tornar-se ódio” (Fanon 2008, p.61).

Segundo Oyěwùmí (2000), o solipsismo branco é tão contundente que resultou apagando, inclusive, a ‘branquitude’ como racialidade conferindo a ela um caráter paradigmático colocando nela um parâmetro referencial a partir do qual as humanidades foram sendo organizadas hierarquicamente estabelecendo as populações negras e indígenas como os mais baixos patamares de civilização e racionalidade.

Entretanto, vemos emergir através dos movimentos sociais, populações originárias e alguns intelectuais acadêmicos, um fluxo de resistência a esses paradigmas dominantes através dos debates sobre educação popular, pedagogias críticas, interculturalidade e decolonialidade. No que tange ao debate sobre a construção de outras pedagogias, é importante citar o avanço de Paulo Freire, a ação pedagógica na perspectiva deste autor tem como pressupostos metodológicos o ensino e a prática da ética, sendo essa uma ética material e crítica.

As Éticas Dusseliana e Freireana da Libertação constituem uma ação que “olha nos olhos”, que vê os rostos e constrói relações dialógicas e solidárias. Sendo assim, uma prática pedagógica direcionada para a Ética da Libertação é aquela que enxerga os sujeitos oprimidos como possuidores de racionalidade, criticidade e criatividade e que apresenta em suas práticas sociais elementos da cultura local. Para Dussel (1995, p.47):

[...] nós não somos “aquele outro, diferente da razão”, mas, pelo contrário, o que pretendemos é manifestar eficazmente “a razão do Outro”: do índio assassinado por genocídio, do escravo africano reduzido a uma mercadoria, da mulher vilipendiada como objeto sexual, da criança subjugada pedagogicamente (sujeito “bancário”, como a define Paulo Freire).

Para Freire (1992, p.86), o “respeito, então, ao saber popular implica necessariamente o respeito ao contexto cultural”. Freire em sua *Pedagogia do Oprimido*, escrita durante o exílio e publicada em 1968, reflete sobre a situação de opressão vivida pelos sujeitos, nela o autor propõe a libertação dos sujeitos através de um projeto de educação libertadora.

Essa *Educação Libertadora* é descrita por Freire (2016, p. 43) como “aquela que tem de ser forjada *com* ele e não *para* ele”. Esta libertação não vem de forma fácil, é um trabalho em comunhão, um liberta o outro, e neste processo o educador tem um papel muito importante de mediador e conscientizador.

A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. [...] Isto implica o reconhecimento crítico, a “razão” desta situação, para que através de uma ação transformadora que incida sobre ela, se instaure uma outra, que possibilite aquela busca do ser mais (Freire, 2016, p.46).

Paulo Freire (2016) afirma que dentro de cada oprimido há um opressor introjetado, pois o sujeito que sofre opressão, que tem sua humanidade negada, tem no opressor seu único exemplo de humanidade, o que Freire (2016, p.44) chama de “aderência ao opressor”. Este fatalismo deve ser visto com cuidado, pois ele é de acordo com Freire (2016, p.67) “fruto de uma situação histórica e sociológica e não um traço essencial de forma de ser de um povo”, logo, não é algo apriorístico do povo oprimido, é uma condição na qual ele se encontra.

Nestes casos a libertação é ainda mais dolorosa, por tratar-se da superação desta contradição, da superação do opressor que existe dentro do oprimido (Freire, 2016, p.48).

A libertação, por isto, é um parto. É um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos.

Para que este “parto” se realize é necessário que subjetividade e objetividade estejam em permanente dialeticidade “dizer que os homens [e as mulheres] são pessoas e, como pessoas, são livres, e nada concretamente fazer para que esta afirmação se objetive, é uma farsa” (Freire, 2016, p.50). Portanto, aqueles que lutam por uma educação popular devem construir *com* o povo, através da práxis, subsídios que possibilitem uma libertação concreta e material, não apenas formal.

Paulo Freire escreve a pedagogia do oprimido, visando ser libertadora, como tendo dois momentos distintos. O primeiro é descrito como o momento em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e através da práxis comprometem-se com a sua transformação; o segundo momento é quando finalmente a realidade é transformada, deixando de ser esta pedagogia a pedagogia do oprimido e passando a ser a pedagogia dos sujeitos em processo de permanente libertação.

Os sujeitos oprimidos, chamados por Freire de “esfarrapados do mundo” e “condenados da terra”, se encontram em situação de extrema violência, violência histórica e ontológica, proibidos de ser como afirma Freire (2016, p.58). Nesta situação de violência ontológica, nos encontramos proibidos de sermos: crianças, homens, mulheres, ‘velhos’ e ‘velhas’, latino-americanas, negras, indígenas, ribeirinhas, trabalhadoras do campo, homossexuais, transexuais, travestis etc.

Assim como Dussel (2007), Freire (2016) entende a relação *ser-não-ser* como uma relação de poder, daqueles que tem para com aqueles que não tem.

Nesta ânsia irrefreada de posse, desenvolvem em si a convicção de que lhes é possível transformar tudo a seu poder de compra. Daí a sua concepção estritamente materialista da existência. O dinheiro é a medida de todas as coisas. E o lucro, seu objetivo principal. Por isto é que, para os opressores, o que vale é *ter mais* e cada vez *mais*, à custa, inclusive, do *ter menos* ou do *nada ter* dos oprimidos. *Ser*, para eles, é *ter* e ter como classe que tem (Freire, 2016, p.63).

Esse *ter* determina existência, portanto no sistema capitalista e opressor, *ter* se torna a condição de afirmação ontológica.

De acordo com o intelectual Antônio Bispo dos Santos, o Nêgo Bispo, os processos de resistência dos movimentos indígenas configuram-se como movimentos contracoloniais na medida em que não se submetem a esses padrões sistemática e paradigmamente estabelecidos.

Os indígenas viviam no Brasil em um sistema de cosmologia politeísta. Viviam integrados cosmologicamente, não viviam humanisticamente. Chegaram então os portugueses com as suas humanidades, e tentaram aplicá-las às cosmologias dos nossos povos. Não funcionou. Surgiu assim o contracolonialismo. O contracolonialismo é simples: é você querer me colonizar e eu não aceitar que você me colonize, é eu me defender. O contracolonialismo é um modo de vida diferente do colonialismo. [...] Criamos um antídoto: estamos tirando o veneno do colonialismo para transformá-lo em antídoto contra ele próprio (Santos, 2023, p. 58 e 59).

A monocultura das mentes e os dispositivos de racialidade para a geração do não-ser

De acordo com a filósofa, ativista e ecofeminista indiana Vandana Shiva (2003), o planeta tem enfrentado grandes problemas ambientais com a perda da diversidade não somente no que diz respeito à natureza e à produção de alimentos, mas também com relação ao pensamento e geração de conhecimento, pois, a dominação do pensamento eurocêntrico tem resultado na supressão dos saberes tradicionais e locais, gerando assim, uma única visão de mundo onde as grandes corporações detêm o poder.

Essa situação leva à exploração, ao controle da vida, dos corpos e da natureza. A monocultura para Shiva (2003) é, portanto, uma ferramenta de poder que anula a autonomia e a diversidade, sendo um dos pilares do colonialismo e do extrativismo.

No que diz respeito à diversidade humana, Sueli Carneiro (2005) considera que a ciência tem sido perversa em muitos

momentos, pois ao produzirmos ciência e conhecimento, a sociedade em que vivemos tem dificuldade em conviver com outros modelos de civilização e sociedades, muitas vezes reduzindo-as apenas como objetos de análise e pesquisa, não reconhecendo a fala e a legitimidade desses portadores de saberes.

De acordo com a filósofa, que escreve principalmente sobre os dispositivos de racialidade e o racismo na sociedade brasileira, essa prática de negação e expropriação configura-se em epistemicídio, pois nega a capacidade do *ser diferente* de produzir conhecimento e cultura. Portanto, para Carneiro (2005), epistemicídio é:

Para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes (Carneiro 2005, p.97).

Segundo Shiva (2003), a ciência dita moderna reduziu e fragmentou o conhecimento, uma vez que não reconhecia outro conhecimento a não ser o científico. Essa redução é uma ferramenta de poder presente e necessária para a manutenção do sistema capitalista, pois ao passo que se cria uma ideia/modelo de unidade, o padrão hegemônico seja de comida, de roupa, de estilo de vida ou de conhecimento, passa a ser uma mercadoria muito rentável.

A ligação entre saber e poder é inerente ao sistema dominante porque, enquanto quadro de referência conceitual está associado a uma série de valores baseados no poder que surgiu com a ascensão do capitalismo comercial. A forma pela qual esse saber é gerado, estruturado e legitimado e a forma pela qual transforma a natureza

e a sociedade geram desigualdades e dominação e as alternativas são privadas de legitimidade. O poder também é introduzido na perspectiva que vê o sistema dominante não como uma tradição local globalizada, mas como uma tradição universal, inerentemente superior aos sistemas locais (Shiva, 2003, p. 22).

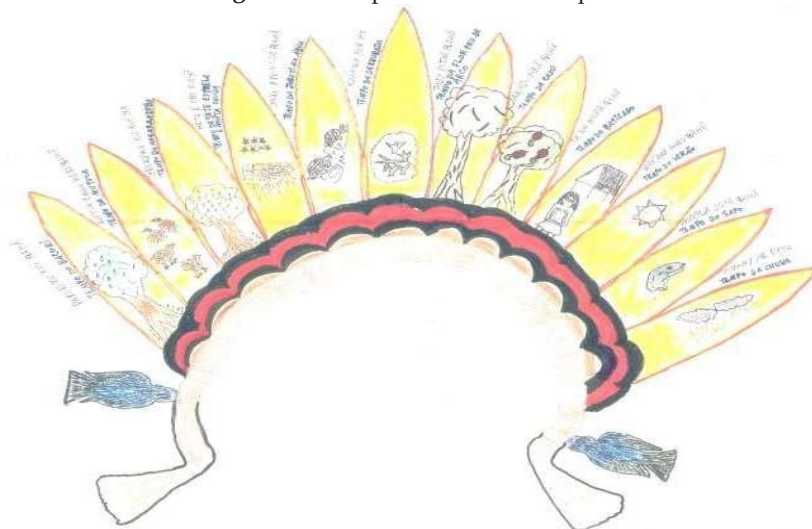
Essa problemática epistemológica com o estabelecimento do que *é* e o que *não é* conhecimento influi na negação plena da humanidade do Outro, no não reconhecimento da sua capacidade de fazer ciência e cultura. Coloca-o, conforme afirma Carneiro (2005, p.99) em categorias que lhe são estranhas justamente para ‘demonstração de sua incapacidade inata’, onde a epistemologia de uns poucos presta-se ao serviço de “afirmar uma razão racializada, que hegemoniza e naturaliza a superioridade europeia”.

O Não-ser assim construído afirma o Ser. Ou seja, o Ser constrói o Não-ser, subtraindo-lhe aquele conjunto de características definidoras do Ser pleno: auto-controle, cultura, desenvolvimento, progresso e civilização. No contexto da relação de dominação e reificação do outro, instalada pelo processo colonial, o estatuto do Outro é o de “coisa que fala” (Carneiro, 2005, p. 99).

É partindo dessa problemática que afirmamos ser urgente e necessária o reconhecimento de outras formas de saberes, ciências, conhecimentos e epistemologias. Dito isso, compartilharemos a seguir a forma própria de educação comunitária Ka’apor.

Pedagogia Ka'apor e Autogestão

Figura 1 – Tempo Biocultural Ka'apor



Fonte: Araújo (2018).

O contexto da escolarização no projeto de vida Ka'apor busca solucionar problemas criados pelos Awa'i (não indígenas), para isso, leva em consideração o diálogo entre o tempo Ka'apor e o tempo dos Awa'i.

Na imagem acima podemos visualizar a concepção de tempo Ka'apor, o cocar (wyrara) vem representando o ciclo dos tempos na concepção Ka'apor. Segundo Araújo (2018) esse tempo equivale ao calendário anual das culturas do ocidente, a informação confirmou-se para mim após uma conversa informal com a mestra da cultura Mariuza Ka'apor, que me explicou sobre a caçada de jabutis que fica mais fácil durante o mês de maio, pois estes animais costumam banhar-se nesse período, essa equivalência não é exata, não significa que comece no nosso dia 01 e termina no dia 30/31, mas é algo aproximado. Portanto, da esquerda para a direita as penas indicam respectivamente:

- 01 – Pakuriku Kui rahã – tempo do bacuri (janeiro);
- 02 – Mutuk tawa heta rahã – tempo da mutuca (fevereiro);
- 03 – Yrykywa ku kui ha – tempo da maçaranduba (março);
- 04 – Heta ê oho rahã – tempo de sete estrela e muita chuva (abril);
- 05 – Jaxi ype u'ar rahã – tempo de jabuti na água (maio);
- 06 – Ka'a wy rok há – tempo da derrubada (junho);
- 07 – Tajy putyr rahã – tempo da flor de pau-d'arco/ipê (julho);
- 08 – Akaju pirã rahã – tempo de caju (agosto);
- 09 – Taým hupir rahã – tempo do batizado (setembro);
- 10 – Warahy haku rahã – tempo do verão (outubro);
- 11 – Maqua je'e rahã – tempo do sapo (novembro);
- 12 – Amany ar pyta – tempo da chuva (dezembro).

Essa imagem é bem representativa quando falamos de educação própria Ka'apor, pois figura a forma como essa população concebe e compartilha o seu conhecimento através da sua concepção de tempo. O tempo Ka'apor, tal qual a formação do que chamaríamos de epistemologia, segue o fluxo da natureza, o tempo dos animais, das frutas, da floração, das cheias e das secas etc. Portanto, podemos pensar no saber Ka'apor como uma *Cosmo-Pedagogia da Floresta*² na medida em que a compreende como uma mediadora do processo de aprendizado, pois é através dela que se aprende. Isso acontece de maneira intercultural, respeitando o tempo e a cultura originária ka'apor, mas adequando-se ao tempo da educação escolar dos não-indígenas.

A partir da invasão territorial e do convívio com os Awa'i, essa população originária foi sofrendo com um longo processo de violência epistêmica, tendo seu primeiro contato com a escola através da educação jesuíta, posteriormente com os processos de escolarização forçada pelos agentes da Funai, hoje busca uma educação libertadora que ajude na manutenção e na resistência cultural através de processos de pedagogias próprias e de educação popular.

² Pretende-se aprofundar esse conceito no trabalho de dissertação de mestrado em educação que está em andamento.

Depois que os Awa'í estabeleceram o contato com nosso povo, a escola se tornou uma realidade em nossa vida. Entendemos que esse espaço deve ser utilizado para garantir nossa identidade e projeto de vida enquanto Ka'apor. A escola deve servir para que nosso povo continue vivendo em nosso território com dignidade (PPC do CFSK, 2020, p. 63).

Com o passar do tempo, a própria comunidade começou a questionar qual a funcionalidade daquilo que se estava aprendendo, qual a relevância daquela forma de mensurar o tempo (tão diferente da forma deles), para eles que vivenciam outra dinâmica organizacional – e principalmente, quais seriam os impactos negativos que esse formato de educação poderia causar nas novas gerações. Reunindo-se e conversando sobre os Ka'apor chegaram à conclusão que o modelo de escola tradicional seria um grande prejuízo para a formação cultural deles.

Nas escolas, a forma com que os Awa'í organizaram o ensino, os critérios que utilizam para organizar a escola, o tempo, repassar conhecimentos, organizar os grupos de aluno, o jeito para saber se os alunos estão aprendendo os conhecimentos repassados, não estava respondendo as nossas necessidades, ajudando a gente viver com saúde, não estava ajudando a gente viver na nossa comunidade, manter a nossa cultura viva, respeitando os experientes da cultura, nem estava ajudando a continuar vivendo em nosso território protegido (PPC do CFSK, 2020, p. 34).

Figura 2 – Os pais Ka’apor elaborando adornos de penas para a cerimônia de nomeação do seu filho (1959)



Fonte: Vladimir Kozák (1958).

As “escolas indígenas” organizadas pela Funai e depois pelos missionários, não consideravam os conhecimentos locais, não valorizavam os anciãos mestres da cultura e conhecedores da história desse povo, não respeitavam os tempos, momentos, festas, ritos ou rituais. O povo Ka’apor é um povo extremamente comunitário, se juntam em pequenos ou grandes grupos para realizar atividades do cotidiano, banham em grupos, comem em grupos – ao ponto de serem erroneamente chamados de “urubus” por Darcy Ribeiro (1949) e outros antropólogos/historiadores - ensinam e aprendem em grupos.

Essa visão comunitária da vida contrastou-se com a dinâmica das escolas tradicionais brasileiras que são divididas em três momentos onde os educandos são separados por idade e etapas de aprendizado, pois segundo os Tuxa Tá Pame, lideranças indígenas desse povo, nessas escolas as pessoas eram separadas umas das outras com horários reservados para estudar, transmitindo a ideia de que uns estavam mais “adiantados” que outros, que um grupo

“sabe mais” que o outro, mas “como isso é possível se a gente vive na mesma casa, na mesma aldeia, participa das mesmas atividades, mesmo que às vezes um faça atividades diferentes na casa, outro na roça e outro na caça” (PPC do CCSK, 2020, p. 34).

Os Ka’apor se denominam como filhos da floresta, criados pelo grande Mair, e acreditam que a floresta ensina. Um dos cânticos sagrados para eles leva como vocativo Ka’a namo Jumu’eha Katu (Ka’a namo – aprendendo, e Jumu’eha Katu – com a floresta), onde defendem que a floresta tem um papel indispensável na manutenção não só da vida, mas também da cultura e dos saberes.

Dessa forma, acreditamos que a floresta para os Ka’apor agiria também como um agente mediador de saberes, pois é através das árvores, dos animais, dos rios que se aprende. Tudo o que os Ka’apor têm veio da floresta, a palha de umbú e os cipós com os quais são feitos as casas, as folhas e cipós de guarumã com os quais se fazem as ‘mochilas’ e tapekua (cesto), o alimento que vem da caça e da pesca, a madeira para fazer o arco e a flecha, o Iraty ceiva da árvore para tornar o arco flexível, o jenipapo para fazer as pinturas corporais, a madeira com a qual se fazem os pentes cerimoniais e as sementes usadas para fazer as saias das mulheres Ka’apor, as penas de arara e de mythum para fazer os adornos (brincos e pulseiras).

A floresta é fonte de vida, de alimento e também de saberes, é a floresta que ensina a viver, caçar, pescar, plantar, colher e comer, ela é a grande mãe que pariu os Ka’apor³. Nesse processo de entender-se como parte de algo maior, compreendendo a importante ligação entre os diferentes seres da mata, a educação é pensada de forma ampla e não dualista, a racionalidade anda de mãos dadas com os sentires e os fazeres, tornando as danças, cantos, festividades e artefatos como expressão simbólica dessa episteme.

³ Na cosmovisão Ka’apor eles foram criados pelo grande Mair a partir do tronco de ipê.

De acordo com o Centro de Formação e Saberes Ka'apor e com os Tuxa Tá Pamé, lideranças indígenas, a escola Ka'apor é em todo lugar onde a natureza se encontra, a escola e o processo educativo não se restringem a ambientes convencionais como as escolas da cidade:

O nosso *ka'a te* é o lugar em potencial para o aprendizado Ka'apor. Aprendemos também com os animais, pássaros, as árvores. Aprendemos na floresta, nos igarapés, nos rios, na roça, na caça, na pesca, na coleta de frutos. Aprendemos em muitos lugares. Por isso, lutamos pela nossa educação diferenciada para continuar sendo Ka'apor (PPC do CFSK, 2020, p. 63).

Para organização e funcionamento das atividades formativas, nos Ciclos de Formação, os Ka'apor criaram o *Jumu'e ha renda Keruhũ* (Centro de Formação Saberes Ka'apor), os Núcleos de Formação Ka'apor e Casa Escola, *Xipa* Pedagógico (sede das atividades formativas).

De acordo com informações do Projeto Pedagógico Curricular Ka'apor, a organização em Núcleos de Formação segue a territorialidade física e cultural do Ka'apor na Território Indígena Alto Turiaçu; observando a memória histórica de processos migratórios de instalação por ocasiões de contexto do contato; fundamenta-se na memória biocultural do povo na sua relação, dinamicidade e movimento permanente, bem como, as mudanças no tempo ecológico e cultural causadas pelas mudanças climáticas e etnozoneamento do povo no território. Nesse sentido, destaco os três núcleos de formação:

1. Núcleo de Formação Gurupiuna – referência ao rio que possui sua nascente no interior da floresta desaguando no Rio Gurupi na confluência do Rio Coraci, na margem direita (no Estado do Pará) traz na sua nascente e foz histórias dos últimos núcleos familiares que se instalaram após o contato na região do Pará; região norte do território formada pela Bacia do Gurupi, região limite com o Estado do Pará. Rio que acolhe a primeira Área de Proteção Ka'apor resultante da resistência físico, político e cultural em 2013 quando o

povo inicia o processo de retomada da ancestralidade e proteção territorial.

2. Núcleo de Formação Ximborenda – referência ao rio localizado nos limites da região leste do território que acolheu, agregou os núcleos familiares deslocados forçadamente do Rio Paruá e leito do Rio Maracaçumé pelas frentes de colonização na Amazônia com migrantes nordestinos. Rio que marcou a história de resistência do povo a imposição de modelos de aldeamentos, sedentarização com postos indígenas e a presença de missionários. Foi palco de inúmeros conflitos com a perda populacional.

3. Núcleo de Formação do Turiaçu – referência ao Rio Turiaçu que nasce no sudeste e percorre toda região sul do território. um dos primeiros lugares impactados, modificados em sua florística e dispersão dos núcleos familiares Tupi por ocasião das frentes migratórias nordestinas expulsas pela fome e deslocadas pelo Exército Brasileiro; que acirra conflitos e trocas entre núcleos familiares Tupi (Ka'apor e Awa') e comunidades tradicionais (PPC do CFSK, 2020, p. 64).

Os processos educativos do povo Ka'apor acontecem em diferentes lugares e com diferentes sujeitos, os núcleos de formação têm sua atuação em espaços de cultura que podem ser o rio, a mata, a moradia (oca) de algum educando ou educador, a moradia de algum ancião e a rede.

Portanto, os processos educativos e formativos que são desenvolvidos pelo CFSK seguem em harmonia e são direcionados pelo cotidiano, pela cultura, pelos ritos e rituais, pelos saberes e fazeres dos diferentes ciclos de vida.

Considerações para futuros debates

Diante disso, a formação pedagógica Ka'apor através do Centro de Formação e Saberes Ka'apor, vai configurando-se em um movimento contra-hegemônico na construção de epistemologias decoloniais na medida em que questiona a hegemonia do conhecimento estabelecido pelas escolas tradicionais que não

respeitam o modo de ser desses sujeitos, desvalorizando as experiências e a cultura Ka'apor na sua relação do *Bem-Conviver* com a Floresta.

Essa forma de fazer educação popular, assume uma abordagem crítica, pois examinou os efeitos persistentes da colonialidade no ensino, na formação docente, e nos currículos Ka'apor e propôs uma outra pedagogia, com base libertadora e emancipadora. Nesse sentido, a pedagogia Ka'apor é tecida por várias mãos e configura-se como um processo de luta e resistência, mas também como um importante contribuidor de elaborações teóricas que se desdobram na crítica ao paradigma vigente.

Como grande contribuidor na construção de outras epistemologias, a pedagogia Ka'apor trabalha na formação de educandos que serão futuros educadores e futuras lideranças, para possibilitar que a voz dessa etnia seja escutada e não mais silenciada, configurando-se como uma epistemologia decolonial ou contracolonial ao passo que assume uma abordagem teórica e política crítica diante da hegemonia do conhecimento ocidental e eurocêntrico. Desse modo, buscando construir novas formas de produção e valorização de saberes partindo das experiências e cotidianos culturais, dos conhecimentos dos mais velhos.

Referências

ARAÚJO, Lorrain Tyson dos Santos. **Língua e Cultura no Processo de Tradução Ka'apor**: ajustes linguísticos em empréstimos do português. 2018. 134 f. Dissertação de mestrado – Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Bragança, Programa de Mestrado Interdisciplinar em Linguagens e Saberes na Amazônia, Bragança (PA), 2018.

CAMPOS, Judas Tadeu de. Paulo Freire e as novas tendências da Educação. **Revista e Currículo**, PUCSP – SP, Volume 3, número 1, dezembro de 2007. Disponível em <http://www.pucsp.br/ecurriculum>.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do Outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. 339 f. Feusp Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

DIAS, Alder; ABREU, Waldir Ferreira de. Por uma didática decolonial: aproximações teóricas e elementos categoriais. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 19, n.62, p.1216-1233, jul. 2019.

DUSSEL, Enrique. **Ética da Libertação na Idade da Globalização e da Exclusão**. 3ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

DUSSEL, Enrique. **Filosofia da Libertação: Crítica à ideologia da exclusão**. São Paulo: Paulus, 1995.

DUSSEL, Enrique. **La Pedagogica LatinoAmericana**. 1ed. Bogotá: Editorial Nueva América, 1980.

DUSSEL, Enrique. **O Encobrimento do Outro: a origem do mito da modernidade**. Conferências de Frankfurt/ Enrique Dussel; Tradução Jaime A. Clasen. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

DUSSEL, Enrique. **Oito ensaios sobre cultura latino-americana e libertação**. São Paulo: Paulinas, 1997.

FALS BORDA, Orlando. Por un conocimiento vivencial. In: GUERRA, José María Rojas (Org.). **Antologia Orlando Fals Borda**. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, p. 215-226, 2010 [1987].

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Notas de Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 62ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 31ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Racionalidade Clássica: a filosofia como ciência. In: __. **Epistemologia e Educação**: bases conceituais e racionalidades científicas e históricas, Petrópolis-RJ: Vozes, 2016.

OYĒWÙMÍ, Oyèrónké. Family bonds/Conceptual Binds: African notes on Feminist Epistemologies. *Signs*, Chigaco, IL, v. 25, n. 4, p. 1093-1098, Summer 2000.

PROJETO PEDAGÓGICO E CURRICULAR. **Centro de Formação e Saberes Ka'apor(Jumu'e há renda Keruhu):** *Ka'a namõ jumu'e há katu* – Aprendendo com a Floresta. Terra Indígena Alto Turiaçu – MA, 2020.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora/PISEAGRAMA, 2023.

SHIVA, Vandana. **Monoculturas da mente**: perspectivas da biodiversidade e da biotecnologia. São Paulo: Gaia, 2003.

EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: APROXIMAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS E CONCEITUAIS PARA CONSTRUÇÃO DE UMA PEDAGOGIA SOCIAL E CULTURAL

Everton Wendel Monteiro Silva
Universidade do Estado do Pará (UEPA)

Resumo

O artigo debate ideias de Enrique Dussel e Boaventura de Sousa Santos em diálogo com a educação do campo e a educação intercultural, no cenário da Amazônia Paraense. Considerando os processos e dinâmicas sociais, políticos, econômicos, culturais rurais amazônicos. Por meio de um estudo bibliográfico, seu conteúdo evidencia singularidades, nas aproximações epistemológicas e conceituais para construção de uma pedagogia social e cultural, assim como apresenta a discussão de práticas educacionais, formação continuada e a prática docente no contexto escolar do campo na Amazônia Paraense, buscando enfrentar as hierarquias e desigualdades de classe, gênero, raça, etnia existentes nessa região e na sociedade.

Palavras-chave: Educação do Campo. Educação Intercultural. Pedagogia Social e Cultural.

Introdução

O interesse pelas aproximações epistemológicas entre Educação do Campo e Educação Intercultural, parte do entendimento que surge da crise e críticas da ciência moderna e racionalidade contemporânea ou "pós-moderna", mostrando a emergência de um novo paradigma, essa discussão acontece na aula de Mestrado em Educação, da disciplina de "Epistemologia da

Educação” que está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED da Universidade do Estado do Pará (UEPA).

O artigo tem por objetivo debater ideias que partem das leituras do pensamento importantíssimo das bases epistemológicas de alguns autores trabalhados na disciplina, entre os quais, Enrique Dussel e Boaventura de Sousa Santos em diálogo com a educação do campo e a educação intercultural. (Oliveira, 2016, p.17) diz que a “epistemologia é uma disciplina filosófica que reflete criticamente sobre o conhecimento científico” “a palavra epistemologia é proveniente dos termos gregos *episteme* (ciência) e *logos* (discurso, estudo), com o significado de discurso sobre a ciência”.

A análise parte do embasamento teórico de duas equidades fundamentais que estabelecem sua interrelação. O primeiro eixo refere-se ao entendimento da interculturalidade e como os diferentes saberes vivenciados no cotidiano de sujeitos do campo na Amazônia paraense, são incorporados no cotidiano de uma escola formal de ensino. Para Candau (2008, p. 22), a interculturalidade é a “promoção deliberada da interrelação entre diferentes grupos culturais presentes em uma sociedade”. Logo, vale ressaltar que as relações interculturais que os sujeitos da escola de comunidades vivenciam, visam, sobretudo, esclarecer que a sociedade não é homogênea (Candau, 2008 *in* Moreira; Candau, 2013).

O Diálogo referente a saberes parte do entendimento acerca da multiplicidade e incompletude de todos os saberes como afirma (Santos, 2008). No contexto Amazônico, em especial na Amazônia Paraense, muitos desses saberes, ligam-se com as heranças históricas de seus municípios, e transformam a escola municipal de uma área rural, um espaço privilegiado de formação, e que nem sempre tem ajudado a estabelecer a relação entre quem somos e o que vivemos e experimentamos como aponta (Domingos, 2013, p.36).

Para Albuquerque (2016, p. 310) é preciso que haja a “existência de uma pedagogia da experiência que adentre a escola de modo que seus sujeitos se identifiquem com o saber escolar ensinado, que vá além do saber formal e sistematizado”. E ainda acrescenta que é importante ter mecanismos de resistência operado

pelo professor que transgrida a lógica de imposição cultural, e de visibilidade aos saberes silenciados pela cultura hegemônica, fazendo da escola um instrumento de reprodução de monocultura (Albuquerque, 2016).

A educação, segundo Freire, deveria passar necessariamente pelo reconhecimento da identidade cultural do aluno, sendo o diálogo a base do seu método, logo, o conteúdo a ser estudado, deveria estar de acordo com a realidade cultural do educando, e a qualidade da educação, medida pelo potencial de transformação do mundo. Dessa forma, Soares (2016, p.17), diz que a formação do professor na perspectiva freiriana é “processual e no *que fazer* do cotidiano, onde a observação atenta e refletida sobre a indissociabilidade socioeducativa e política conferem humanidade ao trabalho docente”. Dessa forma, entendemos que a essência do trabalho docente é o ato de instruir no cotidiano, pois a educação é o objetivo do ensino, como ato educativo que trata do saber escolar.

Visto como um processo e uma ferramenta para a ética, a política e a emancipação, a interculturalidade, nos processos educativos são fundamentais porque estimulam o diálogo entre várias concepções de mundo, questionam a presença colonial na sociedade e na educação, e expõem o racismo e a racialização das relações, e ajuda a combater várias formas de desumanização. Como aponta Walsh (2007), estimulando o desenvolvimento de identidades e o empoderamento de indivíduos e grupos historicamente marginalizados, ao favorecer processos de construção colaborativa na perspectiva de estruturas sociais individuais e "alternativas".

O segundo eixo refere-se *educação do campo como forma diferenciada de ensino*. As populações locais da Amazônia Paraense, precisam ser reconhecidas como sujeitos de culturas e histórias próprias, diferenciadas pelas singularidades e diversidades étnicas nos aspectos econômicos e geográficos, como está descrito conforme o Decreto 7.352/2010, de 04 de novembro de 2010, que em seu art. 1º, § 1º e inciso I, define a população do campo como:

Agricultores familiares, extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (Brasil, 2010).

Sobre a educação proposta para essas populações, e aqui falamos da região amazônica, de acordo outro artigo, o 206 da Constituição Federal Brasileira, entre os preceitos que regem a educação brasileira, podemos destacar o inciso I - que é sobre a igualdade de requisitos de acesso e permanência; o II – que trata de liberdade para aprender, ensinar, pesquisar e compartilhar ideias, obras de arte e conhecimentos; e o VI – referente a gestão democrática da escola pública nos termos da lei (Brasil, 1988). Logo, levando em conta, fatores sociais e geográficos, a educação deve adequar-se às identidades dos alunos do campo, todos os alunos devem receber uma educação igualitária, independentemente do nível e localização da escola, cabendo ao poder público garantir esse direito.

Crise no Paradigma Moderno e o Paradigma Científico Emergente

O pensamento científico é uma abordagem sistemática e racional para entender o mundo ao nosso redor, baseado em observações, experimentações e análise crítica. Oliveira (2016) destaca que o pensamento científico moderno passou a sofrer críticas por estudiosos das ciências humanas, frente à dicotomia entre as ciências naturais e as ciências sociais.

A crise do paradigma dominante é o resultado interativo de uma pluralidade de condições, “distingo entre condições sociais e condições teóricas” (Santos, 1997, p. 41). Ou seja, está enraizada na inadequação das estruturas epistemológicas e sociais dominantes para lidar com as complexidades e desafios do mundo contemporâneo. A Modernidade ou o pensamento científico moderno tem um “conceito emancipador” racional que afirmaremos. Mas, ao

mesmo tempo, desenvolve um “mito irracional”, de justificação de violência, que devemos negar, superar. (Dussel, 1994, p.07) e está diretamente relacionada à sua inadequação em lidar com a diversidade cultural e histórica do mundo.

A racionalidade científica emergente, apresenta as bases da Pós-modernidade, a crise da concepção moderna, o paradigma emergente e a influência da perspectiva pós-moderna na educação. Um paradigma emergente é compreendido como um novo padrão de pensamento, concepção ou modelo que começa a ganhar destaque e influência na sociedade, trazendo avanços científicos, mudanças culturais, transformações tecnológicas ou novas perspectivas filosóficas, e geralmente refletem uma resposta às necessidades e demandas contemporâneas.

Epistemologicamente, é na crítica ao pensamento científico moderno e na crise paradigmática emergente dela que o pensamento científico emergente se fundamenta. (Oliveira, 2016, p. 98), surgindo uma ruptura com os princípios e valores da modernidade, questionando a crença no progresso linear, na objetividade da verdade e na racionalidade absoluta, mostra que existe espaço para a valorização da diversidade cultural, pluralidade de perspectivas e a negação de uma única narrativa dominante.

O paradigma científico emergente, denominado também por Santos (1997) de pós-moderno, é compreendido como uma alternativa ao modelo hegemônico, pois simboliza uma mudança de racionalidade científica na sociedade. Promover uma ciência mais inclusiva, participativa e comprometida com a justiça social. O conhecimento do paradigma emergente tende a ser um conhecimento não-dualista, um conhecimento que se funda na superação das distinções tão familiares e óbvias que até pouco tempo considerávamos insubstituíveis. (Santos, 2008, p. 68).

Para Boaventura, a ciência social deve ser uma ciência subjetiva e não objetiva, como as ciências naturais. Isso exige critérios epistemológicos diferentes das correntes nas ciências naturais. É impossível compatibilizar os dois campos das ciências — naturais e sociais, porque leva em consideração que a subjetividade humana, a

qual, revestindo-se de complexa estrutura, não pode ser analisada e explicada da mesma maneira que é explicada a natureza (por suas características exteriores observáveis).

O paradigma moderno é a valorização da razão e a construção de verdades científicas, e na contramão dessa base epistemológica, está Enrique Dussel, assim como Boaventura de Sousa Santos. Dussel (2007) apresenta dois paradigmas da modernidade, o Paradigma Eurocêntrico e o Paradigma Mundial.

O Paradigma Eurocêntrico é considerado como o Mito da Modernidade, trazendo a cultura da Europa como superior em relação às demais culturas. O Paradigma Mundial já destaca o surgimento da Ameríndia e trata a modernidade como parte do sistema mundo que questiona a razão e a objetividade oferecida pela ideologia dominante.

No mito da modernidade, a pessoa humana não-europeia é vista como culpada de sua própria vitimação, excluída e fora do processo de globalização. A cultura como centro do “sistema mundo”, ou como o “paradigma dominante eurocêntrico”, é uma ideia refutada como uma “falácia desenvolvimentista” responsável pela exploração e opressão dos povos ameríndios (Dussel, 2007, p. 52).

Ivanilde Oliveira (2016), ao escrever sobre a Epistemologia e Educação, bases conceituais e racionalidades científicas e históricas, nos conduz ao entendimento de que a Europa é vista como a civilização que determina o processo de desenvolvimento, tal processo pode ser exercido pela violência que é considerada como necessária:

O mito da modernidade nega o outro e sua cultura, legitimando a violência para compelir o Outro a fazer parte da civilização, bem como apresenta o Outro como culpado e o vitimador como inocente. A cultura do Outro é negada por que é vista como barbárie, entretanto, não precisaria ser destruída e sim melhorada e aperfeiçoada (Oliveira, 2008, p. 6).

Retomando a discussão sobre a racionalidade científica emergente e conectando-a com a educação contemporânea, a pós-modernidade crítica representa um período histórico onde são contestadas as noções convencionais de verdade, razão, identidade e objetividade, juntamente com a ideia de progresso ou emancipação para todos, os sistemas unificados e as narrativas explicativas predominantes.

O período contemporâneo é marcado pela crítica ao racionalismo e à objetividade da ciência, a sua pseudoneutralidade e ao domínio do saber científico em detrimento de outras formas de manifestações e de conhecimento do ser humano. E, com essa crítica, chama-se atenção para a instrumentalização do saber científico pelo Estado e pela classe dominante, com o objetivo de conservar e reproduzir a sociedade capitalista, consolidada ideologicamente pelo próprio discurso científico (Oliveira, 2016, p. 20).

O discurso pedagógico cristalizado pelo pensamento moderno e pela modernidade, orienta-se a partir da lógica da compartimentalização do saber e da própria prática social, características que guiam a pedagogia hegemônica da sociedade moderna. A educação passa, então, a sofrer um esvaziamento enquanto experiência construída no cotidiano social, sua significação deve alhear-se à prática social.

As transformações paradigmáticas ao chegar no âmbito da educação em si, revelam aquilo que historicamente está presente nos processos de formação humana, bem como revelaram a sua função na constituição das culturas e subjetividades, trazendo à tona, uma teoria educacional contemporânea alicerçada na pedagogia crítica que demarca relevância aos espaços dos saberes populares, ao cotidiano sócio-escolar, aos sujeitos sociais imbuídos de suas culturas e de seus saberes experienciais.

Esse paradigma moderno, chegou até como um conceito de colonialidade, e se apresenta como a força controladora neoliberal de recursos, trabalho e conhecimento. A colonialidade é um desdobramento do pensamento colonial que não foi extinto, à

medida que continua imperando no discurso e reproduzido irrefletidamente pela sociedade, expresso em relações de poder, saber e ser.

Aproximações epistemológicas e conceituais para construção de uma pedagogia social e cultural

Como todos estamos interligados a educação, a sociedade brasileira contemporânea, tem buscado na educação, formas de desenvolver-se, configurando as escolas como produtoras de futuros cidadãos. Educação no contexto escolar, deve ser uma atividade direcionada por uma concepção teórica que o educador adota em sua atividade docente, e essa concepção direciona sua prática educacional, tornando a aprendizagem um dos principais objetos da prática docente. Essas conceituações partem de bases epistemológicas. A aprendizagem escolar deve ser prazerosa e desejável aos olhos do educando uma vez que, por essa perspectiva, a sociedade se torna dependente do conhecimento, ou seja, da cultura.

No Brasil contemporâneo, as elites têm o privilégio de uma educação completa e abrangente, enquanto as classes mais baixas recebem os conhecimentos e habilidades fundamentais e necessários para os empregos que terão no mundo do trabalho. Nesse contexto de desafios educacionais, é preciso responder aos investimentos de capital, pois tanto os programas governamentais quanto às políticas neoliberais de direção da educação, formação de professores e sua relação direta com o mercado de trabalho são estrategicamente orientados pelo grande capital.

A educação é um reflexo do grau de desenvolvimento da sociedade, do nível de expectativas dos membros da comunidade e das possibilidades políticas e econômicas que se tornaram possíveis pelas relações específicas que surgiram nos conflitos sociais. Por isso, é fundamental defender a educação gratuita e pública no contexto da política educacional e do poder do Estado. É na compreensão do papel da educação e do professor, que

diariamente, por meio da problematização de questões imediatas e de impacto a longo prazo, que se conseguirá permitir aos alunos, ambientes educativos ricos de possibilidades.

Paulo Freire (2005), criticava a educação verbalista, autoritária e feita de cima para baixo, que chamava de "educação bancária", dizia que os privilégios das classes dominantes impediam a maioria de usufruir os bens produzidos pela sociedade. Para ele, a modificação desse quadro deveria partir dos próprios oprimidos, depois de um trabalho de conscientização e politização. A educação, segundo Freire, deveria passar necessariamente pelo reconhecimento da identidade cultural do aluno, sendo o diálogo a base do seu método, logo, o conteúdo a ser estudado, deveria estar de acordo com a realidade cultural do educando, e a qualidade da educação, medida pelo potencial de transformação do mundo.

Em diálogo com Freire, temos Dussel, que aponta há necessidade de superar a razão emancipadora eurocêntrica moderna, pela razão libertadora, cuja referência é a alteridade, por meio do reconhecimento do outro, que implica em: identificar que o outro é sujeito negado, não exerce seus direitos como cidadão, bem como reconhecer o outro como sujeito de saberes e de direitos (Oliveira; Moraes, 2024, p. 23).

A Pedagogia Freireana, ficou conhecida como Libertadora, já que ele via a Educação como prática da liberdade, e o ensino deveria ser de instrução horizontal, por meio do diálogo. Não apenas como domínio de técnicas de escrita e leitura, mas também como aquisição da capacidade de ler o mundo, que nada mais é que a capacidade de desenvolvimento da consciência crítica e da consciência de classe. Freire (2005) deixa como legado, a valorização do conhecimento para libertação da classe dominada e oprimida e sua pedagogia do acaba sendo liberadora de ambos, do oprimido e do opressor. Já que a verdade do opressor reside na consciência do oprimido.

A construção do saber sistematizado tendo a escola como uma concepção que não deixa de ser compreendida pela Pedagogia Social, no entanto, de acordo com o pensamento de Arroyo (1987),

a escola precisa ter seu espaço relativizado até para que possa ter sua valorização ampliada. Sua relevância se engrandece quando a visualizamos para além de seus muros, enquanto território social de luta e, concomitantemente, processo histórico. É preciso incluir a escola na vida das pessoas e, sobretudo, as pessoas no cotidiano da escola, inserir as experiências sócio-simbólicas na educação, interligando-a de forma viva, democrática e cidadã a um projeto ético-político-epistemológico mais ampliado.

Os pressupostos teóricos da educação intercultural crítica, formação continuada e a prática docente no contexto escolar do campo na Amazônia Paraense

Diante de toda essa Pedagogia Freireana, a realidade organizacional da educação nacional está, infelizmente, correspondendo à educação bancária defendida pelo mercado neoliberal. Em um contexto neoliberal, e de privatizações na educação, exemplo da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que se caracteriza como uma reforma empresarial da educação para atender o mercado de trabalho, e consequentemente ao capital, como destacou Freitas (2018), além disso, o autor aborda sobre esses aspectos de “novas direitas, e velhas ideias” ao denunciar que a educação não é mercadoria, e que essa política de reforma, na prática não funciona, e o quanto elas são prejudiciais ao país, pois seus efeitos colaterais atingem os professores e alunos, já que permitem o controle político e ideológico do aparato escolar.

Neste seguimento, os debates acerca das ações que contribuem para a formação continuada de docentes no contexto escolar na Amazônia Paraense, estão cada vez mais constantes em nossa sociedade, sobretudo no campo de ação da educação escolar. Araújo (2014), ao falar em defesa da configuração de novos mapas teóricos a partir da reivindicação da permanência, retoma uma questão inicial proposta pelas produções do conhecimento em educação do campo, destaca o *Nuestra América* como referencial teórico.

Que as pesquisas sobre população ribeirinhas, indígenas, quilombolas, de posseiros na Amazônia, sintetizadas na ideia de educação do campo, não podem deixar de operar uma analítica que articule educação, política e economia, e o faça na relação inevitável local/global, em que o desenvolvimento do capitalismo (portanto a exploração destas populações) se constitui em ponto de partida. (Araújo, 2014. p. 126)

Embora haja avanços nos debates, ainda é possível vislumbrar aspectos que podem ser refletidos em relação a como esse processo está se consolidando em diferentes instituições de ensino. Pois, o processo histórico da formação continuada para essa área, tem se modificado gradualmente, e vem acompanhando também o processo de constituição da própria sociedade, de modo que as instituições escolares estão preocupadas em adequar e repensar sobre os seus regimes internos e as maneiras de organizar e planejar seu trabalho pedagógico para atender a educação do campo.

O pedagogo que se preocupa com a formação continuada para a educação do campo de seus professores, que tem como princípio a emancipação e a autonomia, além de estar exercendo sua função com excelência, também atua como um mediador, pois vai garantir com a forma de intervenção organizativa do ato de educar, conhecido popularmente como ato pedagógico que consiste em envolver Teoria e Prática formando a Práxis, pensado por Paulo Freire (1979).

Caldart (2004) apresenta a organização e sua função social, ao propor coletivamente a construção de referências para processos pedagógicos desenvolvidos na educação do campo. Na teoria, o coordenador pedagógico atuará na ação formativa do indivíduo ou de grupos para determinado contexto social, já na prática ele atuará no ensino e na aprendizagem através das metodologias, didática. Aqui então fica claro para nós, atores da educação, que a pedagogia na área educacional, tem um campo de atuação própria, que compreende os elementos educativos e na coordenação pedagógica, atua nas ações educativas que fazem com que o sujeito,

o educador, alinhe seus saberes e suas práticas aos contextos em que a educação ocorre.

A educação do campo deve incluir em seu debate político e pedagógico a questão de que saberes são mais necessários aos sujeitos do campo, e podem contribuir na preservação e na transformação de processos culturais, de relações de trabalho, de relações de gênero, de relações entre gerações no campo; também que saberes podem ajudar a construir novas relações entre campo e cidade. Além disso, é preciso discutir sobre como e onde estão sendo produzidos hoje estes diferentes saberes, qual a tarefa da escola em relação a cada um deles e que saberes especificamente escolares podem ajudar na sua produção e apropriação cultural (Caldart, 2004, p. 48).

O convívio com a diversidade de sujeitos que vivem no meio rural da região norte, ou região da Amazônia Paraense, vem conhecendo melhor seus saberes, culturas, tradições, suas histórias, e as precárias condições de trabalho, de saúde e de educação que eles vivenciam, aliado ao conhecimento de ecossistemas tão diferentes em termos de paisagem, clima, vegetação, animais, que conferem à “Amazônia a característica de ser um dos ambientes que possui a mais rica biodiversidade” (Hage, 2014).

O trabalho de Hage (2014), referente a educação do campo, traz consigo o esforço de concretizar nossas intencionalidades junto a necessidade de ressaltar que a “Amazônia apresenta como uma de suas características fundamentais a “heterogeneidade”, que precisa ser considerada nas propostas e políticas sociais e educacionais a serem apresentadas para a Região”.

Retomando o entendimento sobre formação de professores em práticas de educação do campo com crianças na Amazônia Paraense, Santos (2012), demonstra a preocupação com o aprendizado também da criança do campo e que frequenta escola do Campo:

Observamos que, apesar de já existir certa preocupação em trazer a realidade da criança que vive no campo, e de ter aumentado o acesso

em escolas no campo, essa questão ainda não alcançou o patamar desejado em relação à permanência com qualidade. A presença das crianças em escola das áreas do campo não significa atendimento aos seus modos de vida, rotinas, anseios das famílias, pois ainda acontecem, em sua maioria, em espaços deficitários sem as mínimas condições de ser desenvolvido um trabalho pedagógico que atenda às suas necessidades (Santos, 2012, p.56).

Neste sentido, a escolha das práticas educacionais precisa apresentar pressupostos da educação Freireana, como apontam Oliveira e Santos (2008), “consideramos que a educação popular de Freire subsidia as diretrizes nacionais da educação do campo e são fundamentais na perspectiva ética, política e pedagógica para a formação humanista e crítica da população da Amazônia que vive no campo”.

Aprofundando ainda mais o assunto, Correa e Hage (2011). Amazônia e suas singularidades, matrizes referenciais para construção de políticas e práticas educacionais, nos mostram que no cotidiano das relações sociais de existência, as populações da Amazônia Paraense vivenciam situações peculiares nas relações produtivas, além enfrentarem singularidades nos diversos ambientes e possuem um conjunto de crenças, valores, símbolos, e saberes que se constroem/reconstroem nas práticas de formação pessoal e coletiva, na vivência e convivência nos vários espaços sociais em que participam.

Isso traz afirmação do “caráter inter/multicultural, ao oportunizar a convivência e o diálogo entre as diferentes culturas, etnias, raças, gêneros, gerações, territórios, e particular, entre o campo e a cidade” (Correa e Hage, 2011, p. 96) a inclusão da educação do campo no âmbito dos direitos sociais, educação não se materializa apenas no campo da consciência política, mas se atrela com a produção/ reprodução mais elementar da vida.

Considerações finais

Os problemas evidenciados pela Educação do Campo questionam o modelo de educação rural desenvolvido no Brasil, e neste artigo, na Amazônia Paraense, em toda a sua história educacional. Debater ideias de Enrique Dussel e Boaventura de Sousa Santos em diálogo com a educação do campo e a educação intercultural, dentro do cenário da Amazônia, implica em compreender que as políticas e as práticas educativas, assim como a formação continuada, devem se alicerçar no reconhecimento e na afirmação da diversidade sociocultural, contribuindo com uma formação pautada na convivência das diferenças e na participação do conjunto de seus sujeitos nos rumos de um projeto amazônico de educação.

As reflexões epistemológicas de Boaventura de Sousa Santos e Enrique Dussel, nos auxiliam a compreender e efetivar políticas e práticas educativas de caráter intercultural, que promovam o diálogo entre as diferentes culturas amazônicas e evidenciem a igual dignidade de todos os seres humanos.

Referências

ARAÚJO, Sônia Maria da Silva. Educação do campo e *nuestra américa*: uma experiência de reflexão crítica da Amazônia. In: ARAÚJO, Sônia Maria da Silva; ALVES, Laura Maria Silva Araújo; BERTOLO, Sônia de Jesus Nunes (Org.). **Pesquisa e educação na Amazônia**: reflexões epistemológicas e políticas. Belém: EDUEPA, 2014. p. 112-134.

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012.

ALBUQUERQUE, Maria Betânia Barbosa. A escola e os saberes da experiência. In: ALBUQUERQUE, Maria Betânia Barbosa (org.)

Saberes da experiência, saberes escolares: diálogos interculturais. Belém: EDUEPA, 2016. pp. 239-304.

BALESTRIN, Luciana. 2013. América Latina e giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, 2013, n. 11, p. 89-117.

BRASIL. **Decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.** Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Acesso em: 13 abril. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Câmara dos Deputados, 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em 21 abril. 2023.

CANDAU, Vera. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio; CANDAU, Vera. (orgs). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas.** 2ª ed. Petrópolis: Vozes, p. 123, 2008.

CANDAU, Vera Maria (Org.) **Pedagogias decoloniais e interculturalidade: insurgências.** Rio de Janeiro: Apoená, 2020.

CANDAU, Vera Maria (Org.) **Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico.** Rio de Janeiro: DP&A, 2005

CALDART, Roseli Salete. Elementos para a Construção de um Projeto Político Pedagógico da Educação no Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire S. Azevedo de. (Orgs.). **Por uma Educação no Campo: Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo.** Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004b, p. 13-49. (Coleção Por Uma Educação do Campo, n. 5).

CORRÊA, Sérgio Roberto Moraes; HAGE, Salomão Mufarrej. Amazônia: a urgência e necessidade da construção de políticas e práticas educacionais inter/multiculturais. **Revista NERA** Presidente Prudente Ano 14, no. 18 pp. 79-105 Jan-jun./2011.

DOMINGO, José Contreras. Lugares de experiência, espaços de formação: o saber e a experiência na formação inicial dos professores. In: FERREIRA, Anderson (Org.) **A potencialidade do conceito de experiência para a educação**. Juiz de fora: Editora da UFJF, 2013. pp. 21-39.

DUSSEL, Enrique. **Crítica del «mito de la modernidad» e dos paradigmas de Modernidad. El encubrimiento del Índio: 1492: hacia el origen del mito de la modernidad**. México: Cambio XXI; Colégio Nacional de Ciencias Políticas y Administración Pública, 1994 (p.85 a 99).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. Trad. Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018

HAGE, Salomão Mufarrej. Educação do campo na Amazônia: retratos e desafios das escolas multisseriadas na Amazônia paraense. In: ARAÚJO, Sônia Maria da Silva; ALVES, Laura Maria Silva Araújo; BERTOLO, Sônia de Jesus Nunes (Org.). **Pesquisa e educação na Amazônia: reflexões epistemológicas e políticas**. Belém: EDUEPA, 2014. p. 163-176.

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

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de, MACEDO Silvia Sabrina de Castro de (Orgs). **Epistemologia e Educação: diferentes contextos e abordagens**. Belém: CCSE-UEPA, 2014. p.237.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; JUNIOR, Henrique de Moraes. A Contribuição da Filosofia da Libertação de Enrique Dussel à Educação Escolar Indígena Amazônica. **Revista Cocar**. Edição Especial N.24/ 2024 p.1-23 ISSN: 2237-0315 Dossiê: Homenagem a Enrique Dussel: seu legado para a educação em Abya Yala.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; RAMOS, João Batista Santiago. **Filosofia e Ética da Libertação de Enrique Dussel**. Veranópolis: Diálogo Freiriano, 2020.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; SANTOS, Tânia Regina Lobato dos. A brinquedoteca em espaço de acolhimento hospitalar: Reflexões sobre a prática freireana. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 17, n. 47, p. 24-43, 2021.

Disponível em: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i47.9383>. Acesso em: 11 set., 2025.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Tânia Regina Lobato dos. Formação de professores em práticas de educação do campo com crianças na amazônia paraense. **Revista Cocar**, vol 6, n.12, p. 55-64 | ago-dez 2012. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/226/195>. Acesso em: 04 agosto 2024.

SOARES, Marta. G. Escritos freireanos sobre formação do professor: a construção contínua da ação docente nas experiências latino-americanas. **Revista Cocar**, [S. l.], n. 2, p. 207-225, 2017. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/1009>. Acesso em: 02 agosto 2024.

WALSH, Catherine. Interculturalidade, crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera (Org.) **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009 (p. 12 a 42).

EDUCAÇÃO MUSEAL: REFLEXÕES A PARTIR DE PAULO FREIRE SOBRE O PRÊMIO DIÁRIO CONTEMPORÂNEO DE FOTOGRAFIA

Ana Cecília da Cunha Santos
Universidade do Estado do Pará (UEPA)

Resumo

O artigo contribui para o debate da dimensão educativa dos museus, a partir de reflexões trazidas pelo educador Paulo Freire. Utiliza a mediação cultural em uma exposição de artes visuais contemporânea em um museu da Amazônia, para pensar uma educação emancipadora, crítica e dialógica. Tem como objetivo geral contribuir para o debate da dimensão educativa dos museus no campo da *educação museal* em território amazônico. Discute-se a educação pela sensibilidade mediada pelas linguagens artísticas, em especial, as artes visuais contemporâneas, e seus desdobramentos educativos. Nessa direção, temos as seguintes questões que nos nortearão: Que pensamentos freireanos podemos trazer para práxis em mediação cultural nos espaços museológicos? De que modo a educação museal, vivida em uma exposição de artes visuais contemporânea, pode aprender em suas práticas educativas, com reflexões trazidas pelo educador Paulo Freire? Trata-se de um relato de experiências, cujo caminho metodológico foi construído com estudos de teóricos do campo da educação, museologia e artes visuais.

Palavras-chave: Educação Museal. Paulo Freire. Mediação Cultural. Exposições.

Introdução

Este artigo, é resultado da disciplina Epistemologia da Educação I, tem como objetivo geral contribuir para o debate da dimensão educativa dos museus no campo da *educação museal* em território amazônico, ao articular reflexões trazidas pelo educador Paulo Freire às minhas práticas enquanto mediadora cultural do Prêmio Contemporâneo de Fotografia, edição 2021, ocorrida no Museu da Universidade Federal do Pará.

Trata-se de um relato de experiências, cujo caminho metodológico foi construído com estudos de teóricos do campo da educação, museologia e artes visuais.

A mediação cultural do prêmio no ano de 2021, ocorreu mediante o curso de formação nomeado “Mediadores culturais na contemporaneidade”, fizemos exercícios impulsionados por textos de arte educadores, entre outros profissionais, assim como a leitura coletiva dos textos enviados pelos artistas participantes da exposição sobre as suas produções.

Em minhas elaborações relacionei as práticas que me foram apresentadas ao tema principal da mostra e todos os conceitos trazidos pelo curador no texto de apresentação, articulando a questões pertinentes que estiveram no tecido social daquele momento, mas, sempre partindo da ideia e trazendo para o público, de que a obra de arte tem vários sentidos, por esse motivo, a escuta interessada e acolhedora é fundamental para guiar o percurso expositivo.

A mediação cultural é uma ação educativa, por isso, precisa da dialogicidade, do estímulo à autonomia para ler as imagens, assim como abertura para o repertório social, político e de vida trazidos pelo público. Apresentamos as obras a um público diverso.

Em plena pandemia de Covid-19, fui mediadora cultural no Prêmio Diário Contemporâneo de Fotografia 2021. A referida edição ocorreu em diversos espaços museológicos. Mediei a exposição que aconteceu no Museu da Universidade Federal do Pará (MUFGPA), tenho como intuito no decorrer do texto, contribuir para o debate da dimensão educativa dos museus no campo da

educação museal em território amazônico, articulando reflexões trazidas pelo educador Paulo Freire ao meu fazer enquanto mediadora cultural.

O campo da Educação Museal busca a partir de políticas públicas como a Política Nacional de Educação Museal (PNEM) gerida pelo Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM), de 2017, e diversas publicações que evocam a nomenclatura Educação Museal, delimitar seu espaço epistemológico de reflexões e práticas, assentando suas diretrizes, e contribuindo para práticas educativas outras que respaldam e respeitam as singularidades do campo museológico. As diretrizes da PNEM foram pensadas de forma coletiva, a partir de um grupo chamado Rede de Educadores de Museus (REM)

Encaro como necessário discutir a educação pela sensibilidade mediada pelas linguagens artísticas, em especial neste trabalho, as artes visuais contemporâneas, e seus desdobramentos educativos. Por ter formação em Museologia, acho importante reafirmar os museus enquanto espaços de poder, em que suas práticas expositivas refletem dimensões simbólicas de nossa constituição que perpassam as representações sociais, silenciamentos e valorização de vozes de grupos sociais em detrimento de outros, toca em questões da educação sensível, que por sua própria natureza “navega” por territórios que não estão vinculados a uma perspectiva cartesiana e racionalista de leitura de mundo.

O Prêmio Diário Contemporâneo de Fotografia, possui uma trajetória com mais de dez edições. Constrói ao longo dos anos, um importante acervo para a cidade de Belém com foco nas artes visuais contemporâneas. O curador da maior parte das edições é o Professor. Dr. Mariano Klautau Filho.

Na edição do ano de 2021, participei como mediadora cultural da mostra “Pulsões”, que ocorreu no Museu da Universidade Federal do Pará, que fez parte da mostra mais abrangente que tem o título “Desejos pessoais, pulsões coletivas: quando as imagens tomam partido”, a referida edição dialogou com os estudos do filósofo e historiador francês Georges Didi - Huberman.

No campo museológico, a exposição está no âmbito comunicacional, ela é a mediação entre acervos e público, e faz parte de um processo denominado musealização, para Desvallées e Mairesse (2013, p.57):

a musealização é um processo científico que compreende necessariamente o conjunto das atividades do museu: um trabalho de preservação (seleção, aquisição, gestão, conservação), de pesquisa (e, portanto, de catalogação) e de comunicação (por meio da exposição, das publicações, etc).

Com isso, há diversos elementos que constituem as exposições e que revelam concepções de ciência, valorização de certas memórias de grupos sociais em detrimento de outras, e a escolha de maneira consciente, ou não, de determinados modelos pedagógicos e de comunicação.

A escolha da linguagem utilizada nos textos disponibilizados durante o percurso expográfico, assim como o mobiliário, iluminação e artefatos selecionados, são elementos que informam concepções ligadas a determinado repertório conceitual, e que subsidiam as preferências dos profissionais responsáveis, impactando no alcance dos discursos institucionais articulados ao expositivo. Nessa direção, temos as seguintes questões que nos nortearão:

Que pensamentos freireanos podemos trazer para práxis em mediação cultural no espaço museológico?

De que modo a educação museal, vivida em uma exposição de artes visuais contemporâneas, pode aprender em suas práticas educativas, com reflexões trazidas pelo educador Paulo Freire?

Paulo Freire e a Educação Museal

Em uma análise crítica em relação aos caminhos da construção dos modelos de ciências, podemos compreender que esse processo no Ocidente se dá ao longo de séculos. No entanto, podemos elaborar algumas sínteses, uma delas é a que a construção do saber científico

na modernidade se estrutura de maneira fragmentada, dicotômica e produzindo binarismos. Por isso, muitas vezes compreendemos que racionalidade e sensibilidade caminham de forma separada, ou que a cultura e natureza são fenômenos distintos.

No campo das recepções de obras de artes visuais, há uma conexão entre o intelectual e o sensível, as imagens educam, nos trazem questionamentos sobre o cultural, o social e o estético, são também um elemento de manipulação política capturado pelos meios de comunicação. Freire nos impulsiona a ler imagens a partir da educação intercultural. Segundo Oliveira (2015) a Interculturalidade em Paulo Freire tem como referência levar em consideração a dialogicidade e a eticidade entre as culturas, não somente as diferenças e tensões. Nessa direção, que seres, saberes e poderes podem ser visualizados nas imagens fotográficas de uma exposição? Especificamente, neste trabalho, as obras expostas durante o décimo segundo Prêmio Diário Contemporâneo de Fotografia, no Museu da Universidade Federal do Pará.

Paulo Freire, uma das maiores referências da educação transformadora, reconhecido mundialmente, por nas suas práticas pedagógicas em defesa de uma educação libertadora para jovens trabalhadores, camponeses, assim como, aos movimentos culturais e de libertação dos povos da África e da América Latina. A grande contribuição de Freire foi potencializar espaços de educação, ou seja, o foco a partir de então sai dos aparelhos estatais, institucionais e vai para os sujeitos em suas experiências de vida culminando em sua Pedagogia do Oprimido.

Nessa direção, quando falamos de espaços museológicos, estamos trazendo para a “cena” processos educativos que também reverberam tensões, legitimam memórias, ou mesmo o direito às memórias, preservam e comunicam patrimônios musealizados de vários grupos sociais do território amazônico. Então, a educação forjada nesse contexto, traz questões éticas que envolvem muitas vozes, dentre elas, a de seres historicamente silenciados.

A educação museal ou educação em museus é diversa, cada museu tem suas diretrizes, sua tipologia, temos museus de ciências,

museus etnográficos, museus históricos, museus antropológicos, museus de arte contemporânea, então, os saberes que circulam nesses espaços são de muitas naturezas. Por suas práticas serem de certa maneira, abertas aos contextos, podemos dizer que sua epistemologia não é rígida. Existem muitas educações museais.

O encontro com as artes visuais no contexto de contemplação e como mediadora na busca por uma compreensão das realidades sociais, mobiliza diversas capacidades humanas, que pode envolver um olhar direcionado às técnicas desenvolvidas, no caso da fotografia, analisar a construção dos planos, o controle da luz, a capacidade de composição relacionada a cor, e tantos elementos já tão destacados em várias obras técnicas sobre fotografia.

E sobretudo, o aspecto narrativo das imagens, muitas vezes, elas contam histórias que envolvem grupos ligados a movimentos sociais, um momento histórico marcante, o contar da história de vários povos das Amazônias. Assim como documentar processos de cura no corpo, processos religiosos e de iniciação espiritual. Enfim, pode ser um elemento que auxilia o debate político sobre vários cenários, desde os mais íntimos aos mais coletivos. Por esses motivos, acho tão necessário pensar o âmbito da cultura na fotografia atrelado ao político-epistemológico, as imagens são também discursos, e no caso da socialização contemporânea, um discurso com muita força.

Nesse sentido, quando pensamos as exposições enquanto um ato comunicativo, podemos compreender que os museus que abrigam tais exposições, estão inscritos em um panorama mais abrangente que é a cultura.

Segundo Oliveira (2015), a ação educativa é uma prática social, por isso tem marcadores históricos, culturais e políticos. A mediação cultural em museus, como já foi dito, é uma ação educativa. Quanto a aspectos de comunicação museológica que atravessam o texto, temos: Cury (2019, p.10):

A comunicação está imbricada à museologia crítica e para ambas o receptor, o público, tem papel central, melhor, tanto a comunicação

museal quanto a crítica feita à museologia e ao museu são vistas desde a recepção. A contribuição de Jesús Martín-Barbero (1997) é essencial para essas reflexões, pelo deslocamento das atenções da pesquisa em comunicação dos meios (os museus), para as mediações (a cultura). Com isso, a centralidade da comunicação museológica está na recepção, posto que não se inicia e tampouco encerra-se no museu, mas no meio cultural e no cotidiano das pessoas. Isso não diminui o papel do museu, e da exposição, mas o recoloca em outros termos, sobretudo no que se refere à integração do processo comunicacional entre as condições de produção, veiculação de mensagens e recepção.

A educação museal trazida no trabalho, acolhe a perspectiva dos museus enquanto espaços não escolares, por isso, não estão amarrados a currículos e sim a práticas diversas, que ao longo do tempo e das reflexões dos educadores museais, produzem metodologias próprias, propiciadas por elementos como os acervos, as exposições, as estruturas dos espaços museológicos com várias possibilidades de uso.

Na aproximação do campo museológico com Paulo Freire, trago dois exemplos importantes. Há a iniciativa “O Grupo de Estudo Sociomuseologia + Paulo Freire” ligada a Cátedra UNESCO “Educação, Cidadania e Diversidade Cultural” que tem o apoio do Departamento de Museologia da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias e do CeIED - Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento e do Projeto FCT. Outro exemplo é da publicação Paulo Freire e a educação Museal dos vínculos históricos às ações para o Esperançar, que é iniciativa do Grupo de Pesquisa Educação Museal: conceitos, história e políticas, ligado ao Museu Histórico Nacional, onde são trazidas a partir de várias experiências, a influência do educador nas práxis museais.

A Sociomuseologia (termo mais utilizado em Portugal) e a Museologia Social (mais utilizado no Brasil), são abordagens dentro do campo da Museologia que colocam no centro, a relação dos museus e patrimônios com seu entorno, o foco sai do objeto, da

coleção, da vida material das coisas, e segue mais na relação dos patrimônios com os grupos sociais diversos. No caso, isso é um breve resumo, o campo tem muito mais nuances e questões, é para situar quem está lendo, de maneira introdutória.

Pensamentos Freireanos, mediação cultural e a educação de corpo inteiro

As exposições são um aspecto de comunicação museológica que está assentada em modelos pedagógicos e de comunicação. O mediador de exposições em um espaço museológico é um educador museal, suas ferramentas, no caso das exposições em artes visuais do Prêmio Diário Contemporâneo de Fotografia, é o acervo de arte contemporânea, os diversos usos da sala expositiva, uma gramática visual disponível.

Trago uma das obras expostas na mostra “Pulsões”, são pessoas em território marajoara, o título é “Visagens”, da artista Betania B.

Fotografia 1 – Obra “Visagens”, de Betania B



Fonte: 12º Prêmio Diário Contemporâneo de Fotografia, 2021.

Que sujeitas e sujeitos são esses que moram nos interiores da Amazônia? Que paisagens, cenários, costumes, fazem parte do seu modo de vida? Compreendo a obra acima mencionada, como possibilidade para refletirmos sobre os coletivos que habitam nosso território, e que saberes permeiam suas vidas.

A partir de Freire, penso que o conhecimento local, o lugar de onde se fala documentado na obra, seria um importante ponto de partida para iniciar um diálogo com o público. Que inscrições no cotidiano desses espaços territoriais impulsionam reflexões sobre o lugar em que estamos atuando enquanto educadores museais? Para isso, vamos compreender um pouco mais sobre a Educação Popular, e como ela pode ser vivida em diversos contextos, inclusive no museológico.

Na América Latina se observa muitas iniciativas em Educação Popular, entendida aqui como um processo contínuo de construção coletiva, com características que se alimentam das singularidades inscritas no cotidiano e nas experiências da classe trabalhadora e dos movimentos sociais. Nesse processo histórico se apresentam várias nomeações, tais como Educação Libertadora, Pedagogia do Oprimido, Educação Emancipadora, Pedagogias comunitárias, entre outras, todas essas denominações são formas de resistência à educação hegemônica presentes no sistema capitalista.

Então, os movimentos de resistência com a participação de novos sujeitos no tecido social, sobretudo, pós retomada de movimentos sociais urbanos e camponeses a partir da década de 70, inovaram pedagogias outras que valorizasse os conhecimentos presentes em outras experiências da sociedade presentes nas camadas subalternizadas. Tais como o movimento feminista, movimento operário internacional, entre outros, assim como o fortalecimento de grupos como quilombolas e indígenas que com seus saberes constroem e apresentam outras pedagogias.

Os movimentos sociais têm então papel fundamental de trazer à tona sujeitos questionadores do *status quo*, que acabam por reivindicar/tensionar campos da educação que silenciam as

diversidades culturais e étnicas, de gênero e de concepção de sociedade que leva em consideração a justiça social.

A ciência hegemônica opera ainda em uma lógica excludente, culminando muitas vezes em práticas da educação que não acolhem a diversidade de saberes, experiências e realidades diversas. Então, os coletivos populares são um espaço de produção de conhecimentos e saberes alicerçados em práticas políticas que reformulam e reinstituem teorias pedagógicas.

Nessa direção, a Educação Popular nos direciona a olhar os temas sociais que atravessam as imagens, de forma a traçar um diálogo em que questões que emergem de grupos como quilombolas, indígenas, seja tratada numa perspectiva crítica, emancipadora e consciente dos coletivos que constituem nossa história, memórias e vínculos territoriais. Nesse sentido, construir exercícios de leituras de imagens que valorize os saberes e as pedagogias outras que florescem desses contextos, legitimando socialmente a partir da prática educativa de mediação cultural o saber popular presente nas vivências desses grupos a partir de reflexões trazidas pelo educador Paulo Freire.

Considerações finais

Pode-se evidenciar que a interface educação, museologia e artes visuais pode se apresentar como um campo de contribuições inovadoras para ampliar o entendimento de processos educativos em tipologias museológicas diversas, pois pensar esse diálogo é trazer à tona saberes ainda pouco sistematizados, assim como valorizar o trânsito entre espaços com naturezas distintas e que por isso força confrontação epistêmicas interessantes.

Outra contribuição importante para pensar processos educativos libertários, é trazer a matriz do pensamento Freireano a partir de Oliveira (2015), para nos ajudar a consolidar um deslocamento necessário no arcabouço conceitual eurocêntrico já bastante “enraizado” em espaços em que o sistema da arte se faz

presente, como o conceito de cultura, educação, entre outros. Como é o caso, de exposições de artes visuais contemporâneas.

Em Freire a partir de estudos de Oliveira (2015) há a valorização e respeito das diferenças culturais e dos saberes da experiência dos sujeitos, por isso, cultura, conhecimento e poder são conceitos que podem ser ressignificados numa perspectiva de uma educação libertadora, e nessa direção torna-se possível refletir sobre as dinâmicas sociais presentes em espaços museológicos, sendo assim, os processos educativos presentes nos fazeres em artes visuais são um cenário fértil para compreendermos esses tensionamentos/apagamentos a partir de teóricos da educação em diálogo com as artes visuais e a museologia.

Referências

CURY, Marília Xavier. Museologia, comunicação e mediações culturais: curadoria, públicos e participações ativas e efetivas. In: ARAÚJO, Bruno de Melo; HEITOR, Gleice Kelly Maciel; MAGALDI, Monique; SEGANTINI, Verona Campos (org.). **Museologia e suas interfaces críticas: museu, sociedade e os patrimônios**. Recife: Ed. UFPE, 2019. p. 10-25. E-book.

DESVALLÉES, André; MAIRESSE, François. **Conceitos-chave de Museologia**. São Paulo: ICOM, 2013. Tradução: Bruno Brulon Soares, Marília Xavier Cury.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015. E-book.

GONÇALVES, Mônica Hoff. **A virada educacional nas práticas artísticas e curatoriais contemporâneas e o contexto de arte brasileiro**. 2014. 272 f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

MARANDINO, Martha. **Educação em Museus:** a mediação em foco. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2004.

MEJÍA, Marco Raul. A educação popular no século XXI: uma resistência intercultural desde o Sul e desde baixo. In: MEJÍA, Marco Raul (org.). **Educação e pedagogias críticas a partir do Sul:** cartografias da educação popular. São Carlos: Pedro & João, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 9. ed. rev. e aprim. São Paulo: Hucitec, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Caminhos do pensamento:** epistemologia e método. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2002.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Paulo Freire: Gênese da interculturalidade no Brasil. Curitiba: CRV, 2015. p. 120.

RIBEIRO, Luciara. **Ativismo curatorial:** caminhos para uma ação curatorial e educativa comprometida com todos. Brasília, DF: FLACSO Brasil, 2021. (Série Cadernos FLACSO).

PEDAGOGIAS DO FUNDO NA VOZ DE UMA CURANDEIRA

Maria Vitória Paiva de Souza Freire
Maria Betânia Barbosa Albuquerque
Universidade do Estado do Pará (UEPA)

Resumo

O presente estudo tem por objetivo enveredar pela narrativa de memória de uma mulher curandeira, uma voz que compõem o mosaico de saberes da Amazônia paraense na cidade de Santa Izabel do Pará, revelando uma circularidade do saber que ocorre entre Sujeitos Outros e emergem diretamente dos rios da Amazônia, pelas imagens poéticas das águas, onde os processos educativos são mediados entre humanos e não humanos, imbuídos em uma ecologia pedagógica que subverte a (geo)política do conhecimento, apontando para uma educação de práticas decoloniais. Assim, evidencia-se a poética da oralidade como um importante esteiro pedagógico do qual transbordam processos educativos. Visto que, nas águas da memória e do esquecimento surgem as narrativas sobre práticas educativas Outras. Portanto, são as vozes do cuidar que entoam Pedagogias Outras que co(r)existem nos maréórios de saberes amazônidas, em diálogo com as vozes de Albuquerque (2015; 2021), Arroyo (2012), Bosi (1979), Brandão (2002), Del Priore (2004), Fares (2019), Loureiro (2015), Maldonado-Torres (2019), Mota Neto (2016), Walsh (2013) e Zumthor (2010). Optou-se por uma abordagem qualitativa através de pesquisa de campo, com metodologia embasada a partir dos pressupostos da História Cultural e os instrumentos da História Oral através de entrevistas semiabertas em que a narradora tece comigo essa pesquisa. A voz que entoia os rituais de cura, imbuídas em práticas pedagógicas de uma educação intercultural decolonial.

Palavras-Chaves: Pedagogias do Fundo. Mulheres que Curam. Educação. Interculturalidade. Decolonialidade.

Introdução: pisando nas margens

Este estudo parte do diálogo entre uma pesquisa de campo desenvolvida no período de 2020 a 2021 - com o objetivo de tecer a monografia do trabalho de conclusão do curso de Letras, cujo lócus deu-se na cidade de Santa Izabel do Pará com mulheres curandeiras, e o contexto da disciplina de Epistemologia da Educação ministrada pelas professoras Dras. Ivanilde Apoluceno de Oliveira, Tânia Regina Lobato dos Santos, Maria das Graças da Silva e pelo professor Dr. Sérgio Roberto Moraes Corrêa no Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará.

O mote em comum para tecer esta discussão, parte das leituras propiciadas a partir dos eixos SULEadores¹ da referida disciplina, que ao ampliar o olhar sobre a construção histórica e epistemológica da racionalidade científica ocidental, corroborou para uma compreensão das narrativas de mulheres que curam sob uma ótica ainda não explorada, urgindo a necessidade de uma nova perspectiva sobre tal objeto.

Em primeira abordagem, ao dedicar olhos e ouvidos atentos às narrativas de memórias de mulheres curandeiras objetivou-se identificar o lugar da poética da oralidade, afinal, toda palavra poética aspira a dizer-se e a ser ouvida. É o que Zumthor caracteriza como uma língua “comum aos mortais e aos deuses” (2010, p.277), atestando a inegável contribuição de narrativas orais advinda das vozes populares - da produção cultural/educacional dos subalternizados, por vezes não letradas ou semialfabetizadas.

¹ De acordo com Campos (1991), o verbo ‘SULear’, para além de um conceito, explicita a práxis decolonial que não apenas visa compreender as estruturas de poder às quais historicamente fomos submetidos, mas sobretudo, incute ao ato de resistir à ela a partir do reconhecimento dos saberes e práticas tradicionais da América Latina.

Essa Literatura, muitas vezes depreciada, determina seu lugar através de uma linguagem compartilhada no campo material e imaterial, compreendida entre deuses e mortais, entre entidades divinas e mulheres que curam. Uma oralidade poética, que se manifesta no ritual, que segundo Zumthor (2010) caracteriza-se como aquilo que compreendendo o grupo social, nele define papéis funcionais assegurados nas relações entre o divino e o humano, como os mediados pelas mulheres que curam.

Dessa forma, a pesquisa é então ressignificada, na medida em que as narrativas tecidas nas vozes de Dona Maria, Irmã Celina e finalmente Dona Dora - com a qual a presente pesquisa busca dialogar, apontam para o que Arroyo (2012) define como Pedagogias Outras, pois as práticas de cura são permeadas por *saberes culturais*, que Albuquerque (05, p. 8) define como:

uma forma singular de inteligibilidade do real, fincada na cultura, com raízes na urdidura das relações com outros, com o qual determinados grupos reinventam criativamente o cotidiano, negociam, criam táticas de sobrevivência, transmitem seus saberes e perpetuam seus valores e tradições.

Estes *saberes culturais* configuram-se em *educacionais* na complexidade das relações de trocas que ocorrem em rituais de cura protagonizados por mulheres, bem como, nos rituais de iniciação e aperfeiçoamento para o desenvolvimento das práticas de cura, como as que são protagonizadas por Dona Dora na cidade de Santa Izabel do Pará.

A partir dessa compreensão, sob um novo olhar, a pesquisa busca enveredar pelas narrativas que apresentam espaços distintos: o corpo e a cura como territórios de educação (Pacheco, 2021: p.15) e ainda, entre diferentes seres: *humanos e não-humanos*. *Uma ecologia dos saberes* entre estes mundos e mundos Outros, como afirma Albuquerque (2009, p.25) ao discorrer sobre as plantas como mediadoras do saber:

A singularidade dos processos de aprendizagem mediados pela ayahuasca reside no fato de que os saberes não são transmitidos pelos humanos, como tradicionalmente podemos pensar as formas ocidentais de educação, mas pelas plantas ou pelas substâncias de que são portadoras. Este é um caso cuja produção do saber é centrada, precisamente, num ser não humano, mas os saberes ensinados são, contudo, compartilhados pelos humanos uma vez que a ayahuasca não ensina a si mesma. Falar da ayahuasca enquanto prática educativa só é, então, possível, a partir desta primeira ecologia que realiza entre plantas e humanos.

Assim também é revelado pela voz de Dona Dora, no entanto, a partir de saberes que são postos em movimento não apenas pela mediação de plantas, mas também através de seu encontro com seres das matas e dos igarapés, que em suas narrativas desnuda as imagens poéticas das águas amazônicas - um cenário que Fares (2019) traduz como ora táteis e noutras, inalcançáveis de tão infindas. Dorinha revela ainda, uma outra face das águas, sobretudo, das águas escuras que banham a Izaterre: a natureza pedagógica dos fundos dos rios, que será apresentada no decorrer deste artigo.

Portanto, nossa travessia nesse rio de saberes dar-se-á a partir de um *mergulho teórico-metodológico* - que irá dialogar com as vozes decoloniais e interculturais que suleiam este artigo, apontando alguns aspectos históricos, bem como, os conceitos de interculturalidade, colonialismo e colonialidade e seus contrapontos (decolonialismo e decolonialidade) e Epistemologias Outras. Além disso, faremos um aprofundamento das narrativas em *Pedagogias do Fundo* - onde serão apresentadas Dona Dora e suas narrativas de memória, e finalmente, as *Confluências* em que serão tecidas algumas considerações em movimento sobre este estudo.

Mergulho metodológico

A questão da mulher em relação às práticas de cura já figurou e figura ainda hoje entre as atenções de muitos estudiosos,

principalmente antropólogos. Marcel Mauss (1974), no texto “Esboço de uma teoria geral da magia”, aponta uma “predisposição” histórica de atribuição de características mágicas às mulheres. Para ele, seriam menos os caracteres físicos e mais “sentimentos sociais” que suscitam tais atributos, em decorrência das fases e ciclos pelos quais passam.

Períodos como puberdade e menopausa, cíclicas menstruais, são, de forma pejorativas, considerados críticos e, por isso mesmo, mais “inclinadas à magia”. Ao contrário do homem, que teria um estatuto mais fixo, a mulher é tida, conforme aponta Motta - Maués (2008), como um “sujeito transitante”, permanecendo envolta em um mistério de constituição, um enigma.

Desse modo, observa-se que atribuições místicas sempre estiveram intimamente ligadas à figura feminina em menor ou maior grau, na dualidade concebida entre o bem e o mal, seja nos altares pagãos em que mulheres representavam a figura máxima do sagrado, ou mesmo na idade média quando eram perseguidas e assassinadas nos tribunais do Santo Ofício. Na literatura, não diferentemente, ora eram representadas como a figura máxima do sagrado e noutras, como símbolo gerador do pecado.

Nesse contexto de imaginários em torno da figura “mística” feminina, configuram-se as relações da medicina patriarcal que regia o Brasil Colonial. Como reflexo de uma metrópole tardia, as práticas e concepções de cura e doenças nesse período eram regidas por princípios religiosos cristãos que institucionalizaram a demonização dos corpos femininos. Como conta Del Priore (2004, p. 78):

Num cenário em que doença e culpa se misturavam, o corpo feminino era visto, tanto por pregadores da Igreja Católica, quanto por médicos, como um palco nebuloso e obscuro no qual Deus e o Diabo se digladiavam. Qualquer doença, qualquer mazela que atacasse uma mulher, era interpretada como um indício da ira celestial contra pecados cometidos. Esse imaginário, que tornava o corpo um extrato do céu ou do inferno, constituía um saber que orientava a medicina e supria provisoriamente as lacunas de seus conhecimentos.

A medida em que se estabeleciam essas concepções medicinais equivocadas e calcadas na misoginia sobre a fisiologia feminina, tornava-se fulcral um olhar diferente, de mulheres sobre si mesmas, na iminência de um saber ancestral que invocasse o sagrado dos seus corpos, tão profanados pela igreja. O curandeirismo emerge, portanto, da necessidade de mulheres curarem outras, num contexto em que seus corpos eram objetificados e seus órgãos demonizados.

É chegado, finalmente, o momento em que o corpo da mulher irá nascer das palavras das mulheres (Elizabeth Ravoux-Rallo, 1984). Curandeiras, benzedeiras e/ou parteiras, poderosas por estarem imersas em um saber subversivo envolvido nas propriedades medicinais das ervas, apoiavam-se em rituais afro-indígenas de pajelança cabocla que invocavam a cura através de palavras consideradas mágicas e obtinham prestígio por parte dos colonos que alcançavam a cura através disso.

Isto posto, a história das mulheres que curam no Brasil é uma história de resistência. Foram perseguidas, silenciadas e invisibilizadas pelo Santo Ofício, pois consideravam as palavras de cura proferida por elas, como parte de rituais de feitiçarias com inspirações diabólicas, mesmo quando em suas práticas, faziam referência a algum santo ou utilizava rezas católicas.

Pode-se observar que estas repressões empregadas pela Igreja implicam relações de poder no que tange à diversas dimensões, uma delas é o que Lugones (2008) problematiza como uma *colonialidade do gênero*, pois implica em práticas de violência que impõe condutas pré-determinadas do que é ser homem e mulher a partir de conceitos eurocentrados. E ainda violências ontológicas e epistemológicas: Ora, ser detentor de saberes sobre práticas medicinais e ainda, se beneficiar destes saberes, aos olhos da instituição religiosa, devia ser privilégio de raríssimos colonos e certamente não incluiria as classes menos favorecidas, tão pouco mediados por corpos femininos.

A colonização imposta a essas mulheres, seus saberes e suas práticas, embora pungentes - no sentido de ter a capacidade de feri-

las, numa tentativa de apagamento, sendo negadas e “demonizadas”, foi também fortemente confrontada em práticas de descolonização, um conceito que é definido por Maldonado - Torres (2019, p.36) da seguinte forma:

A descolonização refere-se a momentos históricos em que os sujeitos coloniais se insurgiram contra os ex-impérios e reivindicaram a independência. [...] A descolonização é tipicamente concebida não como uma realização ou um objetivo pontual, mas sim como um projeto inacabado.

Em vista disso, as práticas de cura protagonizadas por mulheres no período colonial configuraram-se como práticas de descolonização, pois já nascem na insurgência, isto é, na contramão de um pensamento e uma medicina que trazia consigo o pensamento de “curar-civilizar” corpos adoentados. Isto é, a colonização não se dava apenas em territórios e apropriações materiais, mas também ontológicas. Uma colonização de corpos, seres e saberes.

As sujeitas colonizadas atuavam então, como agentes questionadoras, que em suas práticas subversivas de cura, contrariavam a lógica colonial e assim seguem subvertendo a colonialidade em suas práticas tradicionais de cura.

Considerar o conceito de colonização e descolonização, segundo Maldonado-Torres (2019, p.36), pode indicar um importante giro decolonial, pois trata-se de um ponto de partida crucial para a compreensão da colonialidade e decolonialidade. Isto é, entender que não se trata de um problema anterior, mas sim, uma estrutura que se reconfigura em uma “lógica global de desumanização”. Enquanto, a decolonialidade é um contraponto a esse sistema, isto é, não apenas uma abordagem teórica, mas uma prática de vida. Nesse sentido, deve-se considerar o que Mota Neto (2016, p.43) destaca sobre o conceito de decolonialidade:

Cabe, no entanto, ressaltar mais uma vez, que não se deve utilizar o conceito de decolonialidade para se referir apenas às ideias daqueles

que desenvolveram o termo. Mais importante que o nome é a concepção política, ética, e epistemológica que lhe é subjacente [...] no interior de uma plêiade de movimentos de resistência.

Isto é, para além dos conceitos elaborados, deve-se considerar os sujeitos que não apenas produzem epistemologias que subvertem a lógica científica homogeneizante, como propriamente vivenciam essas práticas nas suas formas distintas de ser e existir no mundo.

O pensamento decolonial é, portanto, o que Walsh (2013) caracteriza como um pensar-agir-fazer. Isto é, uma teoria que se dá também como um projeto intercultural questionando a hegemonia de uns e a subalternização de outros, através de práticas que transgridem as marcas das colonialidades - as quais Quijano (2014) grifa como plurais por ser darem de diferentes formas. Como a colonialidade *do poder*, e neste caso, *do ser*, *do saber* e ainda de *gênero* como formulado por Lugones (2014).

Nesse sentido, articulam-se as chamadas *fissuras*, isto é, movimentos que (re) existem, independente do reconhecimento ou do estudo que é feito sobre eles. Como os saberes postos em movimentos nas práticas de mulheres que curam em Santa Isabel do Pará. Que através de suas narrativas, elucidam uma Pedagogia decolonial que acontece em outros espaços. Isto é, nas casas, na vida cotidiana e até nos Fundos do rio, representando o que Walsh (2013, p. 28) entende como:

las prácticas que abren caminos y condiciones radicalmente “otros” de pensamiento, re- e in-surgimiento, levantamiento y edificación, prácticas entendidas pedagógicamente —prácticas como pedagogías— que a la vez, hacen cuestionar y desafiar la razón única de la modernidad occidental y el poder colonial aún presente, desenganchándose de ella. Pedagogías que animan el pensar desde y con genealogías, racionalidades, conocimientos, prácticas y sistemas civilizatorios y de vivir distintos. Pedagogías que incitan posibilidades de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber de

otro modo, pedagogías enrumbadas hacia y ancladas en procesos y proyectos de carácter, horizonte e intento decolonial.

O sistema moderno colonial capitalista encabeça uma ciência/educação que visa civilizar, negar e invisibilizar as práticas tradicionais. Num contexto que Guerreiro Arias (2015), ao discorrer sobre “una antropología comprometida con la vida” aponta como dominado por uma “alteridade antropocêntrica”, em que têm-se buscado universalizar no intuito de instituir uma “humanização” hierárquica de dominação sobre os elementos que correspondem ao não humano. Isto é, uma visão de mundo que concebe a natureza como coisa, recurso ou matéria-prima.

Esta mesma noção humano-centrada, calcada na racionalidade tão enraizada aos moldes positivistas, que ainda orienta a educação escolar brasileira, é o que institui uma pedagogia predominantemente escolarizada e eurocentrada. Visão que também predomina na produção científica e corrobora para uma ideia de cientificidade que sufoca os sentidos como parte fundamental da construção do conhecimento.

Uma educação que se despe da vida em sua amplitude, das práticas e táticas empreendidas no cotidiano das comunidades, da diversidade de ações formativas que compõem suas vivências, é uma educação que invisibiliza a pluralidade das Pedagogias que fogem aos muros das escolas.

Diante disso, Guerreiro Arias (2015), ressalta ainda, a importância de um giro que nos conecte com aquilo que temos de mais pulsante: o coração. Ora, se enfrentamos uma dominação que se impõe a partir da razão sobre nossos corpos, gêneros, ideias e sentidos, façamos então o movimento contrário.

É este impulso visceral que configura as práticas de cura protagonizadas por mulheres, pois há, nas vozes que curam, uma contra-correnteza que narra uma ‘desumanização’ de processos educativos - na medida em que subverte lógicas epistêmicas universalizantes, numa cosmogonia entre humanos e não-humanos, como veremos a seguir nas Pedagogia do fundo.

Pedagogia do fundo

*Todo mundo sabe que quando cava, cava, vira água.
Mas debaixo desse lençol de água o quê que existe?*

Dona Dora (entrevista concedida em agosto de 2021)

Num cenário em que as práticas de cura, formadas entre outros aspectos a partir dos contextos das necessidades diárias de quem as procura para os serviços de benzimento e rezas de proteção no enfrentamento das lidas diárias, Dona Mariinha, Irmã Celina e Dona Dora, atuam como referências sociais de seus grupos e participam ativamente da vida comunal, prestando ajuda a quem busca seus saberes e fazeres tradicionais.

Ações atravessadas por processos educativos que ocorrem desde o aperfeiçoamento das práticas de cura, bem como, o coletar das ervas e plantas medicinais, o indicar das ervas em receitas. O puxar dos corpos. Métodos e procedimentos de uso dos unguentos, banhos e afumentos. Isto é, uma circulação de saberes e trocas que se dá de diversas formas.

Aqui, entretanto, cabe definir o processo educativo que chamo de Pedagogia do Fundo, que consiste na construção de saberes que ocorrem no fundo das águas, entre seres humanos e não humanos. E aqui, pode ser compreendido como um ritual de iniciação para aprendizagem e aprimoramento das práticas de cura.

Em outro contexto, a Pedagogia do Fundo pode se dá com diferentes objetivos de aprendizagem, como destaca Albuquerque (2021, p.293), que ao discorrer sobre os tantos saberes e mestres de Sebastião Mota, aponta as águas como um dos lugares de aprendizagem do padrinho. A autora ressalta ainda, que acessar esses lugares, requer a licença necessária e muita fé.

Essa noção de processos pedagógicos que se dão em outros lugares do conhecimento, abarca um pensar-agir-fazer que foge aos moldes da educação formal, caracterizando-se como uma educação não escolar, mas que nem por isso é despida de procedimentos e metodologias educativas.

Para compreender como se dá esta Pedagogia do Fundo, mergulharemos nas narrativas de Dona Dora - nascida e criada em terras izabelenses, conta que sempre soube que havia algo diferente com ela, desde a infância onde vivia nos arredores das águas morenas de Santa Izabel.

Foi aos 14 anos que Dona Dora teve suas primeiras experiências com o sagrado, mas passou a exercer suas práticas de cura a partir dos 21 anos de idade, pois conta que após ser iniciada, precisou aperfeiçoar seus conhecimentos, os quais ela chama carinhosamente de dons dados por Deus, na natureza das águas.

Dorinha, como gosta de ser afetuosamente vocada, discorre em suas narrativas sobre seu cotidiano de curar, dos banhos para afastar o mal, do peito aberto que foi fechado, da espinhela caída que voltou ao devido lugar, enquanto se gaba do prestígio: *“já fiz garrafada que foi pro japão”, “já curei desenganado”*.

Nesse esteiro, a memória é a canoa que dá suporte a essa viagem, que para Benjamin (1994, p. 67), constitui uma trama, quando uma história emenda outra, transmite não só o acontecido como o próprio dom de narrar, correspondendo ao que Bosi (1979, p. 17) interpreta como um momento em que se revive, suscitando uma memória que também é coletiva, pois é amarrada a uma esfera maior: a tradição.

Nesse movimento de contar, Dona Dora vive no tempo da memória, suscitando uma oralidade concomitantemente artística e etnográfica. Ao ser questionada sobre como iniciou suas práticas, ela então narra o seu pisar nas margens:

Então toda vez que eu ia pro igarapé as cobras enrolavam na minha perna, mas eu achava muito bonito. Igual aquele... a cobra coral: vermelha, preta... e a barriga amarela... Eu achava muito lindo, quando ela se enrolava tudinho, ficava aquele luzaro.

A relação é estabelecida desde as beiradas, no molhar dos pés, na experiência do enrolar das cobras, na descrição das cores, na atribuição do adjetivo: *“lindo!”*, transbordando um encantamento

que precede o mergulho nas águas. Uma relação que é pré-estabelecida pelos diversos seres que formam essa ecologia de saberes. O maravilhamento com os elementos que compõem o cenário, intui na repetição do ato de visitar as margens:

Aí quando foi um dia, eu tava... faltava o quê?! Um mês pra mim fazer quatorze anos. Aí eu inventei de ir pegar camarão no igarapé. Aí eu disse Nora, umbora... - Nora é minha irmã mais velha. Bora pegar um camarão e a gente levava né... aquela farinha. A gente pegava um pano, aí botava dentro dum coisa e jogava, pegava um monte daquelas piabinha. Aí a gente fechava e pegava, vinha camarão, vinha o sirizinho, sabe?! Um bocado, e a gente ficava muito feliz com aquilo. Eu ficava, aquilo pra mim era uma diversão, mas foi uma diversão que eu peguei uma... uma disciplina, mana, hum! Eu tava com quatro dia nessa arrumação, quatro dia... Todo dia nós ía uma hora, chegava lá, botava dentro do igarapé que batia bem por aqui assim (apontou para a própria cintura). Tu jurava que não tinha nada, assim, do outro lado do igarapé era rasinho, era quase da largura desse quarto pra cá, tu jurava que não tinha buraco, não tinha nada. Então quando a cobra coral saía ela só saía daquele rumo alí, quando cuidava que não ela tava enrolada na minha coisa e eu sentia que era ela porque a barriga era fria na minha perna.

Na inocência da adolescência que buscava o divertimento, Dorinha desconhecia que a água tem seu relógio. Um tempo próprio, uma cronologia das águas. Hora para entrar e hora para sair, regulando a vida dos que vivem fora e também dentro. A Pedagogia das águas, tem seu regimento. E por sua frequência de ir ao encontro das águas, sem pedir licença, Dorinha recebeu seu primeiro ensinamento que chamou de “disciplina”, ela explica:

Aí tá... eu peguei, agarrei e disse umbora, aí nós fumo... Quando nós chegemo lá e nós entremo no igarapé que eu olhei eu disse Norinha pelo amor de Deus, olha uma cobrona... OLHAA... mais grossa, mana! Era... ela era da groçura de um cano de fossa. Mano, eu nunca tinha visto uma cobra correr a subir uma ladeira quase da altura dessa casa que era de dregau e nós só num pino e ela pega, não pega,

pega... Quando eu cheguei em casa foi co uma dor de cabeça, uma febre, meus olhos chega ficava vermelho... Aí eu disse minha nossa senhora, Norinha tô com febre, aí chega eu me tremia todinha. Quando a mamãe chegou do serviço eu tava com quatro brusa, quatro brusa! Tudo de meia, tava com uma toalha enrolada. Aí minha irmã disse: - mãe, a Dora tá com febre, pegue nela lá... A mamãe disse: - vish! Amanhã já não vou trabalhar. Aí me levou pra ver se era febre amarela, febre da malária, aí não dava nada. Aí passou 3 dia, o médico passava o remédio pra mim e cada vez que tomava aí que a febre alterava, não dormia, mana... Foi 15 dias dando trabalho pra mamãe.

Mediados por seres não humanos, o processo educativo das águas segue etapas e procedimentos. A princípio, ocorre a disciplina - o então chamado das águas, que carrega consigo uma simbologia em torno de dois eixos fundamentais: a doença e a cura. O mal-estar, a febre e as dores correspondem ao primeiro aspecto de uma antítese que lhe seria apresentada.

Dona Dora explica que diante de sua enfermidade, não solucionada pela medicina convencional, a mãe precisou tomar providências e recorrer a outros saberes. Assim sendo, a mãe foi até outro município em busca da ajuda de uma mulher. A mãe entregou a essa mulher, uma blusa que pertencia a Dona Dora e a mulher informou que na manhã seguinte iria em sua casa, relembra a narradora:

Nessas alturas já tinha passado a febre, já tava comendo, que eu não comia... Quando foi no outro dia eu disse:

- Mãe, a mulher que rezou na minha brusa taí.

E ela disse pra eu mandar ela entrar. A mulher olhou pra mim e disse:

- É, tu dissesse que tu não ía me atender, né? A febre passou, né?!

Aí ela olhou e disse: Edite, o trabalho da tua filha eu num posso fazer aqui, o caso da tua filha é no garapé. Sei que ela pegou uma lista e a mamãe veio comprar tudinho o material

Observa-se que para estabelecer o segundo eixo fundamental: a cura, fez-se necessário a presença de uma nova mediadora, desta vez, humana. Que utiliza-se de uma lista, através da qual promove uma circulação de saberes sobre ervas e unguentos que servirão aos males do corpo e da alma: uma estrutura pedagógica que mobiliza diversos agentes, evidenciando esse movimento de ecosaberes imbuídos na Pedagogia do Fundo:

Mana, eu vou te falar uma coisa... Num é pra qualquer pessoa... trabalhar nessas coisas... isso é um grande compromisso, isso é um grande compromisso! A pessoa de natureza mesmo, mano... Então eu fui. Quando eu cheguei lá, a mulher começou... primeira coisa que eu vi num pé do tachi que tinha, num pé de tachizero... bem uns oito calango tamanquoré, os calango e os camaleão. Quando eles me espiavam eles faziam assim com aquela frecha e batiam o rabo. Sabe aqueles peixes bolas, o baiacú... Mana, uns e outros... Tudo quando era tipo de bicho... já ouviu falar no sapo boi? O bicho é dessa altura assim... o bicho é muito feio! Tinha bem uns oito. Aquilo

alí chega eu tava... e ela dizia quando chegava a cobra:

- É aquela?

E eu dizia: não!

- É aquela?

E eu dizia: não!

Mana, um monte de tipo de cobra, um monte... Que quando eu dei com ela, a cobra que me persiguiu, aí aquilo assim...sabe quando uma pessoa pega aquela anestesia que fica... a pessoa fica vendo tudinho o movimento, aquilo fui eu. Só sei que eu entrei num buraco, o dito buraco que ela saía eu entrei... Ainda não era nove horas do dia... Todo mundo sabe que quando cava, cava, vira água. Mas debaixo desse lençól de água o quê que existe?! Existe uma natureza que Deus deixou pras pessoa que... pra curar qualquer tipo de filho dele que pisou na terra e que precisa, tá? Eu digo porque eu fui lá! Aquilo muito lindo... Eles me mostravam o remédio pra quê servia, como era pra benzer... Eu não aprendi logo, eles me deram até vinte e um anos.

As águas, anteriormente descritas como rasas, dão lugar a profundidades infindas, dona Dora revela então um lugar da poética. Uma Pedagogia-ciência-poesia, pois revela os processos pedagógicos que emergem de uma educação que ocorre no Fundo, com suas metodologias próprias: “Para quê” e “Como fazer” - marcadores linguísticos que elucidam uma didática molhada pelos rios. Trata-se ainda de uma narrativa profundamente poética, atravessada por um imaginário que nos termos de Loureiro (2015), são expressos através dos símbolos que circundam a vida e o cotidiano de sujeitos amazônidas.

Ao explorar os sentidos, nas margens ou no Fundo, Dorinha aprende de Si e dos Outros. Sua narrativa é embebida de epistemologias outras. Ao se perceber num cenário rodeada de seres a relação mulher-natureza é rompida, e ambos fazem parte do mesmo mundo. É o que Guerreiro Arias (2007) intitula de “alteridade cósmica”, pois rompe com as fronteiras de um pensamento dicotômico que opõe as partes de um mesmo todo. Apontando, a partir dessa cosmogonia, saberes que em sua própria (r)existência, coadunam para uma pedagogia decolonial com práticas interculturais, que questionam o legado da colonialidade nos termos de uma Pedagogia do Fundo das águas, que pacientemente, dita seu ritmo, porque o tempo das águas é Outro. E o nosso tempo é de aprender com elas.

Confluências

Em suma, no decorrer deste artigo buscou-se navegar por uma Pedagogia do Fundo tecida na voz de Dona Dora, evidenciando aspectos de uma tessitura encharcada por uma ciência-poesia. Sua cientificidade é a constatação da experiência, a partir de um olhar sobre o cotidiano, no fazer e refazer de quem exerce práticas de cura porque foi ensinada a partir de vários mestres, dos quais aqui destaca-se a natureza das águas. Sua poeticidade se dá, na medida em que o aprendizado é construído em moldes que ultrapassam a razão que a escola e o mundo moderno nos ensinam. E também por

isso, nos termos de uma decolonialidade intercultural, pois em sua resistência questiona a hegemonia de determinados saberes em detrimento de Outros.

Assim, a Amazônia, sobretudo em seus marétorios, apresenta-se como um cenário de Pedagogias Outras, que convergem no encontro com/nas águas, concebida, portanto, no campo de uma ecologia de saberes. Tratam-se de práticas imersas em relações cosmogônicas, despidas de dicotomias, realizadas em espaços/tempos Outros, memoriais, onde a experiência e a magia coexistem. Onde a morte-vida não antagonizam, onde seres da terra, das matas e do ar coexistem numa compreensão epistemológica da vida, uma ontologia que transgride a lógica moderna colonial - que se perde em função de outra: A lógica pedagógica do Fundo. Por fim, deixo-me dizer por Paes Loureiro, pois a poesia - epígrafe e epílogo de todas as coisas, dá conta do que a ciência não dá:

*As encantarias que somos,
onde deuses habitam
na poesia,
existem submersas
na alma
e na palavra
de quem olha o rio.
A encantaria no fundo do rio,
é o sonho do olhar.*

Referências

ALBUQUERQUE, Maria Betânia Barbosa. Pode uma Planta Ensinar?: reflexões contra-epistemológicas. In: Educere - Congresso nacional de educação, 12, Formação de professores, complexidade e trabalho docente, 2015, Paraná. **Anais [...]**. Paraná: PUC - PR, 2015. p. 704-7057. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf/2015/17198_9137.pdf. Acesso em: 14 de agosto, 2024.

ALBUQUERQUE, Maria Betânia Barbosa. **Sabenças do padrinho**. Belém: EDUEPA, 2021.

ALBUQUERQUE, Maria Betânia Barbosa. **Uma heresia epistemológica**: as plantas como sujeito do saber. In: **Oficina do CES**. Coimbra: Centro de Estudos Sociais, 2009.

Disponível em: Uma heresia epistemológica: As plantas como sujeitos do saber | Estudo Geral (uc.pt). Acesso em 14 de agosto, 2024.

ARROYO, Miguel. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BENJAMIN, Walter. O Narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: **obras escolhidas**. 6ª ed. São Paulo: Brasiliense, p. 115- 129, 1994.

BOSI, Ecléa. **Memória & sociedade**: lembrança de velhos. São Paulo, SP. T.A. Editor, 1979.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

CAMPOS, Márcio D'Oliveira. A arte de sulear-se. In: SCHNEIDER, Theodore. (org.). **Interação Museu-Comunidade pela Educação Ambiental**: manual de apoio ao curso de extensão universitária. Rio de Janeiro: Uni-Rio/Tacnet Cultural, 1991. p. 01-031.

DEL PRIORE, Mary. **História das mulheres no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

DORA. **Entrevista** concedida em 20 de agosto de 2021. Entrevistador: Maria Vitória Paiva de Souza Freire. Santa Izabel do Pará – PA.

FARES, Josebel Akel. Imagens poéticas das águas amazônicas. In **Sociedade e saberes amazônicos**. Belém: Eduepa, 2019. (p.88 - 118).

GUERRERO ARIAS, E. P.. **Corazonar Una Antropologia Comprometida con la Vida..** Asunción: Fondo Nacional de Cultura y las Artes. FONDEC, 2007.

LUGONES, María. **Colonialidade e Gênero.** Tábula Rsa. Bogotá. N°9: 73-101, jul-dez, 2008.

LOUREIRO, João Jesus de Paes. **Cultura Amazônica:** Uma poética do imaginário. Belém, Cejup. 2015.

MAUSS, Marcel. Esboço de uma teoria geral da magia. In: MAUSS, Marcel. **Sociologia e Antropologia.** São Paulo: EPU/EDUSP, 1974.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. *In:* BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson e GROSGOUEL, Ramón (Orgs). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico.** 2e. Belo Horizonte-MG: Autêntica, 2019. p.27-54.

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

DO DIALOGISMO À DIALOGICIDADE: UMA ANÁLISE DA CONCEPÇÃO DE SUJEITO EM TEXTO MOTIVADOR DE PROPOSTA DE REDAÇÃO DO ENEM E SUA RELAÇÃO COM UMA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

Paulo Everton Fernandes da Silva
José Anchieta de Oliveira Bentes
Universidade do Estado do Pará (UEPA)

Resumo

Este artigo apoia-se em alguns pressupostos freirianos e bakhtinianos para refletir a respeito da concepção de sujeito presente em texto motivador de redação do Enem-2020. Como problema de pesquisa, tem-se: qual concepção de sujeito aparece no Texto Motivador 1 da proposta de redação do Enem de 2020, em sua aplicação digital? O objetivo geral é analisar a concepção de sujeito que aparece no Texto Motivador 1 e seus desdobramentos para reflexões que envolvem alteridade e educação intercultural a partir das contribuições teóricas de Freire (2002) e Bakhtin (2002) concernente à concepção de sujeito, especialmente a partir dos conceitos de Dialogismo e de Dialogicidade, além de propor um mapa mental a partir dos dados em análise. Os resultados revelaram, sobretudo, que os enunciados parecem contemplar uma concepção essencialista e homogeneizadora de sujeito.

Palavras-chave: Dialogismo. Dialogicidade. Sujeito. Educação Intercultural.

Introdução

O ponto central de nossa discussão gira em torno da concepção de sujeito, entretanto, devemos nos perguntar **quem é esse sujeito?**

A teoria bakhtiniana “propone como punto de partida para el estudio del sujeto, al hombre vivo de carne y hueso, cuya manifestación externa es el lenguaje” (Boria, 2006, p. 257). Já a perspectiva freireana afirma que “el concepto emerge de la concepción freireana de mundo como proceso, en el cual el ser humano es parcela orgánica y activa, constituyéndose en la y como historicidad” (Pitano, 2015, p. 480). Essas definições apresentam algumas aproximações possíveis, a saber, a) o sujeito é histórico: é entendido como uma realidade circunscrita em um tempo-lugar específico, ou seja, é constituído de historicidade, localizado na concretude da vida; e b) o sujeito é ativo: aqui, ele possui agentividade, isto é, age e intervém concretamente no mundo por meio das relações sociais. Neste artigo, nos apoiaremos nas contribuições de Freire (2002) e Bakhtin (2002) para refletir a respeito da concepção de sujeito presente no Texto Motivador 1 da proposta de redação do Enem de 2020, aplicação digital da prova.

Como problema de pesquisa, perguntamos o seguinte: sendo o texto motivador um enunciado concreto, isto é, um enunciado produzido por um enunciador circunscrito historicamente, que demanda desdobramentos práticos no campo de atuação individual e social e, que é atravessado por ideologias, crenças e valores, qual concepção de sujeito aparece no Texto Motivador 1, doravante TM1, da proposta de redação do Enem de 2020, em sua aplicação digital?

Desse modo, o nosso objetivo geral é analisar a concepção de sujeito que aparece no TM1 da proposta de redação do Enem de 2020, verificando seus desdobramentos para reflexões que envolvem alteridade e educação intercultural a partir das contribuições teóricas de Freire (2002) e Bakhtin (2002), concernente à concepção de sujeito, especialmente a partir dos conceitos de Dialogismo e Dialogicidade, além de propor um mapa conceitual – uma espécie de organograma descritivo com os principais conceitos e expressões envolvidos – a partir dos dados em análise para a constatação da concepção de sujeito implicada.

Justificamos a nossa pesquisa pelos seguintes motivos: a) é necessária uma reflexão quanto à criticidade da prova de Redação do Enem, para que o candidato possa se “posicionar de maneira crítica e argumentar a favor de um ponto de vista” (Brasil, 2022, p. 21), buscaremos entender se essa crítica é coerente em relação às escolhas dos textos motivadores; e b) é necessária uma reflexão quanto ao modo como os sujeitos em situação de pobreza são representados discursivamente nessas propostas de redações, uma vez que esses sujeitos são historicamente subalternizados. Queremos verificar se há algum tipo de atravessamento dessas vozes históricas nesse texto motivador.

Concernente à metodologia e ao tratamento dos dados, utilizamos a Análise Dialógica do Discurso (ADD), um procedimento analítico que compreende os sujeitos enquanto historicamente situados (Brait, 2016). Além disso, focamos nos conceitos de dialogismo e dialogicidade.

Quanto à estrutura do artigo, está dividido da seguinte forma: 1) Paulo Freire e Mikhail Bakhtin: uma aproximação possível – aqui, exploramos mais profundamente os conceitos de Diálogo e de Dialogicidade de Freire (2002) e de Dialogismo de Bakhtin (2002), buscando aproximar reflexões possíveis referente às concepções de sujeito propostas por tais teorias; 2) Um olhar para a epistemologia e educação intercultural – nesta seção, apresentamos uma reflexão que envolve o conceito de epistemologia a partir de Oliveira (2016) e proposições para uma educação intercultural; 3) A construção do sujeito no texto motivador do Enem: perspectivas dialógicas e interculturais – aqui, apresentamos as nossas análises e discussões a partir dos dados, além da proposta de um mapa conceitual a respeito da concepção de sujeito encontrada no TM1; por fim, as nossas considerações finais.

Paulo Freire E Mikhail Bakhtin: uma Aproximação Possível

Nesta seção, apresentamos uma aproximação teórica do conceito de Dialogismo de Bakhtin (2002) com a proposta de uma

teoria da Dialogicidade de Freire (2002), entretanto, entendemos a necessidade primeira de se buscar uma definição terminológica para essas concepções.

O diálogo e a dialogicidade em Freire

Começemos com a categoria diálogo e Dialogicidade de Freire sintetizada por Zitkoski (2015, p. 152) no *Diccionario Paulo Freire*:

En Pedagogia del oprimido, Freire (1993) elabora una fundamentación teórico-filosófica sobre las condiciones del diálogo verdadero y su papel central para una educación liberadora. En el tercer capítulo de ese libro, Freire retoma la concepción de diálogo como proceso dialéctico problematizador. O sea, a través del diálogo podemos mirar el mundo y nuestra existencia en sociedad como proceso, algo en construcción, como realidad inacabada y en constante transformación.

O autor do verbete argumenta que a categoria **diálogo e dialogicidade** em Freire constitui certa centralidade quando se trata de uma proposta de educação humanista e libertadora, nesse sentido, o que precisamos entender é o fato de que o diálogo para Freire se realiza nas relações concretas entre sujeitos reais. Logo, a abstração desses sujeitos converge para uma postura da não-humanidade e/ou da não-contemplação da diversidade do **eu-outro** enquanto ser que existe no mundo. Zitkoski (2015), ainda chama atenção para três questões:

a) O diálogo enquanto processo dialético, no qual instauram-se as tensões nas relações entre sujeitos que, inevitavelmente, irrompem também na luta de classes sociais;

b) O olhar para o mundo e o olhar para a existência, que são possibilidades outras advindas do diálogo. Assim, no bojo teórico freireano, não só estão presentes os aspectos da interação e da circunscrição histórica do sujeito concreto real, como também a própria materialização da consciência de si, do mundo e do outro;

c) O inacabamento, que aponta para uma existência heterogênea, isto é, não-acabada, mas que instaura um eterno movimento de inacabamento e complementação entre o **eu** e o **tu**. Assim, o **diálogo** e a **dialogicidade** compreendem a constituição do sujeito em seu estado de complexo inacabamento, que só é complementado, necessariamente, no diálogo consigo, com o mundo e com o outro.

Quanto à gênese da teoria do diálogo, Oliveira (2015, p. 79) afirma que este:

[...] tem como pressuposto a dialética humanização-desumanização, de base antropológico-filosófica. O ser humano como inconcluso, por saber-se inacabado é que busca o saber, o conhecimento e o seu aprimoramento enquanto humano; está em permanente processo de formar-se, faz-se humano nas relações gnosiológicas, éticas, políticas, históricas e culturais que estabelece com o mundo, como sujeito.

Diante disso, estão postas questões fundamentais para se entender essa categoria freireana, a saber, a dialética humanização-desumanização como pressuposto, assim, não se deve entender por **diálogo** e a **dialogicidade** como um espaço de convergência e harmonia, mas como espaço dialético, ou seja, lugar privilegiado onde instauram-se os conflitos, as disputas, os embates. Nesse sentido, Oliveira (2015) chama atenção para a **dialética humanização-desumanização**, que se constitui por seu conflito de concepções e práxis opostas no ato de conceber os sujeitos, isto é, duas maneiras de se categorizar o sujeito e, inevitavelmente, isto acaba reverberando para as relações opressivas de poder, que subalternizam sujeitos outros.

Outra questão diz respeito à **inconclusibilidade humana** do sujeito, aqui, Oliveira chama atenção, primeiro, para a realidade essencial do existir humano – um ser inacabado – a partir dessa concepção, entende-se os sujeitos pela complexidade heterogênea de sua constituição, ou seja, um ser que está sempre em movimento, sempre em constante mudança, disso depende o não-

acabamento, a não-conclusibilidade. Segundo o fato de que esse sujeito, por ser inacabado, busca, ativa e concretamente, o saber, o conhecer, a interação dialógica no mundo, isso acaba cristalizando não uma realidade abstrata, mas a realidade concreta e real de sua existência. Terceiro, a autora chama atenção para o movimento de tornar-se sujeito. Partindo ainda da concepção do inacabamento, argumentando que o formar-se enquanto humano se dá, única e exclusivamente, nas relações que esse sujeito estabelece com o mundo em suas múltiplas áreas de atuação, em outros termos, o ser humano se humaniza à medida em que mantém relações e interações ativas no mundo concreto-real.

Vejamos, agora, o que o próprio Freire (2002, p. 41) afirma:

É neste sentido também que a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos. É preciso deixar claro que a transgressão da eticidade jamais pode ser vista ou entendida como virtude, mas como ruptura com a decência. O que quero dizer é o seguinte: que alguém se torne machista, racista, classista, sei lá o quê, mas se assuma como transgressor da natureza humana. Não me venha com justificativas genéticas, sociológicas ou históricas ou filosóficas para explicar a superioridade da branquitude sobre a negritude, dos homens sobre as mulheres, dos patrões sobre os empregados. Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar. Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber.

A respeito das proposições de Freire, enfatizamos algumas questões, como por exemplo, a existência de uma dialogicidade verdadeira, que, necessariamente, é qualificada no/pelo processo de constante aprendizagem no sentido de contemplar a

diversidade e a diferença. Assim, uma dialogicidade verdadeira traduz-se pela valoração da existência complexa e heterogênea do sujeito. Além de assumir-se em seu próprio inacabamento, o sujeito torna-se ético à medida em que se inscreve enquanto ser dialógico.

Sob essa ótica, a **dialogicidade verdadeira** passa a manifestar sua essência de ser, considerando o não-*eu* e o *eu-tu* como lugares excelentes das suas relações. Uma outra questão diz respeito ao que Freire (2002) chama de “transgressão da eticidade”, que seria a não-virtude, ou seja, é a realidade que atribui prejuízos para as relações entre sujeitos, então, o equivalente que corresponde a isso não poderia ser diferente da própria “transgressão da natureza humana”, assim, o ético perderia o caráter humano caminhando para a desumanização nas relações, é o que Freire chama de “imoral”. Por fim, temos a dialogicidade como enfrentamento. Aqui, o diálogo se instaura também como espaço de tensões, como espaço dialético, espaço do dizer a palavra (Freire, 2018), isso acaba revelando a diversidade e heterogeneidade do existir humano do sujeito, por isso, também é o lugar do conflito. Além da marcação das relações opostas, o aspecto dialógico proposto por Freire indica a dialogicidade materializada como ato consciente e engajado para a autonomia, isto é, para a não-passividade do sujeito nas relações no mundo.

O Dialogismo em Bakhtin

Partimos, agora, para a definição do Dialogismo bakhtiniano exposto, neste primeiro momento, por Pampa Áran (2006, p. 83-84):

El concepto de dialogismo en Bajtín es muy amplió y complejo, puesto que está sostenido por una perspectiva filosófica de carácter antropológico acerca del papel de la alteridad en la constitución del sujeto humano y de la interacción subjetiva como conformadora del yo. [...] Es un modo de relación específica, de carácter verbal, por el cual los seres humanos conocen e interpretan el mundo, se dan a

conocer, son conocidos, conocen al otro y se reconocen para sí mismos, de manera múltiple y fragmentaria, nunca como totalidad acabada.

Em primeiro lugar, devemos afirmar que o dialogismo acaba constituindo o ponto central dos pressupostos teóricos de Bakhtin e do Círculo. Queremos dizer com isso, que o dialogismo se apresenta como uma espécie de conceito fundante da teoria bakhtiniana, imbricando assim, todos os outros conceitos de mesma base teórica. A proposta bakhtiniana é, sobretudo, entender a realidade por meio das relações dialógicas e, desse modo, o dialogismo se funda também como propositura de uma metodologia outra nas ciências humanas. Fugindo de uma concepção abstrata, objetiva e acabada de sujeito e da realidade. Bakhtin e o Círculo contrapõem-se apresentando uma filosofia primeira que é constitutiva das relações entre sujeitos (Sobral, 2019).

Destacamos algumas questões a partir da definição de Áran (2006), por exemplo, a teoria de base filosófica e antropológica. As obras de Bakhtin e do Círculo fundam um pensamento axiológico peculiar de se conceber a realidade e o sujeito, este é circunscrito historicamente, ou seja, constitui uma realidade concreta e real, um acontecimento, não uma abstração. Nesse sentido, o sujeito humano e suas relações, isto é, as relações dialógicas, compreendem o ponto centralizador das implicações teóricas do Círculo. Outra questão, diz respeito à proposição de uma alteridade constitutiva à humanidade do sujeito, que, necessariamente, contempla as relações **eu-para-mim, eu-para-o-outro e o outro-para-mim** (Bakhtin, 2017), aqui, o sujeito se inscreve em um eterno movimento de relação entre um **eu** e um **outro**, mesmo sendo ele próprio o seu **outro** em dado momento. A partir daí, entende-se que as relações entre sujeitos são marcadas por uma ou mais dessas categorias. Ademais, o **dialogismo** instaura um modo de enxergar as interações a partir do aspecto verbal, a esse respeito, a teoria bakhtiniana assevera que “o dialogismo é o modo de funcionamento real da linguagem, é o princípio constitutivo do enunciado. Todo enunciado constitui-se a

partir de outro enunciado, é uma réplica a outro enunciado” (Fiorin, 2020, p. 27).

Assim, a interação dialógica se dá por meio de vozes que atravessam os enunciados. Temos também a dinâmica do conhecimento dialógico, isto é, o modo de interação, a partir de enunciados, que faz com que os sujeitos conheçam o mundo, o **outro** e o seu próprio **eu**, implicando a sua presença ativa na realidade concreta. Por fim, o movimento centrípeto e centrífugo (Fiorin, 2020) da concepção de sujeito, ou seja, este não se encontra nem totalmente assujeitado, que não tenha agentividade, nem totalmente autônomo, que não seja afetado pelo meio em que está inscrito, mas encontra-se em um equilíbrio entre essas duas forças.

Vejamos, agora, o dialogismo nas palavras de Bakhtin (2002, p. 88):

O artista-prosador edifica este multidiscurso social em volta do objeto até a conclusão da imagem, impregnada pela plenitude das ressonâncias dialógicas, artisticamente calculadas em todas as vozes, e entonações essenciais desse plurilinguismo. Mas, como dissemos, qualquer discurso da prosa extra-artística de costumes, retórica, da ciência não pode deixar de se orientar para o “já dito”, para o “conhecido”, para a “opinião pública”, etc. A orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo o discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo. Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa. Apenas o Adão mítico que chegou com a primeira palavra num mundo virgem, ainda não desacreditado, somente este Adão podia realmente evitar por completo esta mútua-orientação dialógica do discurso alheio para o objeto. Para o discurso humano, concreto e histórico, isso não é possível: só em certa medida e convencionalmente é que pode dela se afastar.

Nas palavras de Bakhtin (2002) encontramos as forças para essa proposição teórica. Analisemos algumas: a primeira, chamada de **ressonâncias dialógicas**, é traduzida pelo fenômeno da

presença de múltiplas vozes em um mesmo enunciado, nesse sentido, não há enunciado que seja isento das vozes de outros enunciados. Constituem em vozes que atravessam todo e qualquer discurso, assim, quando se afirma algo do tipo “mulheres devem ter igualdade salarial”, entende-se que esse enunciado está em confronto com outro que diz que “mulheres são menos capazes que homens”, aqui, instaura-se o confronto e o atravessamento de enunciados, essas seriam as ressonâncias dialógicas. A segunda, é o que Bakhtin (2002) chama de **orientação dialógica**, fenômeno que ocorre em todo e qualquer discurso, que pode ser traduzido pela participação, interação e imbricamento de múltiplos discursos, uma espécie de movimento de cadeias discursivas na construção de enunciados, assim, as situações de interação verbal se instauram manifestando não só o aspecto irrepetível, produção subjetiva de seu enunciador, mas também o repetível, vozes outras que seus enunciados (re)produzem. A terceira, o dialogismo não pode ser entendido exclusivamente como sinônimo de harmonia, mas também como **espaços de conflitos**, ou seja, instaura-se a tensão, o confronto, as disputas nas relações entre sujeitos. Quarto, o autor chama atenção para a única possibilidade do não-dialogismo, que seria o caso do Adão mítico, este seria o único isento de enunciados anteriores, isto é, todos os seus enunciados seriam, exclusivamente, originais, não atravessados por outras vozes. Só assim, teríamos o não-dialogismo.

A fim de apresentar o que, em nosso entendimento, seriam as aproximações teóricas possíveis entre Freire (2002) e Bakhtin (2002) em relação a concepção de sujeito, segue o quadro 1:

Quadro 1 – Aproximações teóricas de Freire (2002) e Bakhtin (2002)

Dialogicidade	Dialogismo
Sujeito é inconcluso (eu-tu)	Sujeito é inacabado (eu-outro)
Sujeito é complexo e heterogêneo inconcluso	Sujeito é complexo e heterogêneo não-acabado
Sujeito é histórico e atua na realidade	Sujeito é circunscrito em uma realidade concreta e real

Sujeito do diálogo (conhece a si mesmo, o outro e o mundo).	Sujeito de relações dialógicas (eu-para-mim, eu-para-o-outro e o outro-para-mim)
Sujeito consciente e engajado socialmente	Sujeito consciente e responsável
Sujeito ético que diz a sua palavra	Sujeito ético que enuncia como ato responsável
Sujeito que dialoga por meio da dialética	Sujeito que interage por meio de tensões
Sujeito que conhece a si, o outro e o mundo por meio do diálogo	Sujeito que conhece a si, o outro e o mundo por meio dos enunciados

Fonte: elaborado pelos autores (2024)

No quadro revelamos aproximações importantes entre as concepções de Dialogismo, de Bakhtin (2002), e Dialogicidade, de Freire (2002), destacando a centralidade do sujeito como ser em constante movimento e transformação. Ambos os autores partem da ideia de que o sujeito é incompleto por natureza – para Bakhtin, inacabado no **eu-outro**, e para Freire, inconcluso no **eu-tu**. Essa noção de inacabamento ou inconclusibilidade reflete a complexidade e a heterogeneidade do ser humano, que, ao se inscrever em uma realidade concreta e histórica, constrói sua existência nas relações estabelecidas com o outro e com o mundo.

As relações dialógicas e o diálogo desempenham papel fundamental nesse processo, pois são por meio dessas interações que o sujeito adquire consciência de si e do outro. Enquanto Bakhtin (2002) enfatiza as relações entre **eu-para-mim, eu-para-o-outro e o outro-para-mim**, Freire (2002) destaca o papel do diálogo como meio para conhecer e transformar a realidade. Essa dimensão dialógica não é harmônica, mas carregada de tensões e dialética, evidenciando o caráter conflituoso e dinâmico das relações humanas. Outro ponto de convergência está no caráter ético do sujeito. Para Bakhtin, o sujeito enuncia a partir de seu ato responsável, enquanto para Freire, ele manifesta sua palavra como compromisso ético no mundo. Em ambos os casos, o sujeito é consciente e assume a responsabilidade ativa em suas ações e

discursos, engajando-se na construção de um mundo mais humano e inclusivo. Por fim, o conhecimento – de si, do outro e do mundo – emerge nos dois conceitos: para Bakhtin, por meio dos enunciados, para Freire, pelo diálogo, reafirmando o entrelaçamento entre linguagem e existência.

Um Olhar Para A Educação Intercultural

Oliveira (2016) apresenta a **Epistemologia** como sendo “uma disciplina filosófica que reflete criticamente sobre o **conhecimento científico**. Assim, encontra na filosofia o seu princípio e na ciência o seu objeto” (Oliveira, 2016, p. 18, grifo próprio), nesse sentido, está direcionada para o campo do saber, do conhecimento e das produções intelectuais existentes, implicada nos sujeitos produtores desses conhecimentos. Oliveira (2016, p. 18) afirma que:

A Epistemologia tem como função refletir sobre a prática dos cientistas, considerando o conhecimento um processo histórico, as ciências em vias de se fazerem, em seu processo de gênese, formação e estruturação progressiva. Neste sentido, a epistemologia chega sempre a um conhecimento provisório.

A autora chama atenção para o fato de que a epistemologia possui uma função primeira, refletir sobre a prática dos cientistas, isto é, entende a realidade da possibilidade do conhecimento e a implicação de sujeitos produtores desses mesmos conhecimentos, pois não há produção científica neutra, mas conhecimentos determinados pelas sociedades (Japiassu, 1986), ou seja, aqui, estão manifestas, necessariamente, posições gnosiológicas de se conceber o sujeito e o mundo (Oliveira, 2016).

Outra questão diz respeito à própria natureza do conhecimento que é constitutivo dos processos históricos, assim, temos o conhecimento como realidade concreta e produção enquanto fenômeno social humano. Nesse sentido, o conhecimento

é uma fabricação social, implicado pela relação sujeito que conhece e objeto que é conhecido, pois:

[...] defrontam-se consciência e objeto, sujeito e objeto. O conhecimento aparece como uma relação entre esses dois elementos. Nessa relação, sujeito e objeto permanecem eternamente separados. O dualismo do sujeito e do objeto pertence à essência do conhecimento (Hessen, 1980, p. 26).

Por fim, a respeito do conhecimento provisório, não é papel da epistemologia chegar a um conhecimento dogmático, fechado e inquestionável, mas às formas de se compreender a realidade de maneira provisória, pois entende-se que não existe uma única verdade, mas verdades, modos e perspectivas outras de perceber e descrever os fenômenos (Japiassu, 1978).

Nossos olhares agora se voltam para a educação que pressupõe o epistemológico, uma vez que as formas de se “educar” ou de se propor uma “educação” implicam, necessariamente, em diferentes abordagens gnosiológicas e concepções distintas de saber, de ciência, de conhecimento, de educação e de sujeito, ou seja, modos plurais de se produzir conhecimentos (Oliveira, 2015). Entendemos que o imbricamento dessas categorias contribui de maneira fundamental para se refletir criticamente quanto ao(s) tipo(s) de educação que vem sendo proposta pelos modelos educacionais.

Oliveira (2015), em *Paulo Freire: gênese da educação intercultural no Brasil*, apresenta as contribuições freireanas para uma proposta de Educação Intercultural. A autora começa enfatizando que “A história do Brasil vem sendo construída e assentada em uma base multicultural fundada em relações assimétricas de poder expressas nos processos de exclusão, entre os quais de segmentos sociais como os indígenas e os afrodescendentes” (Oliveira, 2015, p. 61). Desse modo, a educação brasileira também se constitui como espaço opressor na medida em que reproduz o pensamento colonialista de subalternização de outros saberes e propõe a hegemonia dos saberes e conhecimentos do colonizador. Grosso modo, uma **Educação**

Intercultural seria uma proposta ética de valorização dos saberes, dos conhecimentos e das ciências negadas historicamente. Nesse sentido, Fleuri (2003, p. 31) afirma o seguinte:

É sob esta perspectiva que a educação intercultural se preocupa com as relações entre seres humanos culturalmente diferentes uns dos outros. Não apenas na busca de apreender o caráter de várias culturas, mas sobretudo na busca de compreender os sentidos que suas ações assumem no contexto de seus respectivos padrões culturais e na disponibilidade de se deixar interpelar pelos sentidos de tais ações e pelos significados constituídos por tais contextos.

Com base nisso, entendemos que uma educação intercultural se estabelece também enquanto movimento insurgente a medida em que contempla relações entre sujeitos humanos, isto é, sujeitos que participam ativamente da realidade social concreta, pois tais relações de interação devem ter como princípio norteador o respeito pela diferença, uma vez que essa proposta se encaminha para a consciência da realidade do **eu** e do **outro** como dinâmica da inconclusibilidade humana. Em outros termos, a **alteridade** se constitui como o primado das relações humanas para uma proposta de educação intercultural. Uma outra questão igualmente importante para uma educação intercultural é a consciência ética das várias culturas. Trata-se das relações entre saberes, conhecimentos e ciências outras, da interrelação entre modos outros de conceber o mundo, o que constitui, necessariamente, um movimento contra-hegemônico em relação às culturas ditas “superiores”. Além disso, podemos citar o contexto como espaço do desenvolvimento das ações desta interculturalidade. O contexto em que se estabelece uma educação intercultural é, por relações assimétricas de poder-opressão, um espaço dialético da humanização-desumanização (Oliveira, 2015). Por isso, ratificamos que qualquer proposta de uma educação intercultural também se instaura como movimento de ruptura com o padrão hegemônico da relação dominador-dominado.

A relação entre o dialogismo bakhtiniano e a teoria da dialogicidade de Freire e seus desdobramentos para uma proposta de educação intercultural é possível a partir das concepções de sujeito postuladas por essas teorias. Como vimos, o sujeito é entendido como sujeito ético, responsável e participante ativo na realidade social concreta, ou seja, é circunscrito historicamente. A partir disso, entendemos que os desdobramentos da relação dessas teorias para uma educação intercultural podem ser sintetizados a partir de quatro valorações possíveis, a saber:

a) Valoração do sujeito enquanto humano: como afirmamos anteriormente, o padrão hegemônico se impõe como proposta da homogeneização, isto é, serialização dos sujeitos e, com isso, a própria negação de seus traços humanos. Uma educação intercultural, que tem como pilar as relações dialógicas, contempla o sujeito em sua humanização e não padronizado;

b) Valoração do sujeito enquanto ser integral: coadunada com a primeira valoração, contemplando o sujeito em sua inteireza (Freire, 2000), ou seja, na sua não-fragmentação. O sistema opressor hegemônico fragmenta o sujeito ao ponto de condicioná-lo à não-participação social ativa e, assim, despojá-lo de sua integralidade;

c) Valoração do sujeito enquanto participante ativo: ainda nesse caminho, afirmamos que uma educação intercultural deve conceber o sujeito enquanto participante ativo nas relações sociais, pois só assim é possível o dizer a palavra (Oliveira 2015) e as relações de alteridade e contemplação amorosa da diferença (Bakhtin, 2010);

d) Valoração de sujeitos outros e saberes outros: por fim, entendemos que uma educação intercultural se instaura na valoração de sujeitos e saberes outros, isto é, na declinação do **eu** enquanto centro de valor absoluto no mundo, nesse sentido, o **eu** que busca ser complementado por um **outro**, sendo este atravessado por outros valores, outros saberes e outros conhecimentos. Assim, a relação **eu-outro** constitui as relações humanas de complementação mútua. Só assim, teremos uma educação que valoriza outros saberes.

A partir dessas ponderações, partimos agora para a nossa breve análise do Texto Motivador 1 da proposta de redação do Enem de 2020, em sua aplicação digital, com o objetivo de investigar quais concepções de sujeitos estão materializadas.

A Construção do Sujeito no texto motivador do Enem: perspectivas dialógicas e interculturais

Buscaremos, agora, analisar o Texto Motivador 1 (TM 1), da proposta de redação do Enem 2020 em sua aplicação digital. No primeiro momento, vamos mobilizar alguns conceitos que envolvem a concepção de sujeito a medida em que os dados possibilitam tal movimento.

Antes da análise do TM1 em si, achamos necessária a contextualização, isto é, um olhar para o ambiente textual e discursivo que está posto. O tema dessa proposta de redação, intitulada “O desafio de reduzir as desigualdades entre as regiões do Brasil”, apresenta o problema da desigualdade social, especialmente as que são cristalizadas nas diferentes regiões do país. Nesse sentido, é cobrado do candidato, postulante à vaga na universidade, uma produção com proposta de intervenção a partir de uma reflexão crítica da realidade social.

Nesse sentido, o TM1 inicia apresentando um olhar histórico para o desenvolvimento socioeconômico do que é categorizado como “trajetória da melhora” concernente às regiões e estados brasileiros. O enunciador, no bojo de sua argumentação, inicia marcando o espaço-tempo, 1970, a fim de traçar uma espécie de linha do tempo em que são topicalizados os pontos de “melhorias” e mudanças no país. Entretanto, a partir da materialidade discursiva, isto é, do enunciado concreto, podemos verificar as relações que estão implicadas na produção de sentidos desse enunciado. Desse modo, analisamos alguns trechos com visada na constatação dessas relações.

A seguir, a imagem 1 contém o recorte do texto em questão:

Imagem 1 – TM1 da proposta de redação do Enem 2020 (aplicação digital)

TEXTO I

Na década de 1970, o Brasil não era apenas um país pobre. A maior parte dos seus municípios era habitada por elevada concentração de pobres, e a carência de serviços essenciais era generalizada. Nos últimos quarenta anos, ocorreu sensível melhora nas condições de vida das cidades brasileiras. A renda *per capita* aumentou, a concentração de pobres diminuiu e a cobertura de serviços de infraestrutura física, bem como a oferta de médicos e os níveis de escolaridade melhoraram sensivelmente. Entretanto, a desigualdade de riqueza entre os municípios brasileiros permaneceu rigorosamente estável, a desigualdade territorial da concentração da pobreza aumentou e diminuíram as desigualdades no acesso a serviços básicos de energia elétrica, água e esgoto, coleta de lixo e níveis de escolaridade.

A trajetória da melhora teve, contudo, marcada expressão regional. Nos últimos quarenta anos, ela se iniciou nos municípios mais ricos, nos quais a universalização dos serviços antecede – em muito – a expansão da cobertura aos demais. A melhora das coberturas nas Regiões Sul e Sudeste constitui o primeiro ciclo de expansão para todas as políticas, ainda que com ritmos diferentes para cada política setorial. A melhora da cobertura para as Regiões Sul e Centro-Oeste constitui o segundo ciclo de expansão para todas as políticas. Por fim, as Regiões Norte e Nordeste são a última área de expansão da oferta de serviços.

ARRETCHE, M. Trazendo o conceito de cidadania de volta: a propósito das desigualdades territoriais. In: ARRETCHE, M. (Org.). **Trajetórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos**. São Paulo: Ed. Unesp/CEM, 2015 (adaptado).

Fonte: https://download.inep.gov.br/enem/provas_e_gabaritos/2020_PV_digital_D1_CD1_ingles.pdf. Acesso em 11 mar. 2025.

Começamos pelo trecho “o Brasil era apenas um país pobre”. Em um plano primeiramente linguístico-gramatical, o verbo “ser”, no pretérito imperfeito do indicativo, aponta para um fato realizado no passado sem conclusão completa, assim, o aqui e o agora do sujeito não seriam equivalentes, necessariamente, ao estado de antes. Outra ocorrência importante é o uso do advérbio de exclusão “apenas”, que passa a impossibilitar qualquer outro qualificativo e/ou termo caracterizador para “Brasil”, desse modo, é apresentado como tendo apenas uma única definição em 1970. Já no plano discursivo, há algumas outras implicações. Os usos do pretérito imperfeito e advérbio de exclusão, por exemplo, caminham para a produção de sentidos que impõem sobre o interlocutor uma imagem acabada e unilateral do país em 1970. Além disso, o discurso que atravessa a produção desse enunciado parece ser o “discurso do progresso”, com isso, o Brasil, neste enunciado, estaria constituindo um passado inferior, um passado

de atraso, assim, o “progresso” é realidade à medida em que a pobreza vai desaparecendo. Nesse sentido, o que atesta o *status* de inferioridade passa a ser a expressão “um país pobre”, aqui, a pobreza é apresentada como problema fundante, não a desigualdade e a má distribuição de renda, mas a realidade e existência de sujeitos em situação de pobreza.

Em “A maior parte dos nossos municípios era habitada por elevada concentração de pobres”, temos, novamente, o uso do verbo “ser” no pretérito imperfeito, porém, o que mais chama atenção é a definição do problema – “elevada concentração de pobres” – aqui, diferentemente do enunciado anterior, que marca “país pobre” para “Brasil”, a expressão parece não mais estar relacionada com uma locação específica, mas com a própria existência de sujeitos em situação de pobreza. Assim, o enunciado produz sentido de negação da existência quando encaminha o entendimento de que o problema do atraso do Brasil se dá, única e exclusivamente, em decorrência da existência de “pobres”.

O enunciado se mantém com traços do “discurso do progresso” com desdobramentos para a negação da existência de sujeitos outros. Não existe, aqui, uma crítica à concentração desigual de renda, mas a caracterização do problema como sendo exclusivamente a existência desses sujeitos. A própria expressão “concentração de pobres”, parece transparecer certo aspecto pejorativo e preconceituoso. Não queremos dizer, com isso, que a intenção do enunciador era esta, pois não estamos preocupados em atingir esse nível de análise, mas com as produções e efeitos de sentidos a partir dos enunciados concretos. Se o caso for de preconceito, então, estamos diante de um ato indiferente à existência, à diferença, à diversidade de sujeitos outros.

Outro enunciado:

[...] ocorreu sensível melhoria nas condições de vida das cidades brasileiras. A renda *per capita* aumentou, a concentração de pobres diminuiu, e a cobertura de serviços de infraestrutura física, bem como a oferta de médicos e os níveis de escolaridade melhoraram sensivelmente.

Aqui, novamente, o “discurso do progresso” em “sensível melhoria nas condições de vida” passa a ocupar a centralidade das proposições, além disso, há o imbricamento de três elementos para o que é dito como “melhoria de vida”: a) o ideal capitalista, aqui, o progresso está estreitamente relacionado ao aspecto da posse, assim, a marca do capital serve como chancela para a definição de uma suposta evolução na qualidade de vida; b) o ideal de sujeito, aqui, há o acabamento indiferente no/sobre os sujeitos, ou seja, os sujeitos em situação de vulnerabilidade socioeconômica são representados como uma unidade acabada, como um problema a ser solucionado, nesse sentido, a não-existência desses sujeitos converge para o “progresso” da nação; c) o ideal de serviço, a atenção, aqui, é voltada para os serviços que o Estado oferece à população, desse modo, um “bom serviço” prestado seria compatível com uma nação em progresso.

Percebemos que os três elementos são apresentados como que da ordem da coisa, isto é, são coisificados. O ideal capitalista, por exemplo, é traduzido pelo alto poder aquisitivo, o ideal de sujeito como objeto de uma concepção homogeneizadora, e o ideal de serviço como produto do Estado. Nesse sentido, percebemos que os sujeitos em situação de vulnerabilidade econômica, quando topicalizados ao lado desses outros elementos, são classificados com traços não-humanos, isto é, objetivados, objetificados, coisificados.

Assim, esses enunciados parecem caminhar mais em direção da não-existência desses sujeitos do que de uma crítica contra o sistema capitalista opressor, que subjuga sujeitos outros por não possuírem as mesmas condições de vida.

Em seguida, temos outras duas expressões que merecem atenção, são elas: “desigualdade de riqueza” e “desigualdade territorial”. Para introduzi-las, o enunciador se utiliza da conjunção adversativa “entretanto”. Esse uso contrasta com o sentido de progresso dito anteriormente, assim, “desigualdade de riqueza”, no enunciado concreto, se constitui em uma realidade divergente do plano da “melhoria das condições de vida”. Então, “desigualdade de riqueza” passa a ser o problema elencado pelo

enunciador, concebendo um problema de ordem da desigualdade social, isto é, um problema que se traduz pela má e injusta distribuição de renda no âmbito nacional. Já a “desigualdade territorial” parece caminhar em sentido diferente, pois se utiliza a expressão “da concentração da pobreza” para especificar o tipo de desigualdade, assim, trata-se de uma desigualdade territorial específica, que equivale mais a presença-existência de sujeitos em situação de vulnerabilidade socioeconômica do que de uma desigualdade gerada pelos ideais capitalistas que privilegiam a competição e, por consequência, a eliminação do “pobre”. Nesse sentido, a “desigualdade territorial” não seria a desigualdade proveniente da injustiça social do sistema capitalista opressor, mas a que apresenta como principal problema a existência de sujeitos outros, em especial, os que se encontram vulneráveis socioeconomicamente, o uso de “concentração da pobreza” parece ser atravessado pelos ideais neoliberais que não consideram a diferença, mas propõem uma concepção de sujeito homogêneo, acabado, objetificado.

Agora, em “A trajetória da melhora teve, contudo, marcada expressão regional. Nos últimos quarenta anos, ela se iniciou nos municípios mais ricos, nos quais a universalização dos serviços antecede – em muito – a expansão da cobertura aos demais”, temos ocorrências interessantes como, por exemplo, o uso de “trajetória de melhora”, escolha lexical que, novamente, parece cristalizar um atravessamento do ideal de progresso, pois não se assemelha com a simples descrição de um dado, mas parece ser carregada de juízo de valor quanto ao que se defini como “trajetória de melhora”. Assim, o enunciador estaria apenas cristalizando, no enunciado concreto, suas valorações e sua posição político-ideológica concernente ao que apresenta como “progresso”. Também podemos verificar o uso de “ela se iniciou nos municípios mais ricos”. Aqui, encontramos o alcance da “trajetória da melhora”, que pode ser traduzido como imagem projetada da desigualdade social que atravessa todas as relações sociais no Brasil, isto é, as relações entre sujeitos, com isso, o enunciador apenas descreve um

fenômeno que reverbera em suas consequências lógicas, pois a estrutura social da desigualdade proporciona tal movimento. Ademais, o uso do lexema “universalização” também é passível de análise, pois não só é responsável pelo sentido de alcance dos serviços básicos, quando faz referência à “municípios mais ricos”, como também vislumbra uma concepção homogeneizadora de sujeito como se todos tivessem as mesmas condições para esse atendimento. Por fim, temos o uso do pronome indefinido “demais”, que faz referência à “municípios pobres”, ou seja, aos sujeitos em situação de pobreza, entretanto, a indefinição, isto é, a não-nomeação desses sujeitos pelo uso do pronome constitui um dado extralinguístico, pois parece reverberar, novamente, uma segregação histórica que se manifesta no enunciado. Dessa forma, os sentidos são produzidos em função do movimento de contemplação dessas valorações constituídas historicamente.

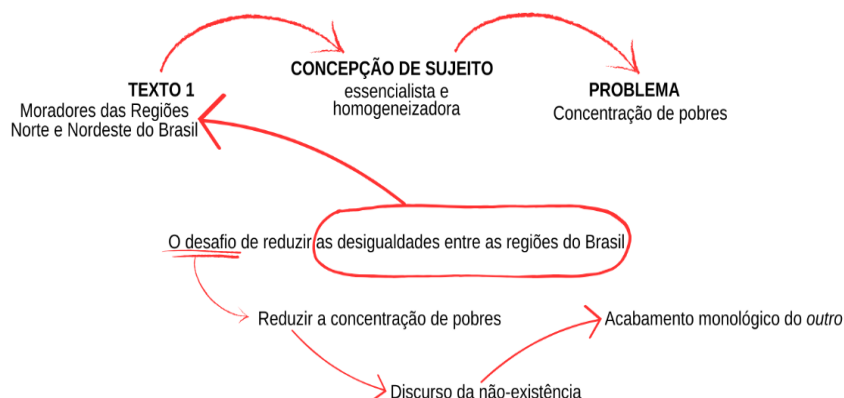
Por último, temos “primeiro ciclo de expansão, segundo ciclo de expansão e última área de expansão”, todos fazendo referência aos serviços básicos ofertados para as diferentes regiões do Brasil. O “primeiro ciclo de expansão” está para as Regiões Sul e Sudeste, o “segundo ciclo” para as Regiões Sul e Centro-Oeste, e a “última área de expansão” para as Regiões Norte e Nordeste. Além de constatação de ordem lógica que aponta para um sistema opressor que subalterniza sujeitos outros, o uso da enumeração parece cristalizar outras valorações. Ao enumerar, o enunciador dispunha também de outras possibilidades, como por exemplo, “primeiro”, “segundo” e “terceiro”, mas ao optar pela terminologia “última” para as Regiões Norte e Nordeste produz dois sentidos distintos, a saber: a) uso de “última” como crítica ao modelo da desigualdade imposta nas/sobre algumas regiões do Brasil – aqui, o enunciado concreto produz sentidos que caminham em direção de uma crítica contra-hegemônica, seria, na verdade, a constatação crítica de uma desigualdade vigente; e b) uso de “última” como cristalização de um discurso sócio-histórico que circunscreve sujeitos das Regiões Norte e Nordeste como últimos na escala de desenvolvimento. Novamente, não nos interessa, aqui, saber se o enunciador teria ou

não uma intencionalidade crítica, mas o fato de que o enunciado concreto possibilita o imbricamento desses sentidos (re)produzidos.

Uso de mapa mental para sintetizar a análise dos dados

Com o objetivo de verificar com mais clareza a concepção de sujeito impregnada nos enunciados que constam no TM1 da proposta de redação do Enem de 2020 em sua aplicação digital, apresentamos uma proposta de mapa conceitual. A seguir, a imagem 2:

Imagem 2 – mapa conceitual da concepção de sujeito do TM1



Fonte: elaborado pelos autores (2024).

No centro de nosso mapa, optamos por destacar a proposta/tema da redação do Enem, “O desafio de reduzir as desigualdades entre as regiões do Brasil”, a partir disso, sublinhamos a problemática da desigualdade entre as regiões brasileiras. O TM1, por sua vez, apresenta como sujeitos implicados, isto é, sujeitos que sofrem pela desigualdade social, os moradores das Regiões Norte e Nordeste e, a partir das escolhas lexicais e produção dos enunciados, as valorações que aparecem traduzidas como concepção de sujeito são de ordem essencialista e homogeneizadora, isto é, uma concepção indiferente ao sujeito em

situação de pobreza. Em outros termos, os sujeitos em situação de vulnerabilidade socioeconômica passam a ser concebidos como “problema” a ser solucionado, não como sujeito ativo, mas como coisa, como objeto de que se lança mão, assim, apesar de o texto pretender uma escrita crítica quanto a desigualdade, como propõe ser uma escrita dissertativa-argumentativa estilo Redação do Enem, o que realmente consta é uma relação indiferente às diferenças. Com isso, o problema é categorizado como a “concentração de pobres”, em outros termos, a presença-existência de “sujeito pobres”, não a desigualdade do sistema opressor, mas a própria existência desses sujeitos.

Então, o desafio passa a ser traduzido como a redução da concentração de “pobres”, que mais se aproxima de um discurso indiferente da não-existência e, por consequência, de um acabamento monológico de um *outro*, do que de uma proposta para se pensar meios para se combater a desigualdade social no Brasil.

Considerações Finais

Voltada principalmente para os problemas da educação, a Dialogicidade freireana se instaura como proposta emergente ao conceber o sujeito como ser que diz a sua palavra, ou seja, para Freire, os sujeitos são sujeitos humanos que possuem suas vozes, seus corpos, suas identidades, nesse sentido, a serialização do ser, a homogeneização dos corpos, e os preconceitos de todas as ordens caminham para uma propositura da desumanização, é uma espécie de despojamento dos traços valorativos e da diversidade da próprio existir humano. Desse modo, a relação entre ser e conhecer estabelece como critério primário o diálogo, pois só dessa forma é possível a interação e o conhecimento mútuo entre o **eu** o **tu** e o mundo. Assim, o sujeito é um sujeito que busca conhecer, que busca saber e, por consequência, é complementado pelo que conhece e pelo que sabe. Em suma, para o diálogo freireano, o **eu** só é uma unidade que faz sentido no mundo real quando está em

relação ao **tu**, isto é, ao **outro**, é assim que se dão as relações sociais e educacionais.

Já as contribuições do Dialogismo bakhtiniano apresentam valorações para uma concepção de sujeito que rompe com o padrão hegemônico no sentido de reconhecer nesses sujeitos traços humanos, isto é, passa-se a entender o **outro** não como abstração, mas como ser de complexidades e protagonista nas relações sociais. Diferente do modo de concebê-lo a partir da desumanização, que se apresenta como proposição de uma imagem acabada de sujeito em detrimento da diversidade do ser enquanto humano, ou seja, o ser coisificado. Deve ficar claro que o dialogismo não é apenas uma teoria que vislumbra as relações linguísticas entre enunciados, mas compreende também o extralinguístico, no sentido de que a realidade dos sujeitos e sua atuação ativa no mundo se dão por meio e através dos enunciados, isto é, da relação linguístico e extralinguístico. É uma proposição que tem como centralidade as relações entre sujeitos que enunciam e materializam suas participações ativas na realidade concreta por meio desses enunciados, sendo assim, o dialogismo sempre terá um **eu** que se volta para um **outro** e vice-versa, é nesse movimento que as relações sociais se estabelecem no mundo.

Nesse ensejo, propomos que uma educação intercultural pode beber na fonte do dialogismo e da dialogicidade a medida em que a concepção de sujeito proposta por essas teorias auxiliam na contemplação da diferença enquanto característica constitutiva humana e na articulação de valorações às culturas, saberes e conhecimentos outros que não os hegemônicos. Assim, uma educação verdadeiramente intercultural é uma educação que concebe o sujeito como ser não-homogêneo, não-abstrato, não-coisificado, não-serializado, mas ativo, responsivo, ético, complexo, subjetivo, real, que enuncia e dialoga no mundo real.

Diante disso, e a partir da análise dos dados, entendemos que os resultados da pesquisa revelaram o seguinte: a) construção de uma imagem acabada e unilateral de sujeito – em muitos momentos o TM1 apresenta uma imagem acabada dos sujeitos implicados, isso

significa que, apesar de ser um “texto motivador” para uma escrita dissertativa-argumentativa para a redação do Enem, os sentidos que são produzidos pelo TM1 são de ordem da unilateralidade do sujeito, não da criticidade como proposta de intervenção que respeita os direitos humanos; b) presença do “discurso do progresso” como centralidade que atravessa a produção dos enunciados – constatou-se, ainda, que os enunciados (re)produzidos eram, em muitas ocorrências, atravessados pelo “discurso do progresso” em detrimento da presença-existência dos sujeitos ditos “pobres”, assim, a não-presença e/ou a não-existência de “pobres” é tomada como sinônimo de “progresso”, discurso que envolve a desigualdade histórica no Brasil; c) pobreza apresentada como problema fundante das desigualdades – nessa esteira, a pobreza é apresentada como problema e não como causa. Em muitos momentos, os enunciados parecem desprezar a desigualdade como problema e passam a enfatizar apenas a presença-existência de “pobres” como impedimento para o “progresso”, assim, não há uma crítica ao sistema opressor hegemônico; d) enunciados que produzem sentidos de negação da existência – expressões como “concentração de pobres” (utilizada mais de uma vez) e “concentração da pobreza” aparecem como motivo do atraso do “desenvolvimento”, por isso, o TM1 parece produzir sentidos de negação da existência de sujeitos “pobres”; e) atos indiferentes à diversidade de sujeitos outros – com isso, queremos dizer a não-valorização da diversidade do ser enquanto humano. Os enunciados (re)produzidos não contemplam os sujeitos em sua diversidade, mas parecem promover uma concepção redutora destes. A indiferença, aqui, seria sinônimo da negação do direito à diversidade da vida, do direito de ser diferente, do direito de viver; f) o extralinguístico reverbera a segregação histórica – constatamos ainda que, em muitos momentos, os enunciados parecem ser atravessados por vozes historicamente segregadoras, queremos dizer com isso, o fato de que o enunciador (re)produziu discursos que reforçam a desigualdade histórica entre as regiões ricas e as regiões pobres do Brasil.

A respeito da concepção de sujeito, questão central desse artigo, constatou-se que os enunciados parecem contemplar uma concepção essencialista e homogeneizadora de sujeito. Essencialista, porque entende o sujeito como unidade acabada a medida em que sua essência é determinada, isto é, o sujeito é essencialmente “pobre”, faz parte de sua natureza e essência ser o que é. Assim, o sujeito em situação de pobreza não teria outra alternativa a não ser aceitar a sua condição determinista. Por outro lado, é homogeneizadora, pois não contempla a diversidade do ser enquanto humano, mas busca serializar e reduzir esse **outro** à categoria da padronização, desse modo, não existem valorações ético-morais da diversidade e do existir, mas a tentativa de um acabamento desse **outro** e a declinação de seus traços humanos. Tal concepção, apenas reforça os estereótipos e preconceitos contra esses sujeitos outros.

Referências

ARÁN, Pampa Olga. Dialogismo. In: ARÁN, Pampa Olga. **Nuevo diccionario de la teoría de Mijaíl Bajtín**. 1 ed. Córdoba: Ferreyra Editor, p. 284, 2006.

BAKHTIN, Mikhail M. Fragmentos dos anos 1970-1971. In: BAKHTIN, M. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. Notas da edição russa Serguei Botcharov. São Paulo: editora 34. 2017, p. 21-56.

BAKHTIN, Mikhail M. **Para uma filosofia do Ato Responsável**. Tradução: Valdemir Miotello; Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BAKHTIN, Mikhail M. **Questões de literatura e estética: a teoria do romance**. 5 ed. Tradução: Aurora Fornoni Bernardini *et al.* São Paulo: Editora Hucitec e Annablume. 2002.

BRAIT, Beth. **Bakhtin**: outros conceitos chave. 2 ed. São Paulo: Editora Contexto, 2016.

BRASIL. ENEM (2020): **Cadernos de questões do Exame Nacional do Ensino Médio**. INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. Disponível em: https://download.inep.gov.br/enem/provas_e_gabaritos/2020_PV_digital_D1_CD1_ingles.pdf. Acesso em: 24 de jun. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **A redação no Enem 2022**: cartilha do participante. Brasília, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/enem/cartilha_do_participante_enem_2022.pdf. Acesso em: 10 de jul. 2024.

BORIA, Adriana. Sujeto. In: ARÁN, Pampa Olga. **Nuevo diccionario de la teoría de Mijail Bajtín**. 1 ed. Córdoba: Ferreyra Editor, 2006.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2020.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. In: **Revista brasileira de educação**, n. 33, maio/jun/jul/ago, 2003, p. 16-35. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/SvJ7yB6GvRhMgcZQW7WDHsx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 10 de jul. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25 ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2002. E-book. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em 17 de ago. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000. E-book. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Paulo-Freire-Pedagogia-da-indigna%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em 13 de set. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 65 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Paz e Terra, 2018.

HESSEN, Johannes. **Teoria do conhecimento**. 7 ed. Tradução de António Correia. Coimbra: Arménio Amado, 1980.

JAPIASSU, Hilton Ferreira. **Introdução ao pensamento epistemológico**. 4 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

JAPIASSU, Hilton Ferreira. **Nascimento e Morte das Ciências Humanas**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978.

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

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

PITANO, Sandro. Sujeto. *In*: STRECK, Danilo R.; RENDÍN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Orgs.) **Diccionario Paulo Freire**. Traducción de Patricia Helena Gudiño. Lima: CEAAL, Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (bajo autorización de Auténtica Editora) 2015.

SOBRAL, Adail. **A filosofia primeira de Bakhtin: roteiro de leitura comentado**. Campinas: Mercado das Letras, 2019.

ZITKOSKI, Jaime José. Diálogo/Dialogicidad. *In*: STRECK, Danilo R.; RENDÍN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Orgs.) **Diccionario Paulo Freire**. Traducción de Patricia Helena Gudiño. Lima: CEAAL, Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (bajo autorización de Auténtica Editora) p. 526, 2015.

EPISTEMOLOGIA DA EDUCAÇÃO: A PERSPECTIVA DECOLONIAL E A DIVERSIDADE DOS SABERES A PARTIR DO ARRAIAL DO PAVULAGEM

Bianca de Sousa Maciel
Ivanilde Apoluceno de Oliveira
Universidade do Estado do Pará (UEPA)

Resumo

A epistemologia da educação é o estudo das teorias do conhecimento científico e suas implicações no ensino e aprendizagem, abordando como os saberes são produzidos, validados e transmitidos em contextos sociais e culturais. O Arraial do Pavulagem é uma celebração cultural em Belém do Pará, que demonstra como as práticas culturais não apenas preservam saberes tradicionais, mas também oferecem uma alternativa à homogeneização cultural imposta pelos saberes dominantes. Objetivo deste estudo é compreender epistemologicamente a produção de conhecimento no âmbito do Arraial do Pavulagem em Belém do Pará, de acordo com a perspectiva decolonial proposta por Boaventura de Sousa Santos, Miguel Arroyo e Reinaldo Fleuri, e suas contribuições para análise educativa crítica e inclusiva. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica. Conclusões: a análise da epistemologia da educação à luz da integração de saberes locais e tradições culturais, especialmente quando exemplificada pelo Arraial do Pavulagem, permite uma compreensão mais inclusiva, crítica e enriquecedora do conhecimento na prática educativa sobre como os saberes são produzidos e transmitidos. A abordagem decolonial revela a necessidade urgente de superar a hegemonia do conhecimento ocidental e valorizar as epistemologias locais e marginalizadas.

Palavras-chave: Epistemologia da Educação. Teorias do Conhecimento. Ensino e Aprendizagem. Saberes. Perspectiva Decolonial.

Introdução

Neste artigo, propomos uma análise da epistemologia da educação sob como pode ser enriquecida pela integração de saberes locais e tradições culturais, diante de uma perspectiva decolonial, explorando a diversidade dos saberes através do Arraial do Pavulagem. Buscaremos correlacionar essa análise com as reflexões e conceitos dos autores Miguel Arroyo, Boaventura de Sousa Santos, Reinaldo Fleuri, Luciana Balestrin. Através dessa abordagem, pretendemos oferecer uma compreensão mais ampla sobre como diferentes formas de conhecimento podem interagir e enriquecer o campo educacional.

O que é epistemologia

A epistemologia da educação envolve o estudo das teorias do conhecimento científico e suas implicações para o ensino e aprendizagem. Este campo busca compreender como os saberes são produzidos, validados e transmitidos, e como essas práticas estão interligadas com estruturas sociais, culturais e políticas (Fleuri, 2020). Este artigo explora a epistemologia da educação através das lentes de autores como Boaventura de Sousa Santos, Miguel Arroyo, Reinaldo Fleuri e Luciana Balestrin, além de examinar como esses conceitos podem ser aplicados a práticas educativas concretas, como o Arraial do Pavulagem, que ilustra a resistência cultural e a decolonialidade na América Latina, em especial no norte do país, em Belém do Pará.

A epistemologia da educação responde a questões sobre a natureza do conhecimento, suas origens e como ele é transmitido e apropriado. Isso envolve uma análise crítica das formas de saber hegemônicas e a inclusão de perspectivas marginalizadas. A

educação, nesse contexto, não é apenas um meio de transmitir conhecimento, mas também um espaço onde diferentes formas de saberes podem se encontrar, interagir, se ressignificar e se perpetuar (Fleuri, 2020).

Arraial do Pavulagem

Segundo Lima e Gomberg (2012) O Arraial do Pavulagem é um exemplo notável de como a cultura popular pode servir como um espaço de resistência e educação, por ser uma celebração cultural vibrante e tradicional que promove a cultura popular e as tradições locais, surge como um exemplo emblemático da diversidade de saberes, na região norte do Brasil, na cidade de Belém do Pará. Realizado anualmente nos meses de junho e julho, dando início à quadra junina, o evento destaca-se pela sua exuberância e autenticidade, reunindo elementos típicos da cultura amazônica, como a dança e a música.

Com uma programação rica em apresentações do grupo musical do arraial e convidados, o Arraial do Pavulagem oferece uma imersão na cultura local, promovendo a integração da comunidade e o resgate das tradições regionais. Através de suas músicas que falam sobre o dia a dia da comunidade e da natureza, danças, dizeres e mensagens de preservação ao meio ambiente. A festividade é um importante espaço de valorização da identidade paraense, atraindo tanto moradores quanto turistas interessados em experimentar a verdadeira essência da Amazônia.

Esse movimento é um exemplo de como a cultura local pode ser um meio de resistência e afirmação dos saberes e práticas tradicionais. O Arraial do Pavulagem exemplifica como a educação pode ser integrada com a cultura e a resistência política. Ao promover a cultura popular e as tradições locais, o grupo não apenas preserva saberes tradicionais, mas também os revitaliza e os torna relevantes para as novas gerações. Essa prática demonstra como a educação pode ser um campo de interação entre saberes

tradicionais e formas contemporâneas de resistência cultural (Mourão; Ribeiros; Pressler, 2016).

Objetivo geral

Compreender epistemologicamente a produção de conhecimento no âmbito do Arraial do Pavulagem em Belém-Pará, de acordo com a perspectiva decolonial proposta por Boaventura de Sousa Santos, Miguel Arroyo, Reinaldo Fleuri e suas contribuições para prática educativa crítica e inclusiva.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, segundo Minayo (2014), é uma técnica de pesquisa que envolve a análise de fontes já publicadas, visando compreender o estado atual do conhecimento sobre um determinado tema. Esse tipo de pesquisa permite uma revisão crítica das teorias, conceitos e descobertas que foram formuladas ao longo do tempo, buscando integrar diferentes perspectivas para a construção de um novo entendimento. A pesquisa bibliográfica é essencial para fundamentar teoricamente o estudo, fornecendo o embasamento necessário para a análise dos dados e a construção de hipóteses.

Discussões dos autores: Valorização dos Saberes Locais e a Prática Cultural do Arraial do Pavulagem

Partiremos agora para a compreensão de Boaventura de Sousa Santos sobre a epistemologia do sul e epistemologia da educação, a qual é uma área que examina como o conhecimento é produzido, validado e transmitido por meio de práticas educacionais. Esse campo não se limita somente às metodologias e currículos, mas também explora as relações de poder e as diversas fontes de saber envolvidas. Iniciaremos abordando a epistemologia da educação à

luz da epistemologia do Sul, conforme formulada por Boaventura de Sousa Santos (2007).

Santos (2007) um dos principais teóricos da epistemologia do sul, critica a hegemonia do conhecimento ocidental e propõe uma abordagem que valorize os saberes locais e marginalizados. Em seu trabalho, Santos argumenta que a modernidade e o colonialismo não só impuseram um conhecimento dominante, mas também marginalizaram saberes diversos, especialmente aqueles provenientes dos povos indígenas e das comunidades afrodescendentes. Em seu livro “Para Além do Pensamento Abissal”, Santos (2007) argumenta que o pensamento ocidental moderno, com sua ênfase na razão e na ciência, tende a ignorar ou desvalorizar saberes oriundos de culturas não ocidentais.

Segundo Santos (2007, p. 25), “A modernidade e o colonialismo não apenas impuseram um conhecimento dominante, mas também excluíram e silenciaram formas de saber locais e tradicionais”. A epistemologia do Sul propõe uma “ecologia dos saberes”, que busca o diálogo e a integração entre diferentes formas de conhecimento. Isso implica reconhecer e valorizar as práticas e saberes locais como fontes legítimas de conhecimento e resistência. A educação, portanto, deve ser um espaço de intercâmbio e valorização de diversas epistemologias. Essa abordagem se baseia na ideia de que “nenhum conhecimento é completo por si só e que é necessário um diálogo intercultural para alcançar uma compreensão mais abrangente” (Santos, 2007, p. 39).

Analisando a educação como espaço de diversidade epistemológica, de acordo com Santos, a educação deve ser um campo onde diferentes formas de saberes possam se encontrar e interagir. Ele argumenta que “a educação não deve apenas transmitir conhecimento, mas também promover a inclusão e o respeito pelas diversas formas de saber” (Santos, 2007, p. 58). Nesse contexto, o papel da educação é o de criar um espaço de intercâmbio e valorização das múltiplas epistemologias, desafiando a visão dominante e promovendo uma maior inclusão.

O Arraial do Pavulagem é um exemplo significativo de como práticas culturais podem servir como uma forma de resistência e valorização de saberes locais e como as tradições podem enriquecer a prática educativa. Originado em Belém do Pará há 38 anos, esse grupo é conhecido por sua celebração das tradições populares amazônicas, com o Boi Pavulagem e a sua mistura sonora e danças que envolvem diferentes ritmos musicais, como o carimbó, lundu e outros. O Arraial do Pavulagem não é somente um grupo cultural, mas também um espaço onde saberes tradicionais são preservados e revitalizados, através de suas ideologias, músicas e ações sociais (Mourão; Ribeiros; Pressler, 2016).

A prática cultural do Arraial do Pavulagem ilustra de maneira concreta como a Epistemologia do Sul pode ser aplicada na educação. Ao valorizar os saberes locais e tradicionais, o grupo desafia a hegemonia do conhecimento ocidental e promove a resistência à homogeneização cultural e às narrativas coloniais. Em suas apresentações, que integram ritmos como carimbó, lundu, toadas de bois e tantos outros, o Arraial do Pavulagem preserva e revitaliza as tradições culturais amazônicas, criando um ambiente de aprendizado profundamente enraizado na cultura local. Essa abordagem exemplifica como a educação intercultural pode incluir e valorizar saberes marginalizados, como os das comunidades indígenas e afrodescendentes, contribuindo para a construção de uma sociedade mais plural, inclusiva e justa. Segundo Nogueira (2018), a prática do Arraial do Pavulagem destaca o potencial do intercâmbio cultural para enriquecer o processo educativo e fomentar a integração de diversas epistemologias.

A relação entre a Epistemologia do Sul e o Arraial do Pavulagem pode ser entendida com alguns pontos de vista, destacamos aqui três formas:

A primeira, sendo através da valorização dos saberes locais, assim como a Epistemologia do Sul defende a importância de reconhecer e integrar esses saberes, o Arraial do Pavulagem é uma expressão concreta dessa valorização. A prática do grupo mostra

como os saberes tradicionais podem ser uma forma de resistência e uma fonte legítima de conhecimento.

A segunda, a partir do diálogo, a epistemologia do sul promove o diálogo entre diferentes formas de conhecimento, esse movimento cultural do Arraial do Pavulagem, ao incorporar elementos culturais diversos, exemplifica esse princípio. O Arraial promove uma interculturalidade que não só preserva, mas também atualiza, compartilha e perpetua os saberes locais com um público mais amplo, de idades, raças, credos e classe social diferentes.

A terceira está relacionada à resistência e inclusão, a resistência cultural promovida pelo Arraial do Pavulagem repensa a ideia de que a educação deve desafiar as estruturas hegemônicas para que assim promova a inclusão de diversas perspectivas. A prática do grupo é uma forma de desafiar a dominação cultural e reafirmar a importância dos saberes locais em um contexto globalizado.

O Arraial do Pavulagem, em sua trajetória, expressa esses princípios por meio de suas manifestações culturais, como o cortejo junino com os bois-bumbás, os ritmos do carimbó, siriá dentre outros, a forte presença da oralidade na transmissão dos saberes populares. Conforme Santos (2007) aponta, a epistemologia do Sul busca valorizar formas de conhecimento invisibilizadas pela racionalidade ocidental, e o Arraial materializa isso ao trazer para o espaço público danças, cantos e narrativas que resistem à homogeneização cultural. Além disso, o grupo promove oficinas e formações comunitárias, incentivando o aprendizado intergeracional e a participação ativa de diversas camadas sociais, o que caracteriza a ideia de interculturalidade defendida por Walsh (2009). Essa resistência cultural também se manifesta na ocupação das ruas de Belém- Pa com cores, música e símbolos da cultura amazônica, desafiando o apagamento histórico e reafirmando a identidade local em um mundo cada vez mais globalizado.

A partir desse olhar crítico, entendemos que a epistemologia do Sul e o exemplo do Arraial do Pavulagem nos oferecem implicações para a prática educativa e culturais, algumas delas são:

O Currículo “Inclusivo”, a inclusão de saberes regionais e tradicionais nos currículos escolares promove uma educação mais diversificada e “inclusiva”, envolvendo o ingresso de conteúdos culturais específicos, práticas pedagógicas que valorizem diferentes epistemologias e a criação de ambientes de aprendizagem que respeitem e integrem diversas formas de saber, validando o conhecimento do povo e para o povo.

As metodologias Pedagógicas, por meio de métodos pedagógicos que reconheçam e valorizem a diversidade epistemológica, enriquecem o processo de ensino-aprendizagem da comunidade. A prática do Arraial do Pavulagem pode inspirar abordagens que integrem a cultura local e as tradições nas atividades educacionais, promovendo uma maior conexão entre o conteúdo ensinado e a experiência vivida pelos alunos.

Assim como a transformação social da comunidade, a educação que valoriza diferentes formas de conhecimento contribui para a transformação social de todo o meio, promovendo uma maior equidade e reconhecimento da identidade dos indivíduos. Ao reconhecer e respeitar a diversidade de saberes, a educação pode desempenhar um papel crucial na construção de uma sociedade mais inclusiva e justa.

Embora a epistemologia do Sul e o exemplo do Arraial do Pavulagem ofereçam um caminho para uma educação mais inclusiva e diversificada, existem desafios significativos a serem enfrentados. A implementação de currículos “inclusivos” e metodologias pedagógicas que valorizem os saberes regionais encontra resistência em sistemas educacionais tradicionais e estruturas institucionais que ainda privilegiam o conhecimento ocidental dominante e acabam “vendo” o conhecimento popular, cultural, regional como um conhecimento inferior, dificultando a entrada desses saberes na educação tradicional.

Além disso, é necessário um esforço contínuo para promover o diálogo entre diferentes formas de conhecimento e garantir que as práticas culturais regionais locais, não sejam apropriadas ou distorcidas, como já vimos acontecer no decorrer dos anos. A

educação deve buscar uma integração respeitosa e genuína dos saberes, evitando a redução de culturas complexas a meros elementos “exóticos”.

A epistemologia da educação, quando vista através da epistemologia do Sul e do exemplo do Arraial do Pavulagem, oferece uma visão enriquecedora e crítica sobre como os saberes são produzidos e transmitidos. A valorização das diversas formas de conhecimento e a promoção de uma educação inclusiva são fundamentais para construir uma prática educativa que respeite e integre a diversidade cultural e epistemológica.

O Arraial do Pavulagem ilustra como a cultura local e as tradições podem ser integradas na prática educativa, servindo como um exemplo concreto de como a epistemologia do Sul pode se manifestar no cotidiano social e educacional. Ao reconhecer e valorizar os saberes locais, regionais, a educação pode se tornar um espaço mais rico e inclusivo, promovendo um diálogo intercultural que enriquece o aprendizado e contribui para uma sociedade mais justa e equitativa.

Sob o olhar de Miguel Arroyo e a Educação como Prática Política

Miguel Arroyo é um renomado educador e pensador cuja obra tem sido fundamental para a reflexão sobre a educação e as questões sociais que a envolvem. Em seu texto “Outros Sujeitos, Outros Saberes”, Arroyo (2012) explora a complexa teia de relações entre diferentes sujeitos e saberes no contexto educacional, propondo uma reavaliação das práticas pedagógicas e das concepções de conhecimento que predominam na educação formal, examinando como a educação pode ser uma prática da política que desafia a hegemonia dos saberes tradicionais. Arroyo (2012) destaca a importância de reconhecer e integrar saberes locais e tradicionais, especialmente aqueles provenientes de populações marginalizadas, para promover uma educação mais inclusiva e justa.

Argumentando que a educação deve ser entendida como um espaço de construção coletiva e transformação social onde todos

podem contribuir, entendendo que os saberes dos grupos oprimidos podem emergir e ter um impacto significativo. Arroyo (2012) sugere que a educação deve ir além da simples transmissão de conhecimento, fortalecendo, firmando esses conhecimentos e tornando-os como verdade, envolvendo uma reflexão crítica sobre as estruturas de poder e as desigualdades sociais.

Dadas as apresentações da visão do autor, iniciamos as nossas correlações entre o movimento cultural regional Arraial do Pavulagem e discussões de pesquisadores que abordam e validam outros saberes. “Outros Sujeitos, Outros Saberes” surge como uma resposta crítica à visão tradicional e muitas vezes hegemônica de saberes na educação. Arroyo argumenta que o conhecimento não é uma entidade universal e imutável, mas sim um produto das relações sociais e culturais, que varia conforme o contexto e os sujeitos envolvidos. O livro pretende ampliar a discussão sobre a diversidade de saberes e reconhecer a pluralidade de perspectivas que podem enriquecer a prática educativa. Segundo Arroyo, “O conhecimento não é homogêneo; ele é plural e resulta das múltiplas interações entre sujeitos e contextos diversos” (Arroyo, 2012, p. 12). Nesse sentido, o trabalho do Arraial do Pavulagem exemplifica essa pluralidade de saberes e experiências que o autor enfatiza.

Um dos pontos centrais é a ideia de que os saberes não são homogêneos e não se distribuem uniformemente entre os indivíduos e grupos sociais. Arroyo (2012) destaca haver uma vasta gama de conhecimentos, frequentemente desconsiderados ou subvalorizados nos sistemas educacionais convencionais, dentre eles os saberes locais e regionais. Ele defende que a escola deve ser um espaço onde diferentes formas de saberes possam ser valorizadas e integradas, respeitando e aprendendo com as experiências e as sabedorias locais e culturais dos alunos. O Arraial do Pavulagem, com sua celebração da cultura popular e regional, representa uma forma rica e vibrante de saber que desafia as normas acadêmicas tradicionais. Como afirma Arroyo, “É fundamental que a escola reconheça e valorize a diversidade de saberes dos alunos, integrando-os ao processo educativo de forma

respeitosa e enriquecedora” (Arroyo, 2012, p. 45). A atuação do Arraial do Pavulagem, ao promover a cultura popular como um saber legítimo, alinha-se com essa perspectiva.

Arroyo critica o modelo tradicional de educação que privilegia um tipo específico de conhecimento, muitas vezes oriundo das elites culturais e acadêmicas. Este modelo tende a marginalizar ou ignorar saberes oriundos de outras classes sociais e culturais, perpetuando desigualdades e exclusões. Em contraste, o autor propõe um modelo educacional mais inclusivo e democrático, onde a diversidade de experiências e conhecimentos é reconhecida e celebrada. Arroyo destaca que “A educação não deve ser um mecanismo de reprodução das desigualdades sociais, mas sim um espaço de valorização da diversidade e promoção da equidade” (Arroyo, 2012, p. 78). O Arraial do Pavulagem, ao valorizar e promover a cultura local e tradicional, questiona e subverte essas normas, oferecendo uma alternativa cultural que desafia a posição educacional da cultura formal, a de sala de aula ou, ainda mais, a educação e cultura discutida pela visão das metrópoles.

A expressão “Outros sujeitos” utilizada em seus textos e falas referem-se a grupos e indivíduos, frequentemente invisibilizados ou marginalizados nos processos educacionais. Arroyo (2012) enfatiza a necessidade de ouvir e viabilizar que o Outro (esses sujeitos) tenham voz, que possuem saberes valiosos e perspectivas únicas. Ele argumenta que a inclusão desses sujeitos na esfera educacional não somente enriquece o processo de ensino-aprendizagem, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Segundo Arroyo, “Ouvir e integrar as vozes dos outros sujeitos na educação é essencial para uma prática pedagógica que valorize verdadeiramente a diversidade e promova a justiça social” (ARROYO, 2015, p. 102). O Arraial do Pavulagem, com sua promoção da cultura popular, ilustra a valorização de saberes e práticas que muitas vezes são marginalizadas, evidenciando a importância da inclusão desses “Outros Sujeitos”.

A proposta de Arroyo (2012) tem implicações significativas para a prática pedagógica. Ele sugere que os educadores devem adotar uma postura mais crítica e reflexiva em relação ao currículo e às metodologias de ensino. É fundamental que os espaços de educação formal estejam abertos a incorporar saberes diversos e a criar espaços de diálogo onde as experiências dos alunos possam ser compartilhadas e valorizadas. Além disso, Arroyo propõe que as escolas se tornem ambientes mais inclusivos, onde todos os sujeitos possam se sentir respeitados e reconhecidos. Como enfatiza Arroyo, “A prática pedagógica deve ser transformada para incorporar a diversidade de saberes e experiências dos alunos, promovendo um ambiente educacional mais inclusivo e equitativo” (Arroyo, 2015, p. 135). O Arraial do Pavulagem exemplifica como a integração de saberes populares e locais pode enriquecer a educação e oferecer novas perspectivas para a prática pedagógica.

“Outros Sujeitos, Outros Saberes” é uma obra que desafia as convenções tradicionais estabelecidas e convida à reflexão sobre a educação como um campo dinâmico e plural. O autor Miguel Arroyo oferece uma perspectiva inovadora sobre a valorização da diversidade de conhecimentos e sujeitos, destacando a importância de uma educação que reconheça e integre a riqueza dos saberes presentes na sociedade, seja ela qual for. Dessa forma, é possível a compreensão desse autor utilizando o trabalho do Arraial do Pavulagem, que ilustra concretamente a valorização desses saberes diversos e a importância de sua inclusão na educação. Seu trabalho é um chamado à ação para que os sistemas educacionais se tornem mais inclusivos e equitativos, promovendo uma verdadeira democratização do conhecimento.

Abordagens sobre a América Latina e os Giros Decoloniais na visão de Luciana Balestrin e Reinaldo Fleuri

Partiremos agora para a compreensão do autor Reinaldo Fleuri (2021), a partir do seu texto “Educação e Decolonialidade: Aprender com os Povos Originários”, que explora a importância de

aprender com os saberes dos povos originários como uma forma de resistência à colonialidade. O autor argumenta que a educação deve se desvincular das estruturas coloniais que perpetuam a dominação e a exclusão dos saberes locais.

O autor afirma que “A educação tradicional reproduz frequentemente as narrativas coloniais, ignorando e marginalizando os saberes dos povos originários” (Fleuri, 2021, p. 34). Ele enfatiza que, para uma verdadeira decolonialidade, é necessário “Desconstruir as narrativas e práticas pedagógicas que perpetuam a visão eurocêntrica e promover uma valorização genuína dos saberes indígenas” (Fleuri, 2021, p. 47). Propõe a decolonialidade como um processo que envolve a desconstrução das narrativas coloniais e a valorização dos saberes tradicionais. Isso implica uma reavaliação dos currículos e das práticas pedagógicas para incluir perspectivas indígenas e locais, promovendo um ambiente educativo que respeite e integre a diversidade cultural.

A proposta de Fleuri (2021) envolve uma reavaliação dos currículos e das práticas pedagógicas para incluir e respeitar as perspectivas indígenas e locais. Em suas palavras, “A reavaliação dos currículos deve refletir a diversidade cultural e epistemológica, integrando saberes locais como uma forma de resistência contra a homogeneização cultural” (Fleuri, 2021, p. 52). Para ele, a criação de um ambiente educativo que respeite e integre a diversidade cultural é fundamental para a promoção de uma educação mais justa e ampla. Evidenciando o papel crucial da decolonialidade na transformação da educação, propondo um novo paradigma que valorize e respeite a diversidade dos saberes locais e tradicionais.

No contexto latino-americano, o conceito de decolonialidade é especialmente relevante devido à história de colonização e resistência cultural. Luciana Balestrin (2013), em “América Latina: Sobre os Giros Decoloniais”, discute como os movimentos de resistência cultural e os saberes locais têm contribuído para uma reconfiguração da educação na região.

A autora afirma que “A decolonialidade na América Latina não é apenas uma questão acadêmica, mas uma prática vivida e uma forma de resistência cultural” (Balestrin, 2013). Ressaltando que, em muitos contextos latino-americanos, a decolonialidade se manifesta por movimentos culturais que buscam reverter o processo de homogeneização cultural imposto pela colonialidade. O Arraial do Pavulagem é um exemplo claro de como as práticas culturais e educativas podem servir como uma forma de resistência contra essa homogeneização e a marginalização dos saberes locais.

A partir das abordagens discutidas, podemos observar que o Arraial do Pavulagem representa um esforço significativo para preservar e revitalizar saberes e práticas culturais que foram historicamente marginalizadas promovendo uma resistência cultural viva. Destacando assim a relevância da decolonialidade na América Latina, não apenas como uma teoria acadêmica, mas como uma prática cultural concreta que busca afirmar e valorizar os saberes locais e as tradições.

O Arraial do Pavulagem, ao valorizar os saberes e expressões culturais amazônicas, dialoga com as reflexões de Luciana Balestrin e Reinaldo Fleuri sobre interculturalidade e educação popular. Balestrin (2013) destaca que a interculturalidade crítica não se limita à coexistência de culturas, mas promove interações que desafiam hierarquias de poder e fortalecem identidades historicamente marginalizadas. Nesse sentido, o cortejo do Arraial do Pavulagem ressignifica o espaço urbano de Belém, transformando as ruas em palco de vivências coletivas, onde a música, a dança e os símbolos do boi Pavulagem reafirmam a identidade amazônica. Fleuri (2021), por sua vez, enfatiza que as práticas culturais são formas legítimas de produção de conhecimento, e o Arraial incorpora essa perspectiva ao incentivar a participação comunitária em oficinas de percussão, dança e confecção de adereços, promovendo a educação pelo fazer e pela experiência compartilhada. Dessa forma, o movimento do Arraial do Pavulagem exemplifica como as manifestações culturais podem atuar como espaços de resistência, diálogo e aprendizagem intercultural.

Mediante as ideias e contribuições que foram expostas até o momento, destacamos algumas implicações para a prática educativa. A epistemologia da educação proposta por Santos, Arroyo, Fleuri e Balestrin tem várias implicações para a prática educativa. Primeiramente, sugere a necessidade de uma abordagem mais inclusiva e pluralista na educação, que reconheça e valorize a diversidade dos saberes. Isso implica repensar os currículos educacionais e as metodologias pedagógicas para incluir perspectivas não-hegemônicas e promover a igualdade no acesso ao conhecimento.

Além disso, a integração dos saberes tradicionais e locais pode contribuir para uma educação mais significativa e conectada com a realidade cultural dos alunos. Promover o diálogo entre diferentes formas de conhecimento pode enriquecer o processo educativo e ajudar a construir uma sociedade mais justa e inclusiva.

Conclusão

A análise da epistemologia da educação à luz da integração de saberes locais e tradições culturais, especialmente quando exemplificada pelo Arraial do Pavulagem, permite uma compreensão mais inclusiva, crítica e enriquecedora do conhecimento na prática educativa sobre como os saberes são produzidos e transmitidos. A abordagem decolonial, conforme defendida por Boaventura de Sousa Santos, Miguel Arroyo, Reinaldo Fleuri e Luciana Balestrin, revela a necessidade urgente de superar a hegemonia do conhecimento ocidental e valorizar as epistemologias locais e marginalizadas.

A valorização dos saberes locais e da decolonialidade são fundamentais para construir uma educação que seja verdadeiramente inclusiva e justa. O exemplo do Arraial do Pavulagem ilustra como a cultura e a resistência podem ser integradas na prática educativa, oferecendo uma visão concreta de como a teoria pode se manifestar na realidade, com sua celebração vibrante da cultura amazônica, exemplifica como saberes locais e

práticas culturais podem enriquecer a educação ao promover uma interação dinâmica entre diferentes formas de conhecimento. Através da valorização dessas tradições, a educação se torna um campo de resistência e transformação, desafiando estruturas de poder e exclusão, e criando um ambiente de aprendizado que é mais representativo e significativo para os alunos.

Demonstra como saberes locais e práticas culturais não apenas preservam tradições, mas também contribuem para a construção de um currículo educativo que reconhece e valoriza a diversidade cultural. A educação, portanto, deve ser vista como um campo dinâmico e plural, onde diferentes formas de saberes podem coexistir e se enriquecer mutuamente, promovendo um ambiente de aprendizado mais significativo e representativo para os alunos. A integração dos saberes locais e tradicionais no currículo educacional não apenas amplia o horizonte epistemológico, mas também fortalece a identidade cultural e a justiça social, alinhando-se com as perspectivas decoloniais e críticas discutidas pelos autores mencionados.

Referências

ARROYO, Miguel. **Outros Sujeitos, Outros Saberes**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista brasileira de ciência política**, p. 89-117, 2013.

FLEURI, Reinaldo. Descolonizando o currículo: perspectivas de educação e resistência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, p. 123-145, jul./set. 2020.

FLEURI, Reinaldo. **Educação e Decolonialidade: Aprender com os Povos Originários**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2021.

LIMA, Dula. Maria. Bento.; GOMBERG, Estélio. Cultura, patrimônio imaterial e sedução no Arraial do Pavulagem. **Textos Escolhidos de Cultura e Arte Populares**, v. 9, n. 2, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec Editora, 2014.

MOURÃO, Andressa Janaina; RIBEIRO, Helder; PRESSLER, Neusa. **Arraial do Pavulagem e sua Força Cultural nas Ruas de Belém**. VIII SIPMC, 2016.

NOGUEIRA, Mário. Augusto. **Educação e Diversidade: a interculturalidade e o reconhecimento dos saberes locais**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para Além do Pensamento Abissal: Das Linhas Globais a uma Ecologia de Saberes**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad crítica y educación intercultural**. Quito: Abya-Yala, 2009.

A INTERCULTURALIDADE: UM DIÁLOGO ENTRE EDUCAÇÃO, CULTURA E MUSEUS

Iana Keila Duarte
Universidade do Estado do Pará (UEPA)

Resumo

Este artigo foi elaborado no contexto da disciplina de Epistemologia da Educação I do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Pará (PPGED/UEPA). Seu objetivo é compreender os princípios da educação intercultural crítica e descolonizadora em um ambiente de educação não escolar, especificamente em um museu a céu aberto. Este museu apresenta, em seu projeto museográfico, narrativas culturais sobre o modo de vida das populações amazônicas, incluindo os povos indígenas do Amapá e do norte do Pará. A partir disso, emergem os seguintes questionamentos: como esse museu a céu aberto vem trabalhando com a temática da educação e cultura sob uma perspectiva intercultural? E de que maneira os povos indígenas têm acessado e dialogado com esses espaços não escolares? O estudo fundamenta-se nas reflexões teóricas sobre interculturalidade crítica presentes nas obras de Sacavino (2016), Candau (2016; 2020), Catherine Walsh (2009) e Oliveira (2015). A metodologia adotada foi a pesquisa de campo, realizada em um museu de Macapá, Amapá, durante uma ação cultural e educativa pública ocorrida em 2019. Foram conduzidas entrevistas com representantes indígenas que participaram do processo de revitalização da exposição a céu aberto, cujos relatos ressaltam o significado do espaço museal como um lugar de encontro, memória e de divulgação da cultura amazônica. Como principais resultados, destacam-se a valorização da diversidade cultural indígena em espaços museológicos sob uma perspectiva intercultural, além de promover a troca de

experiências entre indígenas e não indígenas tecendo pontes de saberes e experiências.

Palavras-chave: Educação Intercultural. Museu. Cultura.

Introdução

Os desafios relacionados à diversidade étnico-cultural são inúmeros, tanto em ambientes escolares quanto os não escolares. Nesse contexto, a interculturalidade emerge na América Latina como um projeto de luta, marcado pelas reivindicações de povos e culturas que, ao longo da história, foram invisibilizados e, em muitos casos, dizimados, como os povos indígenas. Dessa forma, a interculturalidade propõe uma visão epistemológica orientada pela equidade, justiça social, políticas de igualdade e processos democráticos.

Catherine Walsh (2009) destaca que o olhar contemporâneo e conjuntural sobre a interculturalidade está direcionado para três perspectivas. A primeira é a relacional, voltada para o contato e intercâmbio entre culturas. No entanto, essa abordagem se limita às interações culturais superficiais, deixando de lado aspectos estruturais, como os sociais, econômicos, políticos e epistêmicos. A segunda é a funcional, que não questiona as problemáticas relacionadas às desigualdades sociais e culturais. Nessa perspectiva, há o reconhecimento e o respeito à diversidade cultural, mas esses aspectos acabam se convertendo em uma nova estratégia de dominação do sistema funcional e do neoliberalismo, amortecendo, de certa forma, os conflitos éticos e culturais.

Por fim, a interculturalidade crítica se diferencia por não focar apenas no “problema da diversidade ou diferença em si”, mas sim no problema estrutural-colonial-racial. Para Walsh (2009), essa perspectiva ainda está em processo de construção. Diante disso, torna-se necessário pensar, construir e estabelecer um projeto político, social, ético e epistêmico que supere as desigualdades presentes nas relações e nas estruturas sociais. As análises nessa perspectiva visam promover transformações estruturais, sociais e

históricas, proporcionando um olhar mais profundo e emancipador sobre a diversidade cultural.

Nesse horizonte, a educação e a cultura são compreendidas como categorias intrinsecamente ligadas às relações sociais, elementos essenciais da vida que se entrelaçam com as vivências do cotidiano e estão presentes nos mais diversos espaços e áreas do conhecimento, incluindo o saber fomentado pelas instituições museológicas — que pertencem ao universo da educação não escolar. A educação nesses espaços desempenha um papel fundamental “na promoção de processos que potencializem a educabilidade humana, especialmente em contextos marcados por múltiplas possibilidades e demandas de ensinar e aprender, de educar e educar-se” (Severo, 2018, p. 3).

É nesse contexto que esse artigo se insere, apresentando uma breve análise sobre o conceito e as características da interculturalidade, com base nas concepções de Suzana Sacavino, Vera Candau, Ivanilde Oliveira e Paulo Freire. Nesse contexto, destaca-se como exemplo de prática intercultural, os relatos dos representantes dos povos indígenas do Amapá — os Palikur e Wajãpi — e do norte do Pará — os Aparai e Wayana vivenciados no espaço do Museu Sacaca durante a reestruturação das casas, réplicas das ambientações indígenas, na exposição a céu aberto.

Localizado em Macapá, Amapá, o Museu Sacaca revela-se, assim, um lugar de encontro, memória e diálogo, no qual se evidencia o significado e a importância atribuídos por esses povos indígenas: espaço de preservação de suas memórias, de divulgação da diversidade cultural e tradições.

A pesquisa de campo foi conduzida entre os meses de março e julho de 2019, no espaço museal do Sacaca. A coleta de dados ocorreu por meio de observações e entrevistas semiestruturadas com representantes indígenas das etnias Wajãpi, Palikur e Aparai-Wayana, durante uma ação museológica de revitalização da exposição a céu aberto, assim como durante a ação cultural denominada Festa dos Povos.

Essa festa constituiu-se em uma ação intercultural promovida pelo museu, em parceria com representantes dos povos amazônicos, durante a entrega das réplicas das casas indígenas, construídas pelos próprios interlocutores como parte da cultura material da exposição a céu aberto da instituição. Mais do que uma celebração, a Festa dos Povos traduziu-se em resistência, em que a memória ancestral ganhou corpo no presente, fortalecendo laços entre tradição e a educação museal.

Diante disso, os dados coletados durante as entrevistas revelaram que o espaço museal assume um significado singular para os povos indígenas em virtude da aproximação da exposição a céu aberto com os elementos da natureza e da valorização da diversidade cultural amazônica. Os relatos dos indígenas indicam que o Museu Sacaca não apenas preserva e valoriza os saberes ancestrais, mas também potencializa a construção de diálogos interculturais, fortalecendo a identidade cultural das populações amazônicas.

Nesse horizonte, o artigo está estruturado em duas seções complementares. A primeira trata, de maneira concisa, dos aspectos da interculturalidade como uma estratégia política, ética e epistemológica que se opõe à padronização e à desigualdade social, com base nas reflexões de Oliveira (2015), Sacavino e Candau (2016) e Walsh (2009). A segunda seção, intitulada: “Experiências interculturais: um diálogo com os povos indígenas no Museu Sacaca”, aborda a educação intercultural a partir das vivências nesse espaço de educação não escolar.

A interculturalidade, um breve conceito

Fomentar discussões sobre a interculturalidade é compreender que vivemos entrelaçados em um universo com distintos povos e culturas. Trata-se de um fenômeno em que as culturas não são vistas como superiores umas às outras, mas em um processo de igualdade e de respeito.

O termo ganhou força na América Latina nos anos 90, em referência a movimentos sociais de grupos indígenas, negros e

populares, estes almejavam uma educação que contemplasse a diversidade cultural, contrapondo-se a cultura elitista, eurocêntrica e colonizadora. A interculturalidade “é uma estratégia para favorecer [...] a construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas” (Candau, 2020, p. 17-19). Com efeito, o contato com o outro permite “o intercâmbio entre as culturas e os sujeitos socioculturais, entre suas distintas práticas, saberes, valores e tradições” (Walsh, 2009).

Oliveira (2015) afirma que a interculturalidade apresenta, em seu contexto, duas dimensões: a epistemológica e a ético-política. No campo epistemológico, o ponto central refere-se ao “uno e ao múltiplo”, em que os sujeitos, a partir de suas histórias, interações com outros e contextos culturais, constroem suas identidades. Desse modo, as relações interculturais nascem também da percepção de que cada grupo possui seu “ethos cultural”, o que implica uma diversidade de costumes, práticas morais e éticas (Oliveira, 2015, p. 65). Tais dimensões, articuladas, orientam o olhar para o encontro entre grupos no cotidiano, preparando o terreno para a convivência ética.

Nessa perspectiva, dentro dessa diversidade cultural, devemos nos permitir olhar, ouvir e respeitar as culturas, aprender a conviver e interagir com a cultura do outro, ou seja, com “a cultura de lá” e “a cultura da qual faço parte”, e, dessa maneira, “reconhecer a relação entre as duas culturas” (Freire, 2004, p. 75, apud Oliveira, 2015, p. 95). Por conseguinte, é possível mencionar que:

a diversidade cultural se torna um elemento epistemológico constituído pela alteridade, a heterogeneidade e a diferença. A alteridade é a relação estabelecida entre o ‘nós’ e o ‘outro’ e a diferença não se opõe à igualdade e sim a padronização [...] a ação política consiste em negar a padronização e a desigualdade e luta pela igualdade e reconhecimento das diferenças (Oliveira, 2015, p. 64-65).

Nessa mesma direção, a autora ainda menciona que se faz necessário “superar a dicotomia entre os saberes, e pensar a educação como uma prática social, de formação cultural e humana no qual se valorizam os saberes da experiência e valores dos grupos menos favorecidos” (Oliveira 2015, p. 66). Dessa forma, a interculturalidade se anuncia não apenas como conceito, mas como horizonte ético-político capaz de inspirar práticas educativas mais justas e inclusivas.

Além disso, no que diz respeito à dimensão ético-política no processo intercultural, é importante compreender que se trata de “um projeto político de transformação social, no qual a diversidade é analisada sob uma perspectiva étnica, com o objetivo de promover a humanização e a libertação dos sujeitos” (Oliveira, 2015, p. 67). Nessa concepção delineia-se uma proposta de sociedade que envolve dimensões políticas, sociais, epistêmicas e éticas, orientadas para uma transformação estrutural mais justa e inclusiva.

Ademais, posicionamentos críticos tornam-se essenciais para romper com o sistema que padroniza e nega as diferenças, bem como a diversidade cultural presente nas relações sociais e educativas. No entanto, não basta apenas respeitar e reconhecer a diversidade; é fundamental organizar-se para transformar essas realidades.

No contexto da educação intercultural no Brasil, Vera Candau (2016; 2020) e Ivanilde Oliveira (2015) destacam que essa abordagem deve estar voltada para a compreensão de que as culturas precisam se inter-relacionar e permanecer em contínuo processo de mudança, devido às suas dinâmicas e historicidades. De fato, as relações culturais são complexas e marcadas pelo poder, o que evidencia que diferenças e desigualdades sociais não podem ser silenciadas, mas devem constituir-se como parte do debate intercultural.

Para Oliveira (2015, p. 70), esse tipo de educação deve estar alicerçado em um projeto político e ético, uma vez que busca a “equidade social pela justiça social, para que todos tenham direito à educação e exerçam sua cidadania, ampliando as possibilidades de vida e de liberdade humanas”. Assim, a educação intercultural caracteriza-se por ser “democrática, crítica, dialógica e promotora de

aprendizagens significativas". Adotar essas posturas em nossas ações possibilita romper com "as práticas pedagógicas homogeneizadoras e padronizadas" abrindo espaço para uma educação que reconhece e valoriza a diferença como potência transformadora.

Segundo Oliveira (2015) e Paulo Freire (1997), a interculturalidade está fundamentada em princípios dialógicos, no respeito à cultura do outro e no aprimoramento do ser humano por meio das "relações gnosiológicas, éticas, políticas, históricas e culturais que se estabelecem com o mundo, e com os sujeitos". Viver a educação intercultural é compreender que as nossas relações se entrelaçam com a realidade cultural do outro. É "estar no mundo e com o mundo". É deixar-se "molhar completamente pelas águas culturais, é senti-la e compreendê-la", é "descolonizar as mentes", é "superar as estruturas sociais de poder eurocêntrico e colonialista" (Freire, 1997, p. 64 apud Oliveira, 2015, p. 79-90).

Assim, a interculturalidade não se resume a um conceito, mas se projeta como prática existencial, ética e política, convocando-nos a reconhecer o outro e a transformar, no encontro, as próprias formas de ser e de aprender.

As "águas culturais", usadas como figura de linguagem por Freire e Oliveira, são carregadas de sentidos e significados que envolvem os sujeitos tanto no seu universo cultural quanto no universo do outro. Mergulhados nessa intensidade cultural, reconhecemos que os seres humanos possuem a capacidade de criar, transformar, nomear e atribuir sentido aos objetos, ao mesmo tempo em que se relacionam com o outro e com o meio ambiente. Em outras palavras, somos seres "sentipensantes", culturais e criativos cuja existência se constrói na travessia entre memórias, afetos e práticas sociais.

Carlos Brandão (2002) ressalta essa capacidade que os indivíduos têm de criar, aprender, ensinar e se relacionar com o outro e com o meio no qual estão inseridos.

Os panos com que nos cobrimos, transformando o algodão ou o pelo dos carneiros, a comida que antes de comermos, semeamos, zelamos,

colhemos e colocamos o fogo, que aprendemos a ascender, são porções do todo da natureza, transformada não apenas em coisas de utilidade, de sentido, de significado e de socialidade (Brandão, 2002, p.20).

A partir das discussões mencionadas, apresento análises sobre a educação intercultural em uma perspectiva crítica e descolonizadora para os espaços museais, destacando que os pressupostos de Paulo Freire não se limitaram aos movimentos sociais e educacionais. Nas décadas de 1960 e 1970, a proposta de um novo sujeito e de uma nova educação influenciou as discussões que ocorriam, inclusive, no campo museal. Questionava-se, nesse período, a cultura elitista e hegemônica, a educação bancária e alienante, bem como, a concepção de sujeitos e alunos passivos, entre outras inquietações.

Para a museóloga Maria Célia Santos (2002), o movimento da Nova Museologia recebeu contribuições diretas das ideias de Paulo Freire, especialmente, no que diz respeito às ações educativas em museus, pautadas no diálogo, na participação e na valorização das culturas locais.

Começamos a reconhecer que o homem é, ao mesmo tempo, o produto e o criador de sua sociedade e de sua cultura[...] consideramos o marco mais significativo da evolução do processo museológico na contemporaneidade: a passagem do sujeito passivo e contemplativo para o sujeito que age e que transforma a realidade[...] buscando-se a construção de uma nova prática social (Santos, 2002, p. 75).

Mas afinal, o que é uma educação descolonizadora e intercultural? É aquela que não coloca uma cultura como central, superior ou dominadora sobre as outras. Ao contrário, trata-se de uma educação que parte do “reconhecimento de que todas as culturas são incompletas, que vivemos num contexto de diversidade e pluralismo cultural que nos exige um olhar crítico da realidade e da ordem dominante” (Sacavino, 2016, p. 191).

O conceito de educação intercultural fundamenta-se no princípio da afirmação da diferença entre os sujeitos e na construção de relações igualitárias, como destaca Vera Candau (2013, p. 1):

A Educação Intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre os diversos sujeitos - individuais e coletivos - saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça - social, cognitiva, cultural - assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença.

Sacavino (2016) acrescenta que, para a consolidação desse tipo de educação, faz-se necessário um processo de descolonização em três aspectos: primeiro, no campo do conhecimento; segundo, nas subjetividades; e terceiro, na história e no poder. Dessa maneira, a descolonização do conhecimento envolve um processo em que a opressão, a subordinação e a exploração advindas do colonialismo e do capitalismo foram responsáveis por excluir e invisibilizar grupos, silenciando saberes e experiências que não se enquadram na lógica da cultura eurocêntrica e nortecêntrica.

Nesse contexto, entende-se que, para romper com esses paradigmas, são necessários posicionamentos firmes de resistência e negação à cultura hegemônica que sustenta a ideia de uma cultura universal, pretensamente capaz de abarcar, direcionar e invisibilizar todas as outras. A autora ainda ressalta que a “pedagogia descolonizadora e intercultural se afirma como um princípio que orienta pensamentos, ações e novos enfoques epistêmicos” (Sacavino, 2016, p. 193).

Compartilho a visão da autora quando destaca que a educação intercultural é um projeto epistêmico e político que deve questionar “a colonialidade do poder, do saber, do ser e da natureza” (Sacavino, 2016, p. 193). Trata-se de buscar, na educação intercultural crítica e descolonizadora, caminhos para a efetivação de novos processos que

possibilitem a compreensão de outras formas de construção de conhecimentos, a serem desenvolvidos tanto nos espaços escolares quanto nos não escolares. Assim, a interculturalidade descolonizadora se anuncia como horizonte de transformação, convocando-nos a reinventar práticas educativas que dialoguem com a diversidade e com os saberes historicamente invisibilizados.

O segundo processo de descolonização é o das subjetividades, que consiste em uma mudança que afeta tanto os grupos considerados privilegiados, devido à sua raça e posição social, quanto aqueles que, pelo processo histórico e social, foram ou ainda são excluídos, como indígenas, afrodescendentes, mulheres, crianças, entre outros. De um lado, estão os sujeitos de uma cultura branca e elitista, que passam por um processo de desconstrução crítica das identidades dominadoras; do outro lado, encontram-se os sujeitos invisibilizados e esquecidos, que buscam o “fortalecimento e a afirmação das identidades historicamente massacradas, inferiorizadas, invisibilizadas, subalternizadas, muitas vezes, destruídas pela colonização” (Sacavino, 2016, p. 195-197).

E, por fim, o terceiro aspecto é a descolonização da história e do poder. Esse processo implica escutar as vozes dos sujeitos silenciados, desconstruir a “cultura do silêncio” e lutar contra as diversas “formas de dominação e negação”. Nesse processo, torna-se necessário reconhecer a importância de narrar as outras histórias, os outros saberes e as outras culturas.

Na luta por uma nova prática social e educacional, fundamentada em uma educação intercultural crítica, Oliveira (2015) destaca que elementos como a oralidade, o corpo, os gestos e as histórias de vida não podem mais ser invisibilizados, sejam nos espaços escolares ou não escolares, pois tais saberes expressam subjetividades e caracterizam indivíduos e grupos em sua cultura e sociedade.

Em uma educação intercultural e descolonizadora, Sacavino e Candau (2020, p. 20) destacam que é necessário questionar “o caráter único do que consideramos desenvolvido, moderno, civilizado, verdadeiro, belo” e que não se pode deixar de favorecer

processos que promovam o diálogo intercultural. As autoras acrescentam que é preciso “desnaturalizar os processos de colonialidade”, o que constitui um desafio fundamental para o desenvolvimento da educação intercultural, tarefa que se apresenta como um dos maiores obstáculos para a consolidação de uma educação intercultural crítica e transformadora.

Nessa perspectiva, alinho-me aos pensamentos das autoras quando sustentam que o diálogo intercultural, dentro do processo educativo, deve questionar o discurso eurocêntrico, ocidental e colonial. Compreendo que não basta inserir as palavras diversidade cultural ou intercultural nos discursos e projetos dos contextos escolares ou não escolares; é necessário questionar, posicionar, valorizar e consolidar o diálogo intercultural para que realmente possamos “construir uma nova perspectiva mais holística e plural, em que todos os sujeitos socioculturais sejam reconhecidos como atores sociais e produtores de conhecimento”. A “interculturalidade crítica supõe um reconhecimento de diferentes epistemes e conhecimentos, que incluem os eurocêtricos, mas não os entende como únicos e universais” (Sacavino; Candau, 2020, p. 21). Assim, a educação intercultural crítica emerge como um horizonte de descolonização e justiça, convocando escolas, museus e demais espaços educativos a assumirem a pluralidade de saberes como fonte de transformação social.

Assim sendo, com base nos pressupostos analisados sobre os processos de descolonização no campo do conhecimento, das subjetividades, da história e do poder, Sacavino (2016) discorre que um bom exemplo de educação intercultural e descolonizadora consiste nas leituras, no reconhecimento e na valorização das histórias locais. A pesquisadora afirma que “há muitas formas e epistemes para ler a realidade, desmascarando o pensamento da modernidade que se naturalizou como a única maneira de leitura e entendimento da realidade” (Sacavino, 2016, p. 199).

Em sintonia com essa afirmativa, adoto como referência, neste artigo, as experiências vividas em um espaço não escolar que, por meio de uma exposição a céu aberto e da educação museal, vem

desenvolvendo ações voltadas para uma educação intercultural crítica e descolonizadora: o Museu Sacaca.

Experiências interculturais: um diálogo com os povos indígenas no Museu Sacaca

Quando pensamos em museus, o que vem à mente? Ora, quem nunca guardou um objeto para preservar lembranças e memórias? Livros, cartas, fotos, joias, roupas, brinquedos, artefatos, entre outros objetos. E quem nunca narrou um acontecimento ou histórias familiares que foram sendo repassadas a outras gerações? Esses acontecimentos e elementos podem carregar histórias, afetos, relações de poder, subjetividades, além de representar a cultura de um povo, comunidades, sociedade e até de um período histórico.

Muitas pessoas até transmitem e guardam objetos para outras gerações, para que a história de sua família, cultura ou grupo permaneça viva. Ensinos, narrativas, memórias e culturas, — todos esses elementos se entrelaçam nessas fontes. De certa forma, todos nós acabamos exercendo um pouco das atribuições de certos museus, ao transformar objetos em guardiões de memória e símbolos de identidade.

Mas, afinal, que histórias estão sendo contadas? Que discursos são esses que os museus têm divulgado? Esses objetos e coleções são apresentados sob a visão do colonizador ou do colonizado? Ou os museus de maneira geral têm buscado promover uma educação dialógica e respeitosa aos sujeitos sociais? Estaríamos diante de perspectivas ainda marcadas pela cultura eurocêntrica ou já em movimento rumo a outras epistemologias?

Um exemplo significativo dessa busca por novas epistemologias pode ser encontrado em Macapá, capital do Amapá, onde um museu foi concebido para representar, de forma inclusiva, as culturas e as populações tradicionais da Amazônia.

Nesse contexto, cabe perguntar: o que é, afinal, um museu? Para o Conselho Internacional de Museus (ICOM)¹ a definição de Museu é:

Instituição permanente, sem fins lucrativos e a serviço da sociedade, que pesquisa, coleciona, conserva, interpreta e expõe o patrimônio material e imaterial. Abertos ao público, acessíveis e inclusivos, os museus fomentam a diversidade e a sustentabilidade. Com a participação das comunidades, os museus funcionam e comunicam de forma ética e profissional, proporcionando experiências diversas para educação, fruição, reflexão e partilha de conhecimentos.

Para Sacavino (2016) as histórias e memórias constituem processos identitários importantes para os povos e culturas. Reconhecê-los e respeitá-los significa adentrar no processo de descolonização de história e poder, conforme descreve:

A visibilização e o reconhecimento de outras histórias e dos valores ancestrais são elementos fundamentais para a construção de processos identitários desde um enfoque descolonizador e intercultural crítico. De acordo com Le Goff (1992, p. 476), a memória é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade, individual ou coletiva, cuja construção é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje (Sacavino, 2016, p.196).

Para a referida autora, “a interculturalidade crítica só poderá ser realizada e vivida quando as culturas se encontrarem fortalecidas e os grupos tiverem passado por processos de

¹ É uma associação profissional sem fins lucrativos, financiada predominantemente pela contribuição de seus membros, por atividades que desenvolve e pelo patrocínio de organizações públicas e privadas. Sua sede é junto à UNESCO em Paris (França). Criado em 1946, o ICOM é uma Organização não-governamental que mantém relações formais com a UNESCO, executando parte de seu programa para museus, tendo *status* consultivo no Conselho Econômico e Social da ONU. As informações estão contidas no site do ICOM. Disponível em: site www.icom.org.br. Acesso em: 01 de junho de 2024.

construção de autoestima, autoconfiança e empoderamento, que lhes permitam reconhecer-se e atuar sem assimetrias de qualquer tipo” (Sacavino, 2016, p. 197).

Assim, a interculturalidade crítica revela-se não apenas como encontro entre culturas, mas como um processo de fortalecimento mútuo, em que a dignidade e a voz de cada grupo se tornam alicerces para a construção de relações verdadeiramente emancipatórias.

Esse processo de construção e respeito à diversidade cultural deve ocorrer em todos os lugares, dentro e fora das escolas. Clifford (2016) destaca que os museus são territórios “transculturais” e tornam-se uma “zona de contato” na medida em que proporcionam “o contato entre os povos que geográfica e historicamente foram separados por conflitos” e “entram em contato uns com os outros estabelecendo ‘relações concretas’”. Assim, “os museus trabalham cada vez mais com as fronteiras entre mundos diferentes, histórias e cosmologias” (Clifford, 2016, p. 25).

Nessa perspectiva, os museus se consolidam como espaços que acolhem um público diversificado, com nacionalidades, tornando-se verdadeiros pontos de encontro entre povos e culturas. Além disso, os museus apresentam um potencial significativo para promover a educação intercultural, seja por meio de suas exposições, objetos, coleções, danças ou através da própria educação museal.

Assim, o Sacaca é um museu a céu aberto, com cerca de 20 mil metros quadrados, localizado na capital Macapá, no estado do Amapá. Essa exposição foi inaugurada em 2002. Seu conteúdo expográfico trata de representações das populações tradicionais da Amazônia — indígena, quilombola, ribeirinha, parteira, extrativista —evidenciando seus modos de ser, viver e fazer, por meio da cultura material que compõem suas existências. Nesse sentido, “um museu pode permitir que arte e artefato viagem para dentro e para fora do mundo dos museus” (Clifford, 2016, p. 23).

Aproveito essa discussão para compartilhar relatos de representantes indígenas sobre uma ação intercultural ocorrida no espaço museal do Sacaca, denominada “Festa dos Povos”. Em 2019,

foi realizado um processo de revitalização da exposição permanente do Sacaca, no qual representantes indígenas do estado do Amapá e do norte do Pará foram os principais protagonistas. Foram reconstruídas duas réplicas das casas indígenas das etnias Wajãpi² e Palikur³.

No mesmo ano, uma nova representação indígena foi inserida na exposição do Museu Sacaca: a casa Tukussipan ou Porohtopoh dos povos Wayana e Apalai⁴ no circuito expográfico do referido museu.

² Wajãpi é o nome utilizado para designar os índios falantes da língua Tupi que vivem na região delimitada pelos rios Oiapoque, Jari e Araguari, no Amapá. A língua falada pelos Wajãpi se inclui na família Tupi-Guarani. Os Wajãpi ocupam, há mais de dois séculos, uma vasta área situada no Brasil e na Guiana Francesa, delimitada pelas bacias dos rios Jari, Oiapoque e Araguari. No lado brasileiro dividem-se em três subgrupos territoriais: o grupo do alto Jari/Cuc, o grupo "arredio" do alto Ipitinga e o grupo principal da região do Amapari. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Wajãpi>. Acesso em: 27 de jun.2024.

³ Os Palikur, povo indígena falante de uma língua arawak, são uma das populações que há mais tempo vivem na região ao norte da foz do Amazonas. Sabe-se disso, porque, já na primeira década do século XVI, documentos de viajantes europeus relatavam a presença de uma numerosa sociedade indígena chamada Paricura, localizada na foz de um grande "mar de águas doces". Esta história antiga significa também que os Palikur estão há tempos em contato com os não índios. Fato este que não se deu sem traumas, pois, até meados do século XX, custou-lhes muitas vidas e a diminuição radical de sua população. Na documentação histórica e em suas narrativas orais, os Palikur são descritos como bravos guerreiros e navegadores, qualidades que, por certo, os ajudaram a sobreviver e estar hoje aqui presentes numa situação de crescente aumento populacional. Os Palikur falam o *parikwaki*, uma língua pertencente à sub-família Maipure filiada à grande família linguística Arawak. Na região, as outras línguas faladas são: o português; o francês; o *créole*, proveniente do francês, língua forjada na rede de relações socioeconômicas que interligava colonos franceses, escravos de origem africana e os índios da região; a língua Kaliña da família linguística Karib, falada pelos Galibi do Oiapoque; e o patoá, uma variação do *créole* que, por processos diferentes, foi adotada pelos Karipuna e Galibi-Marworno como língua indígena diferenciada. . Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Palikur>. Acesso em: 24 de jun. 2024.

⁴ Os Aparai e os Wayana são povos de língua karib que habitam a região de fronteira entre o Brasil (rio Paru de Leste, Pará), o Suriname (rios Tapanahoni e Paloemeu) e a Guiana Francesa (alto rio Maroni e seus afluentes Tampok e Marouini). No Brasil, eles mantêm há pelo menos cem anos relações estreitas de convivência, coabitando

O grande diferencial desse processo é que os próprios indígenas foram os construtores das réplicas de suas casas, imprimindo saberes, memórias e técnicas ancestrais em cada detalhe.

Durante o período de construção desse elemento constitutivo da cultura indígena, bem como durante a Festa dos Povos, os representantes indígenas compartilharam seus conhecimentos, dialogando e interagindo com outros povos e culturas que visitavam o espaço museal. As imagens apresentam, respectivamente, os três modelos de casas dos povos indígenas: Casa Palikur, Casa Wajãpi e Casa Apalai e Wayana.

Foto 1 – Casa Palikur



Fonte: Acervo do Museu Sacaca/ Núcleo de Museologia, 2019.

as mesmas aldeias e casando-se entre si. Por conseguinte, é muito comum encontrar referências a essa população como um único grupo, embora sua diferenciação seja reivindicada com base em trajetórias históricas e traços culturais distintos. Em território brasileiro, os Aparai e Wayana encontram-se distribuídos em aldeias ao longo do rio Paru de Leste. As aldeias reproduzem um padrão formal de organização, composição e tamanho amplamente difundido entre os grupos indígenas da região (Tiriyó, Kaxuyana, Waiãpi, Waiwai etc.), ou seja, relativamente pequenas e dispersas, com cerca de 7 a 30 indivíduos cada, organizadas em torno de parentelas de até quatro gerações. Formalmente, as aldeias são constituídas por um casal, seus filhos e filhas solteiros, suas filhas casadas, genros e netos (às vezes, filhos casados e noras), coincidindo com um grupo doméstico. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Wayana>. Acesso em: 24 de jun.2024.

Foto 2 – Casa Wajãpi



Fonte: Acervo do Museu Sacaca/Núcleo de Museologia, 2019.

Foto 3 – Casa Apalai e Wayana

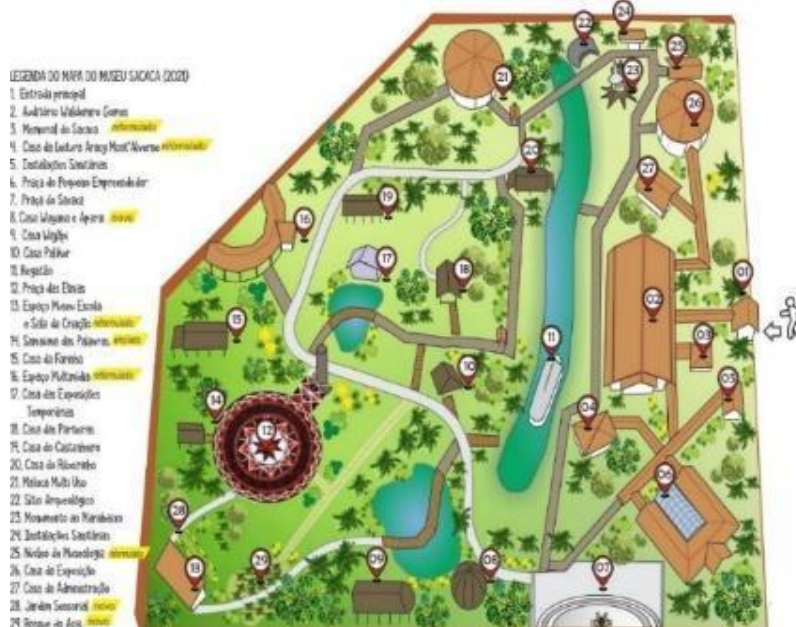


Fotos: Acervo do Museu Sacaca/ Núcleo de Museologia, 2019.

No circuito expográfico do museu, os visitantes podem visualizar e interagir com a cultura amazônica por meio das trilhas indígenas, das águas, das trilhas extrativistas e da memória,

aprendendo com e sobre esses povos, seus modos de vida, saberes e costumes. Trata-se de um exemplo concreto de práticas voltadas para a interculturalidade em uma perspectiva dialógica, política e educacional, na qual o museu se transforma em território de encontro, reconhecimento e diálogo entre culturas.

Foto 2 – Mapa da Exposição a Céu Aberto do Museu Sacaca



Fonte: Duarte, 2021.

Por meio do mapa apresentado, é possível visualizar a exposição a céu aberto. Além dos objetos e trilhas, existem programações que acontecem no espaço museal, entre elas a "Festa dos Povos", uma das ações culturais e educativas realizadas no Museu Sacaca. Esse evento simboliza o encontro de povos e culturas, em que os conhecimentos culturais são apresentados e narrados por meio das exposições, dos artesanatos, das danças, dos objetos e dos instrumentos musicais trazidos pelos indígenas de suas aldeias, bem como por seus mitos, símbolos e memórias coletivas.

Um exemplo significativo é a mandala ou "roda de teto", que está em exposição na casa de uso comunitário dos Wayana e dos Aparai. Segundo Lucia Velthem (2010), a “roda de teto apresenta grafismos que não são encontrados em nenhum outro objeto fabricado pelos Wayana e Aparai” e que “a tukusipan – parohtopó pertence ao chefe da aldeia, é o lugar destinado às relações entre as pessoas de uma mesma aldeia, e ainda são feitas refeições em conjunto, reuniões, assembleias, além de receber os visitantes, que dormem nesse espaço quando estão de passagem” (Velthem, 2010, p. 47-48). Assim, a roda de teto não é apenas um objeto estético ou decorativo, mas um elemento simbólico que traduz a organização social, a vida comunitária e a cosmologia desses povos, ressignificado no espaço museal como um convite ao diálogo intercultural.

Foto 3 – Roda de Teto



Acervo do Museu Sacaca/Núcleo de Museologia, 2019.

Em relatos de alguns indígenas que vivem na cidade, e até mesmo daqueles que permanecem nas aldeias, participar de ações no espaço do Museu Sacaca despertava lembranças de suas aldeias,

uma vez que as características expográficas evocavam sentimentos e sensações de pertencimento.

No espaço museal do Sacaca havia um lugar de encontro dos indígenas e não indígenas: a Praça das Etnias. Nesse espaço compartilhado, os participantes dançavam e bebiam o caxixi e a sacurá, bebidas preparadas pelos próprios indígenas. Tratava-se de um encontro simbólico entre povos, raças e culturas distintas.

Além disso, nesse espaço, outros povos também apresentaram suas manifestações culturais por meio de danças e do som de batuques e tambores, que ecoavam como vozes ancestrais. Era possível observar a riqueza do encontro entre os “mundos diferentes”, dos “territórios transculturais” e interculturais, seja pela diversidade de línguas, vestimentas ou pelas pinturas corporais representadas pelos povos. A Praça das Etnias, configurava-se um espaço de relações, um território de diálogo, como menciona James Clifford (2016).

A Festa dos Povos foi um momento marcante, registrado não somente pela troca de experiências e pelo compartilhamento de saberes culturais próprios de cada povo, sejam indígenas ou não indígenas, mas também pela afirmação da memória coletiva. Representou também um momento de luta pelos direitos dos povos indígenas, que aproveitaram a ocasião para relembrar histórias de luta e resistência.

Na visão desses representantes indígenas, a exposição a céu aberto possibilita que a cultura de seus povos seja conhecida tanto no Amapá quanto fora dele. Nesse sentido, destaca-se o discurso de uma líder indígena, que ressalta a importância das representações de suas casas no espaço do Museu Sacaca:

As pessoas na verdade não conhecem a cultura indígena aqui no Amapá, quando a gente vai e vocês têm escutado saindo daqui do Amapá, lá fora eles dizem vocês são todos índios? Como os índios andam lá, todos nus? Então, chega aqui em Macapá, às vezes, o nosso amapaense, ele não dá a devida importância dessa cultura, ele não conhece a cultura indígena, na verdade, quando nós começamos a

conversar com o secretário do IEPA sobre as casas, existiam duas: a Wajãpi e a Palikur. Elas foram se deteriorando até cair e foram desativadas. Na verdade, não tiveram o devido valor que elas deveriam ter, elas não tinham vida, e quando conversamos com o secretário, ele mostrou o espaço e nós começamos a pensar nestas casas, antes mesmo de sonhar com a terceira casa (Informação verbal, líder indígena, Museu Sacaca, 2019)⁵.

A Festa dos Povos foi um momento de partilha entre diferentes povos e etnias, um encontro em que memórias e patrimônios culturais se entrelaçaram. Alguns indígenas estiveram no espaço do museu pela primeira vez, o que despertou reflexões significativas sobre o lugar e seus múltiplos sentidos, conforme relata uma indígena da etnia Palikur.

O museu é um lugar que se pode guardar os nossos costumes, através de um pequeno pote, um pequeno objeto, nós podemos saber a história dos nossos ancestrais. Esse evento, a Festa dos Povos é muito gratificante. Estar junto com os Wajãpi, nós estamos aprendendo com eles e eles com a gente (indígena Palikur, 23 anos, pertencente a etnia do rio Uaçá, Aldeia Kumenê, Museu Sacaca, 2019)⁶.

Foi possível observar, nas narrativas dos indígenas presentes na Festa dos Povos, que o território do museu é percebido como um lugar que guarda relações profundas com a natureza, com a identidade e com o patrimônio cultural — elementos constitutivos da vida e a memória dos povos indígenas. Nesse horizonte de significados, a noção de território ganha força também no campo teórico. Para Saquet, o território é entendido como:

⁵ O discurso foi compartilhado publicamente por uma líder indígena, em 2019, no auditório do Museu Sacaca, sobre a importância da construção e revitalização das casas indígenas na exposição a céu aberto.

⁶ Entrevista realizada pela autora do artigo na Programação Festa dos Povos, realizada no Museu Sacaca, em 2019.

Lugar de relações sociais; desconexões e redes; de vida, para além da produção econômica, como natureza, apropriação, mudanças, mobilidade, identidade e patrimônio cultural; como produto socioespacial e condição para o habitar, viver e produzir (Saquet, 2007, p. 118).

Para os representantes dos povos indígenas do Amapá e do norte do Pará, as réplicas das casas construídas no Museu Sacaca se assemelhavam às de suas aldeias e territórios de origem. Essa percepção estava relacionada ao fato de poderem observar animais soltos no espaço, às árvores frutíferas, ao realizar suas danças, pinturas e preparar bebidas tradicionais, além de vivenciarem o cotidiano nas casas que foram construídas por eles próprios.

Nesse contexto, o museu deixou de ser apenas um lugar expositivo e se transformou em território de memória e de vida. O depoimento de um representante Wajãpi evidencia essa dimensão, ao revelar a importância do espaço e o sentido de pertencimento despertado pela presença de sua casa durante a Festa dos Povos:

Cada povo aqui fez a sua casa, Oiapoque, Tumucumaque e Wajãpi, isso é para ficarmos lembrando. Nós moramos nesse tipo de casa, ela é tradicional, essa casa é o nosso documento. Tudo o que tem aqui é importante, a casa, a peneira, o abano, sem isso a gente não vive. Estamos felizes aqui no museu, lembramos da nossa aldeia, o peixe, que tem aqui no museu, bate vento e é bem frio (indígena e líder Wajãpi, Museu Sacaca, 2019)⁷.

O Museu Sacaca tem sido um dos espaços onde os indígenas e outros povos podem compartilhar e valorizar suas culturas. Atualmente, eles buscam ocupar seus espaços dentro dos museus como autores de suas próprias histórias, e não mais apenas para observar ou expor sobre a importância dos objetos que compõem a exposição: “E essa história deve ser contada por nós, indígenas, nós

⁷ Estas declarações foram feitas por um representante dos Wajãpi durante a Festa dos Povos e destacaram a importância da réplica da casa Jura no espaço do Museu Sacaca.

somos protagonistas da nossa história.” “O Sacaca, com certeza, vai ser muito visitado e reconhecido por essa história”, afirma uma das representantes dos Povos Indígenas do estado do Amapá.

Que nós possamos ter muita história para contar para os nossos filhos, netos e bisnetos, e vão ser contados lá nas casas, não por esses monitores, mas pelos outros, que vão falar que iniciaram esse trabalho, no dia em 27 de maio, a partir dessas casas construídas no Museu Sacaca (informação verbal, líder indígena Museu Sacaca, 2019)⁸.

Além das casas, outros elementos — como as árvores, os peixes, os tracajás e até mesmo o vento —despertavam neles a sensação de estarem em suas aldeias, em seus espaços territoriais. Essa percepção é revelada no depoimento de uma indígena Wajãpi, de 39 anos, que mora na aldeia, que compartilha:

É a primeira vez que venho conhecer o museu, eu achei bonito, eu vi várias coisas a tartaruga, o jabuti eu vi tudo, tá tudo protegido, o museu é bem organizado. É um lugar ventilado, parece como a gente mora na floresta. Eu senti parece como estivesse na aldeia, parece a aldeia do limite. A gente fica triste de deixar a nossa casa aqui, mas a gente vai voltar, enquanto a gente não morre, a gente pode voltar. Quando a gente morre não volta mais. Mas eu não vou pensar isso, não vou pensar negativo, vou pensar positivo. E acrescentou: “eu gostei da floresta, aqui tem tudo, tem açaizeiro, tem pupunheira, tem várias coisas. Eu adoro vir aqui, a gente mora dentro da floresta (indígena Wajãpi, Museu Sacaca, 2019)⁹.

Nesse sentido, os sentimentos e significados sobre o conceito de museu, sob o olhar indígena e evidenciados durante a Festa dos Povos, revelam que cada casa construída no Museu Sacaca carrega suas próprias técnicas, representando o conhecimento tradicional de cada etnia. Tais saberes, assim como os objetos, estão

⁸ Discurso de uma representante e líder indígena sobre a importância da construção das réplicas no Museu Sacaca.

⁹ Narrativa cedida em entrevista realizada na Festa dos Povos, no Museu Sacaca.

impregnados de simbologias e expressam uma linguagem própria, reconhecida e vivida pelos povos indígenas.

Esse entrelaçamento de saberes e símbolos manifesta-se também nas experiências individuais. Foi assim que a indígena e líder Aparai, durante a “Festa dos Povos”, expressou sua sensação de acolhimento no espaço museal ao afirmar: “Eu me senti à vontade aqui. Quando eu vesti a minha roupa eu me senti como se estivesse na aldeia, tomando sacurá”.

A sacurá é uma bebida típica, à base de mandioca, utilizada em acontecimentos considerados positivos na vida, como sucesso na caçada, na pescaria e em tantos outros momentos de celebração, como no caso da Festa dos Povos. Havia, de fato, motivo para eles festejarem. A representante ainda destaca o significado e a importância dos museus como espaços de cultura e preservação da memória.

Eu não sei dizer direito, mas eu sinto que o museu é para valorizar as antiguidades, os conhecimentos dos ancestrais, ele precisa permanecer vivo e para mostrar para os nossos jovens que precisa conhecer o que foi construído há muitos anos atrás. E, hoje, é a nossa preocupação enquanto indígena, principalmente, na nossa cultura, os conhecimentos tradicionais, [...] essa influência que chegou em nossas comunidades, vem prejudicando, como é que eu posso dizer, está acabando, porque as pessoas começam a apropriar o outro conhecimento, principalmente nas vestimentas, a própria comida tradicional, danças, contos, essas coisas já estão começando a sumir. Os jovens não estão preocupados, já tem música popular, tudo isso já vem afetando. Eu sempre falo para a minha comunidade: a nossa cultura tem muito valor, a casa tem muito valor é uma identidade dos povos Wayana e Apalai, a gente não pode perder, tem que permanecer. (indígena Apalai, Museu Sacaca, 2019)¹⁰.

Ao dialogar com os representantes das etnias Palikur, Wajãpi, Wayana e Aparai, durante a Festa dos Povos, foi possível perceber, em alguns casos, a preocupação em não perder os costumes, os

¹⁰ Conversa realizada com a líder dos povos Aparai e Wayana durante a Festa dos Povos.

rituais e as comidas tradicionais. O desejo manifestado era de proteger e fortalecer sua cultura, e o museu se revelava como um espaço de preservação dessa herança.

A construção de suas casas no Museu Sacaca despertou nesses povos lembranças, memórias, conhecimentos e ensinamentos. Cada casa apresentava seu próprio estilo, formato, tamanho, elementos e matérias-primas específicas, traduzindo a singularidade de cada etnia, demonstrando a relação, o conhecimento estabelecido com a natureza, o modo de vida e a cultura de cada povo. Essa relação entre ser humano e natureza encontra eco na reflexão de Cuche (1999, p. 9-10), “o homem essencialmente é um ser de cultura, a cultura permite ao homem não somente adaptar-se ao meio, mas transformar a natureza”.

Portanto, compartilhar o conhecimento e o anseio da cultura indígena é ressaltar que o olhar do indígena se distingue do olhar dos não indígenas, pois ele não percebe a floresta, a vida e os territórios da mesma maneira. Para os povos indígenas, a floresta não é composta apenas de árvores, plantas, animais, riquezas minerais e naturais; nela habitam outros mundos e outros seres. Esses seres devem ser respeitados, e os lugares que eles ocupam são reconhecidos como espaços sagrados, onde memória, espiritualidade e vida se entrelaçam.

Assim, reconhecer e fortalecer a educação intercultural voltada à diversidade cultural das populações amazônicas, bem como propor diretrizes que orientem a política cultural dos museus, constitui-se em estratégia fundamental para que os povos da floresta se apropriem desse processo e se fortaleçam enquanto grupos que reivindicam reconhecimento, respeito às diferenças, o direito e a solidariedade.

Nessa perspectiva, o museu se configura como um “ato de comunicação e de construção social e cultural, capaz de expressar e traduzir os modos de vida socialmente apreendido por determinados grupos humanos, abarcando seus valores, motivações, pensamentos e comportamentos” (Athias, 2010, p. 310).

As ações e relatos apresentados neste artigo, em relação aos significados e experiências de representantes indígenas no museu, demonstram caminhos de descolonização do pensamento, das subjetividades, da história e do poder. Tais práticas possibilitam que os sujeitos — no caso em análise, os povos indígenas — expressem e compartilhem a diversidade cultural de seus povos junto a um público diversificado, reafirmando o museu como um território de diálogo intercultural.

Por fim, essa dinâmica museal permite, além da interculturalidade crítica, a existência de outro processo chamado intraculturalidade, entendida como “o olhar e a valorização da própria cultura, língua, costumes, tradições, leis, padrões estéticos, história” (Candau, 2016, p.196).

González e Illescas (2006), afirmam que a “intraculturalidade é a recuperação, afirmação e recriação da identidade e da vida, assim como da religião e da cosmovisão de um povo ou de uma comunidade de forma que se reconheça no imaginário coletivo e se reafirme como própria e como válida”. Nesse horizonte, tanto a intraculturalidade quanto a interculturalidade “são duas caras de uma mesma moeda, porque, do contrário, podem se tornar excludentes e essencialistas, reafirmando uma única cultura” (González e Illescas, 2006 apud Sacavino, 2016, p. 196).

Para Denys Cuche, a cultura pode ser considerada como:

um conjunto de sistemas simbólicos. No primeiro plano destes sistemas colocam-se a linguagem, as regras matrimoniais, as relações econômicas, a arte, a ciência, a religião. Todos estes sistemas buscam exprimir certos aspectos da realidade física e da realidade social, e mais ainda, as relações que estes dois tipos de realidade estabelecem entre si e que os próprios sistemas simbólicos estabelecem uns com os outros (Strauss, 1950, p.19 *apud* Cuche, 1999, p.95).

Assim sendo, os museus, como o Sacaca, configuram-se como instituições não escolares que potencializam ações educativas e culturais pautadas em novas epistemologias de respeito às culturas

amazônicas. Ao se posicionarem contra culturas hegemônicas e eurocêtricas, suas exposições promovem o diálogo entre diferentes saberes e, nesse movimento, permitem que os povos indígenas do Amapá narrem suas histórias e reafirmem suas identidades diante do público que visita essas instituições.

Considerações Finais

Em síntese, a interculturalidade surge como uma estratégia epistemológica com características ético-políticas que permitem a construção de sociedades mais democráticas e igualitárias. Seus pressupostos se opõem aos paradigmas coloniais e eurocêtricos, que instituem princípios de uma cultura dominante e universal, silenciando e invisibilizando outras formas de existência, de culturas, como as populações indígenas. A interculturalidade compreende que não existe uma cultura universal capaz de substituir todas as outras.

Dessa maneira, torna-se necessário cultivar uma consciência crítica e buscar uma educação descolonizadora, em que pensamentos, subjetividades, discursos e histórias narradas nos livros, nos espaços escolares e não escolares como — os museus — sejam constantemente repensados e questionados. É preciso enfrentar o pensamento moderno ocidental que perpetua a injustiça social, a exclusão cognitiva e a invisibilidade dos outros sujeitos e das outras culturas.

Assim, a interculturalidade apresenta, em seu contexto, duas dimensões em destaque: a epistemológica e a ético-política. Ambas devem ser compreendidas como parte de um projeto político de transformação social. É essencial ter em mente que os sujeitos sociais, a partir de suas relações estabelecidas em seus contextos culturais e com o outro, constroem seu ethos, o que implica em uma diversidade de costumes, práticas morais e éticas. A educação intercultural, nesse sentido, deve ser vista, então, como um veículo de transformação, uma prática política e educacional voltada para a justiça social e a valorização da diversidade cultural.

Portanto, este artigo procurou dialogar sobre a temática da educação intercultural em uma perspectiva crítica, apresentando relatos de representantes indígenas em um espaço não escolar, o Museu Sacaca, que desde 2002, vem se dedicando a dar visibilidade, por meio de suas exposições, objetos e ações, à diversidade cultural das populações amazônicas.

Assim, a experiência relatada possibilitou ao público visitante conhecer elementos identitários e culturais dos povos indígenas do Amapá, além de permitir que os representantes Wajãpi, Palikur, Aparai e Wayana presentes na Festa dos Povos trocassem experiências entre si. Esse momento representou não apenas uma prática de interculturalidade, mas também a valorização da própria cultura, língua, costumes e tradições — um exemplo claro do conceito de intraculturalidade.

Referências

ALBUQUERQUE, Maria Betânia Barbosa; BUECKE, Jane Elisa Otomar. Educação não escolar: Balanço da produção presente nos congressos brasileiros de história da educação. **Revista Brasileira de História da Educação**, p. 01-22, v. 19, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbhe/a/cgY4FHkx3nWyfqBzsrYDvNN/?lang=pt>. Acesso em 21 fev. 2023.

ATHIAS, Renato. Os objetos, as coleções etnográficas e os museus. *In*: Espirna, Angel; Motta, Antonio; Gomes, Mário Hélio. **Inovação cultural, Patrimônio e Educação**, Recife, Massangana, p. 303- 312. 2010. Disponível em: https://www.academia.edu/15861631/OS_OBJETOS_AS_COLE%C3%87%C3%95ES_E_TNOGR%C3%81FICAS_E_OS_MUSEUS. Acesso em: 19 de mar. 2024.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

CANDAU, Vera. (org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar**: uma educação “outra”? Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

CANDAU, Vera. **Educação intercultural e práticas pedagógicas**. Documento de trabalho. Rio de Janeiro: GECEC, 2013.

CLIFFORD, James. Museus como zonas de contato. **Periódico Permanente**. n. 6 fev. 2016, p. 1-37. Disponível em: <http://www.forumpermanente.org/revista/numero-6>. Acesso em: 13 ago. de 2024.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru: Edusc, 1999.

DUARTE, Iana Keila Lima dos Santos. **Os Palikur, casas e memórias**: vivências no museu sacaca. 2021. 257 f. Relatório de Pesquisa (Mestrado em estudos de fronteiras) – Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2021.

FLEURI, Reinaldo Matias. Desafios à educação intercultural no Brasil. **Educação, Sociedade e Culturas**, n. 16, p. 45-62, 2001.

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

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, Suzana Beatriz. Educação descolonizadora e interculturalidade: notas para educadoras e educadores. **Revista Novamérica**, n.149, jan./març. p.188-202, 2016.

SANTOS, Maria Célia T. Moura. Reflexões sobre a Nova Museologia. **Cadernos de Sociomuseologia**, Lisboa, n. 18, p. 93-130, 2002. Disponível em: https://revistas.ulusofona.pt/index.php/cadernosocio_museologia/article/view/363. Acesso em: 10 de jun. 2024.

SAQUET, Marcos Aurélio. **Abordagens e concepções de território**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

SEVERO, José Luís Rodrigues Lopes. Perspectivas curriculares sobre a formação do pedagogo para a educação não escolar. **Educação em Revista**, 34, e187047, 2018.

VELTHEM, Lucia Hussak Van. **Arte Gráfica Wayana e Aparai**: Waiana anon imelikut pampila – Aparai zonony imenuru papeh (org.). Livro da arte gráfica Wayane e Apari: Waiana anon imelikut pampila - Aparai zonony imenuru papel. Rio de Janeiro: Museu do Índio/ Funai; IEPÉ, 2010, p. 96.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, Vera Maria (org.) **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e proposta. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009, p.12-42.

TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE LIBRAS/ PORTUGUÊS NO CONTEXTO PARAENSE: DIÁLOGO COM O PENSAMENTO DECOLONIAL

Nathiele Martins Macêdo
José Anchieta de Oliveira Bentes
Universidade do Estado do Pará (UEPA)

Resumo

Este artigo tem como intuito dialogar sobre a interpretação simultânea no par linguístico Libras/Português e os pressupostos decoloniais, construirá interfaces dialógicas com Candau e Sacavino (2020) para ponderar as proposições decoloniais, Oliveira (2012) para discussão sobre a interculturalidade no Brasil e Pedagogias Decoloniais, Arroyo (2012) para esclarecer como as Pedagogias Outras favorecem a compreensão do processo decolonial epistêmico que abarca as ciências e como a construção científica dos subalternizados pode ser reconhecida. E para entrelaçar esses discursos Maldonado-Torres (2014) e Jung (2022) para conversar sobre a interpretação simultânea e seus entraves coloniais, a fim de entender a construção do intérprete de Libras no contexto atual. Outros autores também lançaram luz com suas discussões para compor a produção deste artigo. Para tanto, este estudo tem uma abordagem de pesquisa bibliográfica e documental, com a finalidade de analisar as correntes teóricas e as possibilidades de resistência para então, fortalecer os estudos de tradução e interpretação e de desenvolver uma perspectiva decolonial sobre o ato interpretativo simultâneo.

Palavras-chave: Interpretação Simultânea. Decolonialidade. Intérprete de Libras.

Apontamentos Iniciais

As discussões acerca da interpretação simultânea no par linguístico Libras/Português é resultante de todo um período de gênese das atividades de pessoas ouvintes que aprenderam a Língua de Sinais Brasileira (Libras), e começaram a desenvolver um trabalho interpretativo primeiramente de cunho voluntário, sem pretensões profissionais e vislumbres de formação na área, mesmo assim, eles instauraram de maneira informal as atividades laborais da interpretação em Libras (Quadros, 2003).

Esse início das interpretações simultâneas é corroborado por Rodrigues e Beer (2015), eles enfatizam que as primeiras menções do profissional intérprete de Libras em atuação que são registrados eram de cunho práticos, neste princípio das atividades os intérpretes não contavam com a formação acadêmica específica. Por conseguinte, essas pessoas que se propunham a realização da interpretação simultânea contavam com a experiência que obtinham no convívio com os surdos, dentre estes, que até então não eram profissionais reconhecidos, estavam os familiares e amigos de pessoas surdas, que empiricamente aprenderam a comunicação gestual visual utilizada por esses agentes. Outra classe de ouvintes que aprenderam a língua sinais, eram as pessoas que se encontravam no âmbito religioso, estes estavam a priori interessados em oferecer assistência as pessoas surdas bem como evangelizá-las, por tornar acessível a esfera religiosa para os surdos.

Os autores Beer e Rodrigues (2015), ainda apontam que inicialmente os espaços de atuação que os intérpretes realizavam suas atividades de maneira empírica eram nos ambientes de interação dos surdos com seus familiares, como aniversários e reuniões em família, e na esfera educacional eles estavam no interior das escolas especiais em que os surdos se encontravam, também atuavam em instituições especializadas e nos contextos religiosos. Nesses momentos, em consonância com a dinâmica de socialização imediata, eram realizadas as interpretações

simultâneas para que a pessoa surda tivesse acesso ao ocorrido em tempo hábil. (Rodrigues; Beer, 2015, p.31)

Após, esse tímido início, as pessoas envolvidas com a interpretação simultânea começaram a se organizar para criarem diretrizes que por fim dariam suporte profissional e epistêmico ao ato interpretativo, houve no ano de 1988, o I Encontro Nacional de Intérpretes de Língua de Sinais, realizado pela Federação Nacional de Educação e Integração de Suros (FENEIS), pela primeira vez estabeleceu-se um intercâmbio entre alguns intérpretes do Brasil e uma avaliação sobre a ética do profissional. (Quadros, 2004). A partir destas organizações os intérpretes planejaram vários outros encontros com a finalidade de estabelecerem parâmetros para o andamento das atividades de cunho interpretativo.

Arelado às prerrogativas dos profissionais intérpretes do par linguístico Libras/Português, os movimentos que os surdos promovem tem conquistado visibilidade para a comunidade, as pessoas surdas têm entendido, apreendido e requerido seus direitos e deveres e essa movimentação social e educacional que esses agentes viabilizam, fortalece os estudos surdos que estão voltados para uma pedagogia que valorize suas especificidades, e como consequência se incentiva a pesquisa acerca da Libras, que valora e propaga a sua cultura.

Esses manifestos estão intimamente vinculados ao fortalecimento das atividades dos Tradutores Intérpretes de Libras/Português (TILSP), como considera este artigo, são os profissionais que atuam diretamente com as pessoas surdas, e concernente as suas atividades há reivindicações para o estabelecimento da legalidade profissional e esses requerimentos estão estreitamente ligados aos movimentos surdos.

Assim, os profissionais intérpretes tem participado das reivindicações da comunidade surda galgando seu espaço no âmbito profissional, atualmente muitos dos intérpretes que inicialmente trabalhavam de maneira empírica, hoje estão envolvidos na conjuntura nacional de reconhecimento da profissão como líderes da classe, como organizadores de movimentos em

prol da profissionalização e fazem pesquisas que corroboram a cientificidade de sua atividade e da relevância de sua participação na sociedade em apoio a inclusão e a luta contra o pensamento colonial que permeia o ato interpretativo.

Esse começo da profissionalização reverberou também no Estado do Pará, os que atuavam neste campo também o faziam de maneira intuitiva, sem uma formação específica e saberes técnicos acerca da interpretação, muitos intérpretes eram oriundos das instituições religiosas, que foram as precursoras dos trabalhos de interpretação simultânea em Belém. Com o tempo a instrução formal ganhou espaço na esfera interpretativa, para atuar como interprete de Libras, a partir de então, o profissional necessitaria de uma qualificação mais pertinente. Santos (2012), destaca como esse início das atividades se desenvolveu no Norte e Nordeste, o mesmo comenta como a cidade de Belém desempenhou suas atividades na área interpretativa, ele diz que:

em capitais do Norte e Nordeste estes profissionais chegaram de forma tardia e lenta, como na cidade de Belém do Pará, que teve como ponto de partida as ações tradutórias em Libras primeiramente com as Testemunhas de Jeová, em 1992, e com a Primeira Igreja Batista do Pará, no ano de 1994. Por fim, na década de 2000, estes profissionais ganham âmbito social e educacional, primeiramente em universidades privadas, e depois com participações em eventos que discutem a Educação de Surdos e demais aspectos da educação regular (Santos, 2012, p. 5).

O autor comenta que apesar das capitais do Brasil terem alavancado seus estudos sobre a interpretação após os anos iniciais de organização das atividades e terem investigado técnicas para realização de seus trabalhos, a região Norte tardou em organizar suas ações, no entanto, o impulso fora dado e a cidade de Belém teve seu começo, muitos profissionais emergiram para realizar a interpretação simultânea no par linguístico Libras/Português, para promoverem acessibilidade para as pessoas surdas que adentravam os espaços sociais.

Apesar da oficialização do profissional intérprete tenha sido uma proposição enviada ao Congresso Nacional, em Brasília, Distrito Federal, no de 1996, por meio de um projeto de lei que fora encaminhado pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, (FENEIS). Ela foi aprovada após a oficialização da Libras com a Lei 10.436 de 2002 e sua regulamentação em dezembro de 2005, com o decreto 5.626/2005 que discorre sobre o profissional tradutor intérprete. Essa ação foi relevante para a profissionalização da categoria, a oficialização confere reconhecimento a esse grupo que atua em várias instancias, como palestras, congressos, faculdades, instituições religiosas, escolas, universidades, entre outros. Desde então, essa trajetória se encontra em permanente construção (Santos, 2006, p. 48).

Embora esses passos concernentes ao profissional intérprete tenham sido tomados, eles ainda enfrentavam dificuldades para estabelecer sua relevância nos vários âmbitos sociais, inclusive educacional, espaço que recorrentemente atuavam. A interpretação se constitui neste cenário contemporâneo uma profissão de persistência, de reivindicações e pleitos e assim se deu ao longo da sua trajetória, como Santos (2012), salienta que a Libras teve seu histórico de luta e resistência para ser reconhecida, isto reverberou nas práticas dos profissionais intérpretes, pois eles eram vistos como um elemento que atrapalhava o andamento das atividades quando eles se inseriam para fazer a interpretação em algum momento, como o autor comenta:

[...] os intérpretes de língua de sinais começaram a adentrar no âmbito da Educação em fins de 1980 e primeira metade da década de 1990, sendo muitas vezes, visto como um profissional que estava à parte nas salas de aula, como alguém que “atrapalhava” quem estava ali para assistir às aulas dos professores. No Brasil, esta prática se dava também pela assistência dos pais aos filhos surdos, que atuavam como “intérpretes-professores” de língua de sinais nas escolas. Mas estes foram sendo substituídos sob a alegação de não apresentarem competência linguística para desempenharem tal função (Santos, 2012, p. 7).

Embora essa legalidade tenha dado um aporte de legitimidade, os impasses que os surdos e os intérpretes enfrentam permeiam atitudes e pensamentos colonizadores, que marginalizam a atuação de ambos os profissionais, Santos (2004), discute essas posturas por refletir na inserção que ocorre do ser surdo nos espaços e como subalternizam esse ser surdo, com sua cultura e língua, em virtude dessas ações que inferiorizam a pessoa surda, o valor que o intérprete tem nesse contexto reflete esse pensamento colonial que ecoa sobre a comunidade surda, Santos (2006), confirma essas circunstâncias quando ela diz que:

o fato de os surdos estarem inseridos em escolas e universidades ensinando a LS não lhes garantia condições de igualdade com os demais professores, deixando-os à margem das discussões que os demais realizavam. A nomenclatura “instrutores” e os desdobramentos que dela surgiam os colocavam em um grau inferior de ensino e de relações sociais nos lugares onde ensinavam. Essa subalternidade vivenciada pelos surdos nas escolas, em especial, era imposta pela falta da formação, dos baixos salários, do ensino precário e pelas atitudes colonialistas que as pessoas ouvintes impunham (Santos, 2006, p. 79).

Essa postura se pauta numa suposta falta de capacidade dos sujeitos surdos, a condição de inferiorização dele, a rejeição nas discussões e decisões que podem ser tomadas junto a eles, são negadas, a atitude colonial que se reflete nos surdos menospreza o poder que a educação de surdos concebe, e juntamente a isso, o desconhecimento da língua dos surdos, de sua cultura e das formas de pensar e as estratégias de agir desses agentes que são potentes e que a sociedade nega. (Santos, 2006).

Esses posicionamentos repercutem sobre a atuação do intérprete de Libras, esse profissional é atravessado por várias práticas e precisam dar sentido as produções que insurgem dos seus ambientes de atuação. Em função disto, as discussões e debates sobre o processo de tradução e interpretação ganham um espaço mais significativo e muitos profissionais buscam níveis

avancados de formação como graduações e pós-graduações em instituições que contemplam os estudos surdos.

Com o intuito de darem caráter de legitimidade a sua interpretação que por vezes não é valorizada, a tradução e interpretação do par linguístico Libras/Português tem tomado forças e estudos direcionados a esta perspectiva tem sido mais recorrente, pesquisas, reflexões e debates acerca da interpretação tem sido a área de preocupação desta corrente de pesquisa para fomentar maior esclarecimento sobre técnicas de interpretação e qualificar ainda mais profissionais que atuam como intérpretes de Libras/Português.

Portanto, este artigo visa refletir sobre as teorias da tradução e estudos desenvolvidos sobre a interpretação e como o pensamento decolonial favorece uma ponderação sobre os atuais paradigmas da interpretação, visto ser uma das preocupações e discussões presentes nesta categoria, pois, o ato interpretativo demanda habilidades e empenhos cognitivos e físicos centrados para que esse processo aconteça de maneira adequada, entender que esse procedimento contribuirá para que o intérprete não se detenha somente a um trabalho linguístico, mas contempla aspectos culturais, sociais para que se compreenda o enunciado, assim, apreender este funcionamento possibilitará o entendimento dos diferentes usos da linguagem nas ações humanas (Cruz, 2019, p.44).

Diálogos sobre a interpretação simultânea e o pensamento decolonial

A educação pós-colonial tem promovido um cenário diversificado da realidade de sala de aula, neste contexto temporal há reivindicações por metodologias educacionais e sociais que valorem as pessoas que por um longo período social e educacional foram relegadas, estas são as pessoas com necessidades educacionais especiais, pensar como a educação pode alcançar as especificidades de aprendizagem das pessoas que necessitam de um pensar mais humano e condizente a essas particularidades é um ato libertário, Freire (1996) disse que não teve medo em apostar

na liberdade, na seriedade, na amorosidade, na solidariedade, nas lutas das quais ele havia aprendido o valor.

Assim, se pode pensar na educação de pessoas surdas que por anos foram marginalizadas e legadas a uma educação que não contemplava seu canal de aprendizado principal, o visual-gestual, refletir e discutir sobre propostas para uma educação que valorize e priorize o input de aprendizado das pessoas surdas, por isso, refletir sobre essa perspectiva contribui para apoiar o movimento educacional que dialoga com os pressupostos decoloniais pós-modernos, assim, essa postura se configura como um ato libertário, de amorosidade, um ato de solidariedade como ponderou Freire, essa sensibilidade na Educação é um ato libertário, que valoriza seus agentes e os envolve numa pedagogia humana.

Por conseguinte, pôde-se aplicar e desenvolver o estudo do interculturalismo crítico nesta dimensão, pois, Oliveira (2015) diz que ele “apresenta-se como democrática, crítica e dialógica pautada em uma aprendizagem significativa e contextualizada no cenário social e cultural em que se está inserido” (Oliveira, 2015, p.70) Então, para atender as demandas que acompanham o crescimento e estabelecimento da Educação de Surdos, para que esses profissionais se qualificassem e dominassem a Libras de maneira eficaz precisavam de formação e para uma tentativa de estabelecer e estruturar fomentos de capacitação para os intérpretes um exame nacional chamado de Prolibras foi proposto e ele seria realizado de maneira anual até o ano de 2016, pelo MEC.

A responsabilidade pela realização do exame seria do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). A partir de então, uma mobilização efetuada pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC fez com que ela fosse a primeira instituição pública de ensino superior a ser credenciada pelo Inep para realizar o Prolibras. Deve-se notar que esta instituição já havia iniciado um legado junto aos estudos e pesquisas na área da Libras, por ser pioneira na oferta do curso de Letras/Libras no Brasil. (Silva, 2012, p.38).

Então, esse exame de proficiência no princípio foi organizado pela Universidade de Santa Catarina (UFSC), ele concedia uma certificação de tradutor e intérprete em nível nacional para quem realizasse e alcançava os critérios exigidos na prova, a pessoa estaria habilitado para exercer a profissão. Assim, neste recorte temporal da história da interpretação, os ouvintes que já atuavam como tradutores intérpretes se submetiam a essa prova e conseguiam por meio desta o que foi para muitos sua primeira certificação. Portanto, naquele momento o Prolibras se constituiu um respaldo legal para atuarem de maneira profissional na área interpretação.

Este momento inicial da formação proporciona alçar novas reflexões, atitudes e forças para renovar os intuitos de luta e quiçá transformação da educação para que alcance de maneira eficaz as pessoas que são marginalizadas pelos moldes da educação eurocêntrica que perpassa as esferas da educação brasileira. Embora, as formações estejam presentes neste contexto da interpretação, o desconhecimento sobre a Libras, o não saber sobre o ato interpretativo, acarretam posturas e pensamentos que são subalternizantes e que não dão o real reconhecimento a este profissional, como Santos (2006), comenta que:

a representação que algumas pessoas visualizam desse grupo, nesse caso, é depreciativa, do não ser profissional e, por consequência, de que a LS (Língua de Sinais) não tem seu prestígio, nem status lingüístico enquanto língua. Essa afirmação insiste em moldar a surdez e os profissionais que com ela trabalham, a partir da alteridade deficiente (Santos, 2006, p. 51).

A visão colonial sobre a profissão do intérprete permeia as esferas de atuação deste agente, os vários contextos que só surdos estão inseridos constituem-se espaços de resistência, pois, é necessário com constância reforçar a visibilidade do surdo e a importância de tornar acessível por meio do intérprete de Libras, as informações para a pessoa surda, e entender que esses personagens utilizam a Libras como meio de inserção na educação e nos espaços

afins, a Língua Brasileira de Sinais é o meio de comunicação e inclusão, então, mostrar a relevância dessa atividade auxilia a possibilidade para a superação deste pensamento colonial e da posição subalterna que os intérpretes são postos.

A grande área educacional como pondera e admoesta Candau, (2020) é traspassada pelo pensamento decolonialidade e os espaços que este pressuposto adentra estimula reflexões sobre a educação e a superação da subalternização do ser educando e dos agentes que perpassam essa esfera, ela comenta que:

no nosso país, o pensamento decolonial vem se afirmando e multiplicando-se sua interlocução com diferentes áreas do conhecimento. Atualmente, existe um significativo número de grupos de pesquisa que veem aprofundando suas diferentes dimensões e cresce a produção sobre esta temática, especialmente nas áreas de ciências sociais e educação (Candau, 2020, p. 13).

Essa nova postura diante dos modelos educacionais ressoa sobre as práticas que perpassam as discussões sobre a Educação Inclusiva, por conseguinte, os movimentos em prol da educação das pessoas com deficiência podem dialogar com os estudos decoloniais, essa conversa se entrelaça nas mais distintas áreas de conhecimento, essas pluralidades de reflexões auxiliam no fortalecimento das discussões acerca da educação que valorize as potencialidades de cada indivíduo e quando se atrela a educação inclusiva acentua o valor da decolonialidade nesta perspectiva educacional. Atrelar o pensamento decolonial a essas dimensões educacionais oportuniza um olhar pautado na especificidade da pessoa com deficiência, bem como se relaciona com o processo de ensino-aprendizagem.

Resistir a colonialidade é uma tarefa árdua, precisa ser incentivada constantemente, pois, sua repercussão na sociedade brasileira tem raízes fortes, para tanto, precisa-se entender e visualizar as consequências negativas advindas deste pensamento e como ele reverbera até a contemporaneidade, assim comenta

Miglievich-Ribeiro (2012), ao afirmar como a colonialidade é custosa para a nação brasileira e como o pós-colonial se configura como viés que se contrapõe as condições penosas que esta colonialidade impôs, ela ainda acrescenta que:

ao explicitar a face oculta da modernidade, a saber, a colonialidade (a escravidão negra, os genocídios indígenas, o sistema de plantation, a usurpação das riquezas das colônias) e os neocolonialismos, tal vertente intermediária da crítica pós-colonial, devolve à sociologia e à ciência política o direito de estudar as realidades latino-americanas, caribenhas, africanas, orientais e outras (Candau, 2020, p. 8).

O paradigma dominante da modernidade intenciona subalternizar as classes que se constituem minoria, o estigma de colonialidade perpassa as faces da sociedade, no entanto, os grupos minoritários resistem e buscam um novo paradigma no qual sua ciência, seus saberes, suas realidades sejam valorizados e dignificados. Portanto, reconhecer esses estudos, essas pesquisas e as discussões que o Sul desenvolve são relevantes para se pensar um novo olhar frente as teorias desenvolvidas, pensar esse local como produtor de ciência com o intuito de promover e fortalecer o pensamento desenvolvido possibilitará ações frente aos desafios que são vivenciados nessa realidade.

No que tange a tradução e interpretação no duo Língua de Sinais e Português observa-se como os estudos surdos e os movimentos sociais tem agregado conceitos e progressão para as reflexões e discussões acerca desta temática o que acrescenta valoração e reconhecimento desses ‘Sujeitos Outros’ nessa ‘Pedagogia Outra’ que contempla as margens da Educação Brasileira, Arroyo (2012), mostra como essas formas de refletir de ponderar sobre ciências, sobre saberes são relevantes e fazem parte das vivências desses povos e que precisam ser levados em consideração.

Pensar essa perspectiva do sujeito Outro (Arroyo, 2012) é relevante para novas atitudes ante a diversidade educacional

inclusiva. Pois, como um obstáculo colonial que os intérpretes se deparam em sala de aula assim como Santos (2006) registra que “[...] narrativas de professores universitários que se dirigiram aos ILS (intérpretes de Libras) perguntavam: os surdos sabem mexer na internet? Vocês não precisam traduzir isso para eles! O que vocês estão fazendo aqui?”. Essas são determinadas situações que desvelam como os profissionais intérpretes são representados por sujeitos que não transitam nos espaços culturais e linguísticos do universo surdo (Santos, 2006, p. 51).

Esse movimento de valorização e empenho para tornar a interpretação uma categoria reconhecida, pode-se relacionar ao pensamento decolonial como Maldonado-Torres (2014), salienta que este conceito está fundamentalmente alinhado com o conceito de libertação, harmonizados intrinsecamente aos movimentos que se opõe a colonização. (Maldonado-Torres, 2014, p.28) O autor comenta que esse pensamento é a tentativa de romper com a colonialidade, e a estrutura de poder e conhecimento imposto eurocentricamente, que por enquanto ainda exerce autoridade no mundo contemporâneo.

Refletir sobre esses aspectos proporcionará uma consciência sobre comportamentos decoloniais que possam intervir de maneira positiva na interpretação simultânea. Os intérpretes de Libras por conta de sua exposição ao atuar são frequentemente avaliados por outros, e por si mesmo, em distintas situações e contextos. Por conta disso, muitos intérpretes buscam formação e que esta esteja atrelada a uma realidade que contempla os paradigmas da Educação dos Surdos e que não somente atenda as exigências do mercado e aos pensamentos coloniais que visam silenciar reflexões, posturas e a ciência que emanam dos povos subalternos. Então, trabalhar para desenvolver competências que visam sobrepujar esse insistente modo de pensar é o intuito dos estudos sobre tradução e interpretação e assim, transcender a quaisquer concepções que limitam e subalternam as ações e pesquisas oriundas daqueles que são negados e subalternizados (Silva, 2023).

A Imersão do Intérprete na Decolonialidade

A tarefa de transpor uma mensagem de uma língua para outra se constitui em um esforço que requer competências e habilidades específicas que transcendem a faceta do conhecimento gramatical, lexical, semântico dos idiomas em que se trabalha, esse esforço cognitivo perpassa pelo fator cultural intrínseco aos idiomas, como aponta Jung ao explicar como as línguas representam mais que estruturas gramaticais entre seus falantes, elas retratam o significado cultural que atravessa os sujeitos usuários destes idiomas ela acrescenta que as línguas são elementos fundamentais da constituição dos sujeitos, isto é, elas são elementos constitutivos de suas identidades, antes de qualquer outra coisa, um dos fatores que compõe as marcas da identitárias de uma nação, de um povo (Jung, 2022, p. 41).

Esse pensamento é corroborado pela perspectiva da interculturalidade crítica que quando afirma ela é a “interação o diálogo e a inter-relação entre diferentes culturas...e que a sociedade é composta por múltiplas e diferentes culturas” (Oliveira, 2020, p.64). Esta concepção auxilia o intérprete se questionar sobre como transpor de maneira adequada a mensagem da língua fonte para a língua alvo por levar em consideração esses aspectos que carregam os idiomas. Consequentemente, este fator repercute tão fortemente no sujeito que se propõe ao trabalho de tradutor intérprete que Jung comenta que:

se alguém aprende uma nova língua, essa pessoa se redefine enquanto pessoa, isto é, emergem outras identidades que não estavam em cena. As questões linguísticas, culturais, sociais e econômicas propiciam aos sujeitos que novas identidades entrem em jogo, refletindo-se também na constituição das identidades dos ILS (intérpretes de Língua de Sinais) (Jung, 2022, p. 41).

Esse processo de imersão em outro idioma contribui para uma novo sujeito com perspectivas, pensamento e olhares mais amplos

do que quando eram monolíngues, e a dimensão decolonial permite que esse novo ser entenda as facetas desse novo idioma e imprima nele os valores, que atribua a suas atividades condutas que desenvolvem seu ser epistemologicamente e que ele perceba o outro e respeite seu modo de comunicação e sua manifestação cultural. Os ouvintes como diz, Jung (2022) sempre estiveram presentes nos contextos que os surdos se encontram e constantemente se convertem em uma ponte comunicacional, imprescindível com a finalidade de tornar compreensível os sentidos o estabelecidos entre surdos e ouvintes.

Jung (2022), ainda acrescenta que no ato interpretativo o profissional desenvolve um relacionamento com a Língua em uso, e este fato demanda dele o conhecimento das características específicas da língua, estreitamente imbricado aos costumes, as expressões, as culturas, representações que os usuários da língua estabelecem, esta imersão faz com que os intérpretes assimilem de maneira adequada as formas de comunicação que os surdos compartilham, assim no ato interpretativo podem pensar de maneira a alcançar o significado da mensagem e o produto dessa interpretação seja satisfatório a ponto dos surdos entenderem o real sentido do comunicado.

Uma inferência que abarca a complexidade da interpretação simultânea e do agente responsável por ela, é saber quem detêm as competências necessárias para este fim e o que habilidades estão envolvidas neste ato, por conta da não valorização e reconhecimento da Libras como um idioma com uma estrutura intrincada, profunda que produz cultura, conhecimento e vivências significativas, por conseguinte, algumas narrativas estão presentes no pensar daqueles que não conhecem esses aspectos da Libras, como salienta Santos (2004)

ainda presenciamos a ideia de que mesmo que esteja “difícil a interpretação” é melhor do que não ter a presença desse profissional, gerando com isso a idéia de que os surdos se prejudicam por não terem acesso às informações. Alguns ILS sentem-se intimidados,

pois mesmo sem condições para atuar são confrontados com a seguinte afirmação: “e ela fez chantagem; mas os surdos não vão ter ninguém para interpretar para eles.” Se mantém a ideia de que mesmo sem as habilidades necessárias é preciso atuar para que os surdos tenham acesso às informações (Santos, 2004, p. 84).

Portanto, é necessário entender que a simples disponibilização de uma pessoa que sinalize talvez não alcance o objetivo proposto, pois, é impreterível que este profissional detenha as competências adequadas para a realização do trabalho, o discurso normalizador de que qualquer pessoa que saiba algo de Libras pode ser intérprete é um indicador de não reconhecimento da profissão. Visto que, esse ato interpretativo também se torna uma ferramenta contra essa e outras posturas subalternizantes, que infligiram os surdos a uma condição de não acesso ao conhecimento que os consideravam inaptos ao aprendizado, que os rotulavam como incapazes de se desenvolverem quanto cidadãos e usufruírem das vivências comuns e adentrem e galgarem ascensão aos espaços educacional, social e profissional com sucesso.

E essa atitude também caracteriza o intérprete de Libras a um ser que não precisa de competências específicas e que habilidades tradutórias e interpretativas são desnecessárias, interpretação simultânea nos diferentes espaços sociais faz com que os surdos consigam acesso a diferentes conhecimentos e desenvolvam uma consciência crítica e se libertem das amarras coloniais.

Por conta deste desmerecimento provocado pelo pensamento colonial impregnado na sociedade sobre o trabalho do intérprete de Libras, há uma possibilidade de reflexão, pois, quando os estudos avançaram e a formação dos intérpretes tornou-se uma pauta de discussão e preocupação para a comunidade de ouvintes que trabalham nesta área. Desde então, estudos e pesquisas têm se tornado recorrentes para que esse processo de tradução e interpretação seja mais compreendido e aplicado de maneira eficaz no ato de sua realização, para tanto, deu-se início a uma formação mais condizente com as atuais exigências linguísticas da Libras.

Considerações em andamento

Lutar por uma Pedagogia Outra, como Arroyo (2012) incentiva, pode mudar as perspectivas dos estudos da tradução e da interpretação no par linguístico Libras/Português, o debruçamento por esta temática aliada ao pensamento decolonial reforçará a relevância de se fazer ciência nas sociedades subalternas e encarar as profissões como significativas, principalmente as que emergem no cenário nacional e se tornam aos poucos conhecidas, associado a isso se comprometer com os movimentos sociais que buscam qualidade e reconhecimento de categoria são importantes para romper com o estigma colonial e buscar a liberdade, a autonomia e uma consciência crítica com a finalidade de continuar se opondo ao paradigma dominante.

Por conseguinte, valorar o intérprete como um ‘Sujeito Outro’, por pensar uma ‘Outra Pedagogia’, com a finalidade de redimensionar este agente de um estado marginalizado, excluído e subalternizado para um patamar de protagonismo e aportar a eles características epistêmicas que rompam com esse processo colonizador eurocêntrico. A intervenção das epistemologias decoloniais entrelaçados com os estudos da interpretação simultânea proporcionarão ponderações acerca de um fazer epistêmico pautado na valorização do sujeito e no reconhecimento das contribuições dessas pesquisas para a Educação de Surdos que foram relegados por essa conjuntura capitalista e colonial presente na sociedade, Arroyo (2012), ainda afirma que essas resistências são presentes em ações de cunho coletivo e movimentos sociais, para a conquista de um fazer profissional livre e reconhecido.

Entende-se que os intérpretes se confrontam com vários desafios para consolidar sua identidade profissional, para conseguir o estabelecimento legal, social e educacional das competências tradutórias, ao passo que os intérpretes de Libras aprendem a se organizar como coletivo profissional que busca assentar políticas de valorização, de formação continuada, de remuneração, de questões éticas que circundam o fazer da

profissão, que firmem o valor do acesso informacional ao ser surdo e aclarem a relevância do profissional intérprete nos vários âmbitos da sociedade.

Contemplar o modo de tradução e interpretação de libras/Português neste período pós-colonial e de estudos mais profundos da Língua de Sinais é um campo de interesse e pesquisas da comunidade surda, pessoas surdas e ouvintes usuários de Libras tem se empenhado para aprofundar as discussões e pesquisar em torno da educação de surdos. Assim, os pressupostos decoloniais são interpelados com a intencionalidade de formular uma perspectiva que delineia uma abordagem quanto aos estudos pós-colonial e que contribua para a compreensão quanto as culturas subalternas que transitam nesse momento histórico, para deste modo, promover reflexões sobre o intérprete de Libras/Português e o ato interpretativo inseridos neste entorno colonial que visa desvalorizar as epistemologias outras.

Portanto, a interpretação simultânea é uma ferramenta que está atrelada a nova perspectiva educacional acadêmica, pessoas surdas conquistam seu espaço na educação superior e este momento inclusivo da educação principalmente na Amazônia, requer novas posturas e pensamentos acerca deste novo panorama no Estado do Pará. Assim, garantir o reconhecimento da tradução e interpretação simultânea neste contexto, constitui-se uma tarefa árdua que requer suplantar o pensamento que torna epistemologias subalternas, que esse pensamento colonial seja sobrepujado e que as epistemes formuladas e produzidas pelos estudos da tradução e interpretação alcance patamares mais altos de entendimento e compreensão das técnicas ligadas a essa profissão.

Referências

ADELIA, Miglievich-Ribeiro. A virada conceitual pós-colonial: panorama, especificidades e possíveis contribuições as teorias sociais. **38º encontro anual da ANPOCS**. Caxambu, 2014.

ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

Beer, Hanna e Rodrigues, Carlos Henrique. Os estudos da tradução e da interpretação de línguas de sinais: novo campo disciplinar emergente? **Cad. Trad.**, Florianópolis, v. 35, nº especial 2, p. 17-45, jul-dez, 2015.

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

JUNG, Ana Paula. **Trajetórias de intérpretes de Libras-português no Brasil**: alteridade constitutiva da profissão. 132 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução, Florianópolis, 2022.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Paulo Freire**: gênese da educação intercultural no Brasil. 1.ed.-Curitiba, PR: CVR, 2015.

QUADROS, Ronice Miller de. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa** / Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos - Brasília: MEC; SEESP, 2004. 94 p.

SACAVINO, Susana; CANDAU, Vera Maria. Perspectiva Decolonial e Educação Intercultural: articulações. In: CANDAU, Vera Maria; KOFF, Adélia Maria Nehme Simão e; OLIVA, Rodolpho. **Pedagogias decoloniais e interculturalidade**: insurgências. 1 ed. p. 12-21. Rio de Janeiro: Apoená, 2020.

SANTOS, Silvana Aguiar. **Intérprete de Língua Brasileira de Sinais**: um estudo sobre as identidades. Orientadora: Ronice Muller de Quadros. 2016. 198 f. Dissertação apresentada ao curso de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Educação. Florianópolis, 2006.

SANTOS, Ozivan Perdigão. Travessias Históricas do Tradutor/Intérprete de Libras: de 1980 a 2010. Artigo apresentado pela **Revista Artíficos Revista do Difere** - ISSN 2179 6505, v. 2, n.4, dez., 2012.

SILVA, Amanda Melo da. **A representação da Língua Brasileira de Sinais para os surdos no Prolibras em Roraima** / Amanda Melo da Silva. - Boa Vista, 2012. 114 p. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Roraima, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2012.

SILVA, Rubia Carla da. **Os tradutores e intérpretes de Libras-Português nas IES Federais do Brasil: da avaliação a importância das competências tradutória e interpretativa**. 237 f. Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de doutora em Linguística Aplicada, 2023.

SABERES, EDUCAÇÃO E RECONHECIMENTO DO NEGRO QUILOMBOLA DA COMUNIDADE SÃO JOSÉ DE ICATÚ-MOCAJUBA-PA

Sâmia Maírla Viana Pimentel
Ivanilde Apoluceno de Oliveira
Universidade do Estado do Pará (UEPA)

Resumo

O presente estudo analisa como os saberes identitários epistemológicos contribuem para a construção de saberes produzidos em uma comunidade quilombola. Este escrito buscou trabalhar questões socioculturais abordando uma análise com base nas teorias dialogadas sobre identidade e os saberes quilombolas produzidos para o reconhecimento do negro, com o objetivo de conquistar, conhecer e trabalhar em prol do seu território. Como referencial teórico temos as obras “Outros Sujeitos. Outras Pedagogias” apresentado por Arroyo (2012); “Negritude: Usos e Sentidos” escrito por Munanga (2012). O objetivo do artigo foi analisar os aspectos da identidade e dos saberes quilombolas com base na Dança da Farinha, que demonstra como a educação é primordial para a construção da identidade quilombola e para reprodução dos saberes envolvidos com a cultura local. O método empregado é a pesquisa de campo com uma abordagem qualitativa e levantamento bibliográfico, pois está direcionada a estudar a cultura e comportamento de grupos sociais. O lócus da pesquisa ocorreu na comunidade quilombola São José de Icatú, localizada na cidade de Mocajuba - Pará e os sujeitos da pesquisa são as crianças quilombolas e o professor Domingos Flávio que é o coordenador do projeto. Com análise de dados é possível identificar que por meio da Dança da Farinhada a identidade é construída coletivamente no quilombo, visto que, permite que as crianças

sejam partes daquele movimento, construindo seus saberes e reafirmando essa identidade nos mais velhos.

Palavras-chave: Cultura. Dança da Farinha. Identidade. Música. Saberes.

Introdução

Neste artigo, vamos analisar a Dança da Farinha que demonstra como a educação é primordial para a construção da identidade quilombola e para reprodução dos saberes envolvidos com a cultura local. Todavia, o que a epistemologia da educação tem haver com os saberes quilombolas? Segundo Oliveira (2016, p. 18), “a Epistemologia estuda a produção do conhecimento em abordagem lógica, ideológica, sociológica, política, etc.”. Neste sentido, os saberes quilombola apresentados neste projeto estão voltados para o âmbito social, político, ideológico, cultural e educacional, pois a educação é apresentada como ferramenta primordial para trazer conhecimento sobre o porquê lutar e quais “armas” utilizar.

Trabalhar com povos originários mostra a importância da representação de um grupo emergente que fornece uma tapeçaria de significados que moldam sua identidade e alteridade do seu povo. A educação e a diversidade são essenciais para a formação do sujeito, trabalhar desde a infância enraíza a identidade e a ancestralidade na criança, mostrando a riqueza do seu povo e criando memórias.

A discussão desenvolvida aborda as formas de representatividade do negro quilombola da Comunidade São José de Icatú, que está localizada no município de Mocajuba, no estado do Pará. Refletindo nas ferramentas que os quilombolas buscam utilizar para demonstrar seus saberes na sociedade que os cercam, são usados métodos lúdicos como a dança e a música que também influenciam na construção ou reafirmação da identidade. Desta maneira, possibilita estudar e refletir sobre a importância de

construir uma identidade negra e de afirmá-la como representatividade e enraizamento cultural.

Neste sentido, pretende-se trabalhar com dois autores que são referências sobre identidade, cultura e outros saberes pedagógicos. O primeiro será o Arroyo (2012) defensor da educação que oferece uma pedagogia dialogada com a vivência do aluno, considerando sua diversidade. O livro utilizado para conversar com este estudo se intitula “Outros Sujeitos. Outras Pedagogias” (2012), trabalho desenvolvido pensando sujeitos marginalizados resistindo e produzindo pedagogias, enfrentando a opressão por meio dos movimentos sociais, culturais, políticos e educacionais, esta obra demonstra a importância de compreender os povos tradicionais reconhecendo seus saberes.

Outro autor que será utilizado é referência em obras, entrevistas e relatos acerca da identidade, buscando demonstrar epistemologicamente a importância da negritude, educação, relações étnico-raciais. O antropólogo Kabengele Munanga (2012) é referência em estudos africanos, cooperando também com suas aulas em instituições renomadas como a USP (Universidade de São Paulo). As obras usadas como base neste artigo nomeiam-se “Negritude: Usos e Sentidos” (2012) e “Algumas Considerações sobre a Diversidade e a Identidade Negra no Brasil” (2003), com estes textos compreenderemos aspectos da identidade e suas facetas.

Este artigo aborda pontos-chaves acerca da pesquisa de campo realizada no ano de 2018 na comunidade quilombola São José de Icatú, território localizado na cidade de Mocajuba Pará. Durante a coleta de dados foi possível identificar a dança da farinha que é um projeto educativo cultural realizada pelo professor Domingos Flávio para “proporcionar saberes e socialização aos alunos através da música e da dança, oportunizando o desenvolvimento da concentração, percepção, atenção e comportamento” (Professor Coordenador do Projeto. Entrevista feita em março de 2018).

Desta maneira, a “Dança da Farinha” será o objeto de análise para explicar o conceito de identidade e saberes com base nos conceitos de Munanga (2012) e Arroyo (2012). Este escrito se trata

de um levantamento bibliográfico fundamentado na pesquisa de campo, visando reforçar a compreensão teórica dos autores com base nas minhas experiências em campo durante o envolvimento com a dança da farinhada.

Metodologia

Esta pesquisa apresenta abordagem de aspectos qualitativos, utilizando a pesquisa de campo, a qual caracteriza-se pela participação da pesquisadora com povo ou grupo que se pretende investigar, tornando-se parte da comunidade por um determinado período de tempo. A pesquisa de campo permitiu o contato direto com os sujeitos da pesquisa, realizando uma observação criteriosa sobre os fatos culturais envolvidos nos estudos. A pesquisa em campo permite que o pesquisador construa uma relação participante com os intérpretes, construindo um espaço de troca de saberes, onde não existem imposições sobre o contexto dos sujeitos.

Segundo Marconi e Lakatos (2003, p.194), o pesquisador deve “[...] se incorpora ao grupo, confunde-se com ele. Fica tão próximo quanto um membro do grupo que está estudando e participa das atividades normais deste”. Em virtude disso, o envolvimento nas celebrações culturais organizadas pela comunidade, proporcionou uma perspectiva interna, podendo haver uma conscientização profunda acerca do estudo proposto.

Outro procedimento metodológico aplicado foi o levantamento bibliográfico, no qual conduziram a pesquisa no campo teórico para conceituar e contextualizar os saberes produzidos na comunidade quilombola São José de Icatú. Desta maneira, a finalidade do levantamento bibliográfico é “colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto” (Lakatos; Marconi, 2003, p. 165).

A técnica de coleta de dados baseou-se na: 1) Observação Participante; 2) Entrevista Semiestruturada; 3) Gravação de áudio e 3) Registro Fotográfico. Essas abordagens foram aplicadas para compreender o processo identitário que é compartilhado entre a

comunidade por meio da Dança da Farinha. A análise dos dados foi interpretada pela técnica de categorização baseada em autores como Minayo (1994), Bardin (1997) e Severino (2007).

O *locus* da pesquisa é o Remanescente Quilombola São José de Icatú, localizado no município de Mocajuba, no Estado do Pará, onde foram analisadas as formas de representatividade do negro na sociedade que está posto e realizar uma análise sobre a construção de identidade negra partindo das perspectivas abordadas por Munanga (2012) e os saberes pedagógicos na visão de Arroyo (2012).

Os sujeitos da pesquisa são as crianças quilombolas que fazem parte da performance da Dança da Farinha, juntamente com o professor Domingos Flávio coordenador do projeto. Por meio das narrativas do professor Domingos Flávio é identificado como essa prática influencia na construção e reafirmação da identidade entre jovens e adultos.

Os “Outros Sujeitos” Produzindo Novos Saberes

Sujeitos coletivos históricos se mexendo,
incomodando, resistindo. Em movimento
(Arroyo, 2012, p. 26).

A Dança da Farinha criada e potencializada pelo professor quilombola Domingos Flávio carrega o protagonismo de pensar e fazer outro saber pedagógico, pedagogia essa que empodera, transforma e modifica a educação tradicional. Por meio do seu despertar de buscar recursos que trabalhem a identidade por meio da educação, trouxe a dança como estimulação da coordenação motora, noções de espaços, flexibilidade corporal e principalmente o entendimento por meio de gestos e movimentos de como produzir a farinha de mandioca que é um movimento coletivo cultural do seu povo.

A Dança da farinha trata-se de um momento cultural no qual as crianças demonstram por meio das músicas e coreografias como

é a produção da farinha, produto plantado, colhido e vendido, é uma das formas de sustento das famílias locais. Todavia, tem também a finalidade de “despertar nos alunos a sua identidade e a valorização da cultura local, envolvendo a música e a dança” (Professor Coordenador, Domingos Flávio Do Projeto. Entrevista feita em março de 2018).

Figura 1 – Crianças peneirando a farinha de mandioca



Fonte: Coordenador do projeto professor Domingos Flávio, 2018.

Sendo assim, com a ajuda dos professores e comunidade, as crianças aprendem as músicas culturais e praticam a dança para se apresentarem dentro da comunidade e em outras cidades, levando sua cultura para ocupar os espaços negados historicamente. Segundo, as narrativas do professor Domingos Flávio:

percebemos que o projeto vem ajudando no reconhecimento da negritude de valorização da cultura local, envolvendo a música e a dança, por meio de convites para apresentações em outros eventos comunitários, em escolas, etc. (Entrevista feita em março de 2018).

A música entoia palavras e ritmos voltados para sua identidade, seu legado e experiência coletiva. Através da dança surge o entendimento de que essa prática é um aspecto primordial do quilombo de Icatú. Nesse processo de novos saberes surgem “outros sujeitos sociais, culturais, pedagógicos em aprendizados, em formação” (Arroyo, 2012, p. 27).

As crianças realizam uma roda, os professores entoam músicas como, “Eu Sou Quilombola” e “Eu Sou Negro Nagô”, depois as crianças realizam a ciranda, fazendo movimentos com as saias e chapéus de palhas. Cada criança entra na roda e apresenta o primeiro instrumento usado para o plantio da mandioca e em seguida os alunos vão se apresentando retratando as etapas do plantio com seus equipamentos. Essa performance é uma vivência cultural ensinada às crianças e entoada pelas canções que enxergam o pertencimento identitário das histórias vividas pelo seu povo.

Figura 2 – Crianças na ciranda fazendo a demonstração da plantação da maniva, planta usada para produzir a mandioca



Fonte: Coordenador do projeto professor Domingos Flávio, 2018.

A Dança da Farinhada na Escola busca trabalhar com a criança o poder geracional cultural que seu quilombo carrega, sensibilizando-os sobre a causa do negro, trabalhando o seu

pertencimento comunitário para quando houver a necessidade de observar e vivenciar outros saberes, não venha a perder a sua identidade por causa das influências sociais que enfrentará durante sua vivência, construindo sua história na sociedade.

Na obra “Outros Sujeitos. Outras Pedagogias”, Arroyo (2012) trabalha as manifestações de povos oprimidos construindo e buscando potencializar suas vozes, renascendo por meio da luta, revolução e saberes marginalizados. Neste texto, é apontado que não podemos falar de uma única “pedagogia nem estática nem em movimento, mas de pedagogias antagônicas construídas nas tensas relações políticas, sociais e culturais de dominação/reação/libertação (Arroyo, 2012, p. 28).

No quilombo São José de Icatú é identificada essa outra pedagogia construída por sujeitos oprimidos que buscam não sucumbir a pedagogia tradicional, uma vez que, os alunos que participam do projeto precisam estudar os conteúdos programáticos oferecidos pelo Ministério da Educação e durante essa aprendizagem é visualizada o esquecimento desses outros saberes da comunidade (Arroyo, 2012).

Pensando nisso, o professor buscou em parceria com a comunidade criar a Dança da Farinha com o objetivo de reconhecer sua pedagogia, seu modo de pensar, libertando e humanizando sua identidade e sua história. Na escola Arthur Igreja os alunos são vistos como sujeitos que carregam marcas, levando em conta a diversidade e particularidade dos alunos (Projeto Político Pedagógico produzido pelo coordenador do projeto, 2018).

A pedagogia tradicional trata os alunos como se fossem todos iguais, sem considerar suas especificidades, a escola muitas vezes impõe uma visão única de sucesso e aprendizado, o que marginaliza aqueles que não se encaixam nesse modelo. Arroyo (2012) sugere que a educação deve partir das experiências e histórias de vida dos estudantes. Ao valorizar essas vivências, a escola pode se tornar um espaço de resistência e emancipação, onde os sujeitos possam se reconhecer e se valorizar, tendo por base Freire.

é pedagógico que resistam aos currículos, às instituições da ciência moderna tão cercadas com a mesma lógica política, com que lutam contra cercas da propriedade privada do agronegócio, que aproximem as lutas pela reforma agrária com as lutas pela reforma educacional. Que articulem as lutas pelo direito à terra, e à vida com o direito ao conhecimento, à escola, à universidade (Arroyo, 2012, p. 33).

A educação apresentada por Arroyo (2012) é uma prática social que deve estar conectada com as lutas dos sujeitos por reconhecimento e direitos, defende uma escola que dialogue com os movimentos sociais que seja um espaço de transformação social. É justamente essa prática que o professor Domingos Flávio construiu com este projeto para e na escola, envolvendo os alunos, mostrando que os saberes populares são conhecimentos válidos no âmbito educacional (Arroyo, 2012).

Figura 3 – Crianças simulando a colheita da mandioca



Fonte: Coordenador do projeto professor Domingos Flávio, 2018.

Trabalhar este projeto com as crianças envolvendo a comunidade também demonstra a preocupação do professor Domingos Flávio quando esse jovem ou criança sai da comunidade para estudar o Ensino Médio ou Ensino Superior, ele enfrentará desafios sobre sua identidade, com esse projeto é construído desde

a infância que eles são sujeitos com outros conhecimentos, vivências de mundo, carregando uma história que deve ser compartilhada (Arroyo, 2012). Compreende-se que esse impacto trará conflito cultural, mas é essencial ocupar seus espaços com “outras formas de ser/viver a infância, a adolescência, a juventude, logo outras leituras de si mesmas” (Arroyo, 2012, p. 35).

Vincular Outros Sujeitos com Outras Pedagogias supõem indagar quem são esses Outros na especificidade de nossa história e reconhecer com que pedagogias foram inferiorizados e decretados inexistentes, mas também com que pedagogias resistem e se afirmaram existentes ao longo dessa história (Arroyo, 2012, p. 37).

Observou-se por muitos anos os povos tradicionais serem tratados como desumanos, “povos selvagens como um receptáculo vazio” (Boaventura, 2009, p. 29), pronto a ser reeducado, civilizado. Estes povos eram obrigados à conversão e destruição dos seus símbolos culturais e raciais, pois não eram iguais, seu “objetivo” de vida era servir o colonizador. Diante disso, através da revolução, surge uma nova forma de pensar, buscando romper paradigmas opressores por meio da pedagogia de libertação do sujeito.

O autor destaca no seu texto que os povos originários não se vêem como inferiores, desiguais ou excluídos, mas como sujeitos políticos, sociais, culturais e revolucionários. A resposta surge quando esses grupos sociais constroem novos saberes que trabalham sua alteridade, por meio de projetos educativos, culturais, movimentos realizados para incluí-los dentro das esferas comunitárias, trabalhistas, educacionais etc. (Arroyo, 2012).

Posto isso, a Dança da Farinha busca contribuir para a construção do ser quilombola em crianças, oferecendo a oportunidade de compreender sua ancestralidade por meio da dança e música, moldando seu conhecimento de si e do seu povo. Neste estudo essa contribuição ocorre por meio de “certas pedagogias libertadoras, conscientizadoras, politizadoras, críticas” (Arroyo, 2012, p. 46) capazes de levá-los a uma ação participativa e cidadã.

A dança e a música quilombola são expressões de historicidade e vivências comunitárias, seus ritmos, cantos e movimentos corporais guardam narrativas sobre ancestralidade, luta e espiritualidade. Do ponto de vista epistemológico, a música e a dança podem ser entendidas como formas de conhecimento sensível e vivencial, que não se restringem à linguagem escrita. Elas promovem uma interação coletiva e espiritual, conectando as pessoas aos seus ancestrais e aos ciclos naturais. Os tambores, por exemplo, simbolizam a comunicação com o sagrado e marcam os ritmos que conduzem o corpo e a alma em um fluxo de resistência e identidade.

Figura 4 – Grupo de música e instrumento



Fonte: Coordenador do projeto professor Domingos Flávio, 2018.

Além disso, esses saberes desafiam a ideia de que o conhecimento legítimo deve ser produzido nos moldes acadêmicos ou científicos. As práticas culturais quilombolas são epistemologias em ação, que resistem à colonização do saber e reivindicam uma pluralidade de formas de pensar, sentir e interpretar o mundo. A oralidade, o movimento e o som tornam-se ferramentas essenciais para a preservação de histórias, cosmologias e modos de ser que reforçam a coletividade e a autonomia dos povos quilombolas.

Portanto, relacionar a epistemologia à dança e música quilombola nos convida a compensar as bases do conhecimento. É uma oportunidade de reconhecer e valorizar práticas que, mesmo fora dos cânones tradicionais, possuem uma profundidade capaz de enriquecer o entendimento humano sobre as diversas formas de existir, resistir e criar no mundo.

Identidade Quilombola: Visão Do Antropólogo Kabengele Munanga

Considerando a finalidade da pesquisa de afirmar a identidade quilombola, debruçarei sobre a construção identitária pensada pelo antropólogo Munanga (2012) que trata sobre negritude e identidade na contemporaneidade. O antropólogo busca compreender as dificuldades que os povos afrodescendentes encontram para canalizar sua identidade cultural, o que torna pertinente seus posicionamentos diante da busca dos quilombolas de Icatú para pronunciar sua resistência aos impactos sofridos a sua identidade negra.

O antropólogo pensa em um movimento de afirmação do negro que teve sua existência negada, sofrendo com ameaças destrutivas, o que leva a pensar que os “objetivos fundamentais da negritude era a afirmação e a reabilitação da identidade cultural, da personalidade própria dos povos negros” (Munanga, 2003, p. 38). Não se pode pensar em representatividade sem envolver os valores culturais que abarcam o local de fala do sujeito como: seu contexto histórico, fator linguístico e psicológico no que consequentemente constrói sua identidade.

Tem toda razão o autor da frase “tudo é história”, pois tudo tem uma história. Visto deste ponto de vista, a identidade negra não surge da tomada de consciência de uma diferença de pigmentação ou de uma diferença biológica entre populações negras e brancas e/ou negras e amarelas. Ela resulta de um longo processo histórico que começa com o descobrimento no século XV do continente africano e de seus habitantes pelos navegadores portugueses, descobrimento esse que

abriu o caminho às relações mercantilistas com a África, ao tráfico negreiro, à escravidão e enfim à colonização do continente africano e de seus povos” (Munanga, 2003, p. 37).

O fator histórico aparenta ser mais importante nesta perspectiva da pesquisa, pois é nele que se une os sentimentos de elementos históricos vividos e compartilhados pelos povos, por isso é importante para cada povo reencontrar seus laços históricos e repassá-los a futuras gerações, algo que é exercitado pela comunidade de Icatú com suas músicas, danças e histórias.

Na comunidade quilombola existe essa preocupação em relembrar suas origens, ancestrais e cultura. O que é ensinado através de músicas que carregam a história do negro e a dança que simboliza como a comunidade quilombola consegue manter sua economia, através da produção e comercialização da farinha de mandioca. Isto exterioriza o quilombola construindo e reafirmando suas raízes identitárias, o que não deixa de ser uma forma de protesto e lugar de representatividade dentro do seu meio social comunitário interno e externo.

Munanga (2003) cita que, o conhecimento de si é uma construção e não uma descoberta, é isto, que os quilombolas de São José de Icatú querem transparecer, que a sua cultura e seu modo de vida é construído a anos, sendo que esta não foi uma descoberta, é vivido e trabalhado todos os dias de geração a geração. Essa busca de sentido se dá a partir de um atributo cultural, que neste caso, são as matrizes africanas.

Existem três tipos processuais de identidades, essas são: a identidade legitimadora que é aquela elaborada pelas instituições dominantes na sociedade, a fim de estender e racionalizar sua dominação sobre os atores racionais. A identidade resistência, produzida pelos atores sociais que se encontram em posição ou condição desvalorizada ou estigmatizadas pela lógica dominante. A última é a identidade projeto, quando os atores sociais, com base no material cultural à sua disposição, constroem uma nova identidade que redefine sua posição na sociedade e,

consequentemente, se propõem em transformar o conjunto da estrutura social (Munanga, 2012).

Outro fator importante para Munanga (2003), que vai exercitar a questão da representatividade, é quando se pensa sobre o reconhecimento público das identidades, afirmando que a comunidade São José de Icatú empenha-se em conquistar por meio da dança e da música.

Nesse ponto de vista, a falta de reconhecimento não apenas revela o esquecimento do respeito normalmente atribuído, ele pode infligir a construção da identidade, implica-se dizer que essa identidade sofre influências parciais pelo reconhecimento ou a falta dele, no qual um grupo de pessoas pode passar por uma crise quando a sociedade que os rodeiam presume uma ideia limitada e depreciativa sobre o grupo social, criando uma ferida cruel ao oprimir suas vítimas de um ódio de si paralisante, pois “o reconhecimento não é simplesmente uma cortesia que as faz às pessoas: é uma necessidade humana vital” (Munanga *Apud* Taylor, Charles, 2003, p. 45).

Partindo desta perspectiva, nasce a importância da busca, do povo quilombola, pelo seu lugar de reconhecimento, uma vez que a descoberta da identidade não significa que foi elaborada por eles sozinhos, mas é algo parcialmente construído interiormente e exteriormente em diálogo com seus ancestrais e com outros sujeitos.

Este contato com outras culturas pode acarretar apropriação ou perda de alguns traços da identidade, pois ocorre uma troca de sentidos e signos que molda suas características. Todavia a identidade negra e representatividade estão envolvidas profundamente, pois para ser cidadão do mundo é necessário ser pertencente de algum lugar.

A busca da identidade negra não é, no meu entender, uma divisão de luta dos oprimidos. O negro tem problemas específicos que só ele sozinho pode resolver, embora possa contar com a solidariedade dos membros conscientes da sociedade (Munanga, 2012, p. 14).

Com isso, a construção desses saberes envolvendo a produção da farinha pela comunidade quilombola São José de Icatú é uma manifestação da sua resistência e autenticidade identitária. É um processo de construção coletiva e individual capaz de enraizar sua história, seu saber, protestando contra a opressão, praticando através de novas pedagogias a emancipação do seu povo, criando na consciência da criança e comunidade a representatividade da luta e empoderamento quilombola.

Esses saberes estão presentes na dança da farinhada quando os mais velhos constroem na criança esse produzir da farinha de mandioca como algo repassado por gerações, é um pertencimento cultural do quilombo que deve ser preservado. Uma demonstração dessa identidade é quando as “Eu Sou Quilombola” e “Eu Sou Negro Nagô” são cantadas, na letra conta a história do quilombola e sua importância para este mundo, externalizando identidade e costumes do quilombola.

Considerações Finais

A construção da identidade negra, assim como a representativa, está exposta através de uma apresentação artística, na qual a comunidade consegue desenvolver histórias sobre seu povo e ancestrais representando com dança e música a identidade que Munanga (2003), acredita ser um reconhecimento de si pertencente a uma cultura que está sendo reafirmada na personalidade própria do negro.

Desta maneira, enquanto eles estão produzindo identidade consequentemente acabam refletindo essas ações a sociedade, uma vez que essas apresentações são expostas como representação do negro quilombola que está manifestando e ocupando seu lugar de falar para a sociedade contemporânea.

A pesquisa apresenta a importância da arte como fonte de sentido e experiência para construção da identidade das crianças e jovens quilombolas da Comunidade São José de Icatú, revelando que o conhecimento de si é sempre uma construção e não uma descoberta.

A identidade é um processo de construção de sentidos, a partir de atributos culturais que podem também receber prioridade sobre outras culturas, o que pode ocasionar o que os antropólogos costumam chamar de sinais diacríticos, na qual essa pluralidade de identidade pode gerar conflitos na imagem que o sujeito tem de si e na sua ação no meio da sociedade.

Todo sujeito negro historicamente é construído por representações de violência e exclusão, mas procuram meios de não serem reduzidos a essas interpretações, então produzem novas atuações que não reduzem a objetividade do sujeito negro.

Com isso, a dança e a música são os gatilhos de produção de identidade negra daquele povo, bem como um dos caminhos de expor suas lutas, histórias e viveres para a sociedade que lhe cercam, pois a existência humana necessita pertencer a um lugar e aprender sobre si mesmo dentro dessa teia sociocultural, para poder representar e convencer a sociedade das grandezas produzidas por um povo que reconhece sua negritude como um elemento de luta, de combate e principalmente como uma postura de outro sujeitos produzindo novos saberes.

Referências

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012. (p.25 a 70).

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MUNANGA, Kabengele. Algumas Considerações sobre a Diversidade e a Identidade Negra no Brasil. In: RAMOS, Marise Nogueira *et al.* (Orgs.). **Diversidade na educação: reflexões e experiências**. Brasília: Secretaria da Educação Média e Tecnologia, 2003, p. 35-49.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: Usos e Sentidos**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de Oliveira. **Epistemologia e Educação: bases conceituais e racionalidades científicas e históricas**. Petrópolis - RJ: Vozes, 2016 p. 17 a 25.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria Paula (Org.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, p. 31-83, 2010.

III EIXO

REPRESENTAÇÃO SOCIAL E EDUCAÇÃO

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO: ANÁLISE DE PRODUÇÕES ACADÊMICAS (2008-2023)

Jéssica da Luz Sena
Ivanilde Apoluceno de Oliveira
Universidade do Estado do Pará (UEPA)

Resumo

Este artigo tem como objetivo apresentar os resultados do levantamento de teses e dissertações sobre pesquisas relacionadas a Representações Sociais em torno da Educação Especial em interface com a Educação do Campo. Em termos teórico-metodológico, trata-se de um estado de conhecimento, tendo como base de dados o link de Teses e Dissertações do site dos Programas de Pós-graduação em Educação (PPGED) da Universidade do Estado do Pará (UEPA) e Universidade Federal do Pará (UFPA). O período selecionado foi entre 2008 e 2023. Esse trabalho se fundamenta nos estudos de Caiado e Meletti (2011), Oliveira (2016), Glat (2018), Morosini, Nascimento e Nez (2021), Oliveira e Ornellas (2022). Nesta pesquisa foi possível constatar a carência de estudos sobre a temática e aponta a necessidade de estudos aprofundados que evidenciem as demandas, problematize as políticas para alunos da educação especial no campo. Os dados analisados apontam ainda a necessidade de uma educação inclusiva e intercultural para inclusão escolar e social.

Palavras-Chave: Estado do Conhecimento. Educação Especial. Educação do Campo. Representações Sociais.

Introdução

O presente estudo foi construído a partir da disciplina Epistemologia da Educação do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) da Universidade do Estado do Pará (UEPA), ao nível de doutorado. O objetivo é apresentar o estado do conhecimento das produções acadêmico-científicas que abordam as Representações Sociais sobre Educação Especial em interface com a Educação do Campo.

A educação especial é analisada considerando as políticas educacionais que se reestruturam no Brasil, principalmente, a partir da década de 1990, quando os debates sobre inclusão são discutidos progressivamente. Essa reestruturação é apresentada por meio de “diretrizes”, “parâmetros” e “propostas” estabelecidas pelo Governo Brasileiro, que abrem caminhos para uma educação inclusiva, sendo divulgado o debate sob o viés de equidade social e educacional que lançam bases para Políticas de Educação em uma Perspectiva Inclusiva, na qual não somente a sociedade, mas a escola deve ser a promotora de justiça social. Temos, assim, a presença de organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas (UNESCO), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Banco Mundial, atuando incisivamente nas políticas de educação nacional. Segundo Garcia (2017), essas políticas de educação com debate inclusivo trazem o viés de políticas de cunho gerencial, humanitário e pedagogizante.

A partir dos anos 1990, com a Conferência Mundial de Educação para todos, surgiram reflexões em torno de uma educação inclusiva, que abre espaço para todo e qualquer cidadão independente de origem, cor, classe social, diferença, estarem aprendendo juntos no contexto escolar, uma educação promotora da equidade e justiça social, expandindo o acesso à educação básica, num país que ainda tinha os índices de analfabetismo elevado, mas que precisava se desenvolver e se modernizar conforme as demandas do mercado internacional. Segundo Oliveira (2004, p. 1131),

Observa-se, então, um duplo enfoque nas reformas educacionais que se implantam nesse período na América Latina: a educação dirigida à formação para o trabalho e a educação orientada para a gestão ou disciplina da pobreza.

Ao refletirmos a perspectiva inclusiva, podemos destacar muitos vieses, mas neste estudo em especial vamos nos limitar à modalidade da Educação Especial em interface com a Educação do Campo e como as Representações Sociais são apresentadas sobre pessoas com deficiência.

Trata-se de um estado do conhecimento, por envolver uma metodologia mais específica, apresentando um recorte de produções publicadas em revistas científicas, em sites de pesquisa e portais de periódicos. Neste estudo, optamos por teses e dissertações de dois Programas de Pós-Graduação. No total, foram selecionadas e analisadas 12 produções acadêmicas, sendo que destas somente duas possuem relação com o tema deste estudo.

Romanowski e Ens (2006, p. 40) explicam que “[...] o estudo que aborda somente um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado de ‘estado do conhecimento’”. A sistematização e a análise dos dados foram realizadas por meio de categorizações, tendo por base as técnicas da Análise de Conteúdo de Bardin (2016).

Neste sentido, segundo Piccolo (2022), a exclusão é a definição que engendra o anormal, assim como o suposto corpo eficiente/apto desenha a métrica da fisicalidade deficiente/inapta (Piccolo, 2022, p. 32). E com isso, o capacitismo, conforme a lógica de Mello (2016, p. 3266), considera “materializada por atitudes preconceituosas que hierarquizam sujeitos em função da adequação de seus corpos a um ideal de beleza e capacidade funcional”.

Percebemos que, ao longo da história da pessoa com deficiência, é inevitável pensarmos nas representações sociais que delineiam o ser deficiente na perspectiva do sistema social, a categoria deficiência começa a ganhar relevo nos Estudos Sociais. Tanto que Giddens e Sutton (2013), em “Conceitos Essenciais da

Sociologia”, conferem um capítulo integral à problemática da deficiência, reconhecendo-a como um fato social que nos ajuda a compreender as especificidades e reflexões em torno da construção do ser deficiente.

Sendo assim, se para determinadas sociedades a deficiência era explicada por conta da afronta aos deuses, punição ou prenúncio de mau-agouro, contração de pecado ou símbolo de maldição, em dados momentos o cuidado com essas pessoas eram sinal de proteção, de uma vida plena, pois nesses casos, as representações sociais variavam e os sujeitos que as manifestavam experimentaram profundas marginalizações.

Iniciamos, pois, trazendo reflexões sobre a construção social de deficiência que ganha escopo, a partir dos estudos sociais vinculados à representação social construída em diferentes sociedades. Essas representações sociais permanecem incrustadas nas mentalidades dos sujeitos, mesmo que a partir da década de 1990, com o debate sobre inclusão, seja mais difundido. O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação, apesar do processo histórico de exclusão.

Desse modo, a educação inclusiva se constitui nesse contexto como um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis que precisa avançar em relação à ideia de equidade ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção de exclusão. Realizamos, assim, um debate fundamental neste processo, a inclusão de alunos do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) nas escolas do campo, principalmente quando tomamos ciência da dimensão do espaço geográfico no qual este estudo está sendo construído.

A educação do campo e a educação especial têm suas particularidades e singularidades, porém há uma interface que se destaca quando consideramos que ambas perpassam por condições históricas de exclusão social e educacional. As produções em torno da

interface educação especial, para pessoas com deficiência no campo, precisam ainda ser mais discutidas e refletidas nas pesquisas acadêmicas. Para Gonçalves e Caiado (2013), instigadas a analisar os direitos das pessoas com deficiência em nosso país, afirmam que nos deparamos com a invisibilidade que há sobre a interface entre educação especial e a educação do campo. Esse tema ganha visibilidade a partir de 2008, quando temos diretrizes complementares para a educação do campo (Brasil, 2008) e política de educação especial na perspectiva de educação inclusiva (Brasil, 2008).

Caiado e Meletti (2011) discutem e realizam pesquisas sobre a temática, denunciam o silêncio da produção científica sobre o direito à escolarização dos alunos com deficiência que vivem no campo. Oliveira (2016) promove uma reflexão acerca das representações sociais estabelecidas no processo da educação inclusiva na Amazônia paraense. Esse estudo é relevante para a compreensão de como as pessoas com deficiência representam-se na sociedade, bem como são percebidas e tratadas pelos seus educadores, no atual paradigma da inclusão educacional.

As dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias, excludentes e criar alternativas. As Representações Sociais (RS) assumem papel fundamental no debate acerca da sociedade contemporânea frente à lógica da exclusão. Consideramos que a Educação Especial e sua interface com a Educação do Campo é um debate que precisa ser ampliado, e por isto, acreditamos que muitos desafios enfrentados pelos alunos PAEE podem ser compreendidos e debatidos a partir do entendimento da perspectiva teórica das Representações Sociais, ao influenciarem as relações interpessoais estabelecidas em sociedade, visto que é uma representação construída historicamente. Segundo os estudos de Glat (2018, p. 10):

[...] mais do que desenvolver novos métodos e propostas de atendimento, precisamos desconstruir a visão estereotipada de incapacidade, de dependência e de limitação que sempre marcou – aberta ou veladamente.

A Teoria das Representações Sociais, construída através das diversas relações de comunicação em diferentes discursos, traz um processo de significação social e de conhecimento, produzidas também nas relações de poder, estabelecendo as diferenças, deste modo, grupos sociais são tornados diferentes e diversos discursos são utilizados para justificar a exclusão. A representação social, então, segundo Ornellas e Oliveira (2022), é constituída de três processos de trocas: a informação, a atitude e o campo. Nesse sentido, a representação social subjetivamente remete a uma figura que remete a um significado e vice-versa, formando a operação imagética. O campo das RS vem sendo construído e está em constante alargamento, mas vem produzindo conhecimento prático, a partir das relações sociais.

No campo educacional, podemos abordá-lo como um fenômeno concreto, associando o individual ao social e dando ênfase na comunicação. Para Ornellas e Oliveira (2022), as representações sociais são construídas e adquiridas, estando a sociedade em modificação, altera seu significado de estático contido no conceito de representações coletivas de Durkheim para dinâmica, construída coletivamente nas relações dialógicas. Nesse sentido, as diferenças são construídas num sistema de representações, onde se produzem diferentes discursos. As pesquisas científicas, então, tornam-se elementos fundamentais para identificar a representação em torno dos alunos PAEE no campo e compreender o olhar do imaginário coletivo educacional, que tentam justificar a sua não aceitação e exclusão.

A organização deste artigo está dividida em 4 partes: a introdução; a apresentação e análise das 10 teses e dissertações sobre representação social e a educação especial analisadas: identificação dos artigos, autores, o ano das produções e o vínculo institucional; a apresentação e análise das duas produções, relacionadas ao tema sobre a representação social e a interface da educação especial com a educação do campo. E, por fim, as considerações sobre o estudo realizado.

Metodologia

O estado do conhecimento, adotado neste estudo, possibilita a identificação, registro, categorização, reflexões e síntese sobre a produção do campo científico de determinada temática, bem como delimitar o tema e caminhos metodológicos a seguir.

Neste sentido, Morosini e Fernandes (2014) e Morosini (2015) orientam etapas constituintes do estado do conhecimento, para orientar a construção científica de determinado estudo: 1) Escolha de fontes de produção científica; 2) Seleção dos descritores de busca; 3) Organização do corpus de análise; 4) Identificação e seleção das fontes; 5) Construção das categorias e análise do corpus e 6) Considerações acerca do campo e do tema de pesquisa.

Para Morosini, Nascimento e Nez (2021, p. 71), o estado de conhecimento é uma atividade acadêmica que “busca conhecer, sistematizar e analisar a produção do campo científico sobre determinada temática, subsidiar a dissertação e/ou tese em educação”.

O levantamento dos estudos teve como base de dados dois links o de Teses e Dissertações do site do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) da Universidade do Estado do Pará (UEPA) e o de Teses e Dissertações do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Pará (UFPA) que envolveu o período de 2008 a 2023. A delimitação do recorte temporal das produções no período de 2008 a 2023, teve em vista que, em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos.

As produções foram selecionadas com base em estudos e abordagens que envolviam Representações Sociais com os seguintes descritores: Representações Sociais; Educação Especial e Educação do Campo.

Nestes estudos, foram encontradas doze produções, das quais oito são dissertações de mestrado e quatro se caracterizam como tese de doutorado. Das produções selecionadas, somente 02

dissertações apresentavam relação ao foco deste estudo, apontando para uma carência de estudos sobre a temática e revelando a necessidade de estudos aprofundados que revelem a situação dos alunos com deficiência no campo. É possível que existam trabalhos que ainda não constem no banco de dados dos programas, sendo necessárias novas atualizações e levantamentos de dados, considerando que o curso de doutorado da UEPA é recente, iniciado em 2019, com a primeira turma.

Os trabalhos foram selecionados por meio de levantamento bibliográfico, com a análise dos títulos, palavras-chave e leitura flutuante dos resumos, criando-se um quadro com bibliografia anotada (ano, título, resumo); bibliografia sistematizada (número de identificação dos trabalhos, ano da defesa, autor, título, nível da pós-graduação, objetivos, metodologias e resultados) e por fim, a bibliografia categorizada, que consiste no reagrupamento em quadros do passo anterior, segundo blocos temáticos, categorias e contrastadas com o material analisado.

A análise das produções foi efetivada pela técnica de categorização da Análise de Conteúdo, envolvendo o processo de categorização e subcategorização (Bardin, 2016). As produções relativas às representações sociais e à educação especial foram categorizadas em seis categorias temáticas, descritas no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 – Descrição das temáticas analisadas

a) Representações Sociais e Inclusão escolar
b) Representações Sociais e alunos surdos
c) Representações Sociais e Pessoas com deficiência Física
d) Representações Sociais e Ensino Superior
e) Representações Sociais e Deficiência Visual
f) Representações Sociais e Transtorno do Espectro do Autismo

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Em torno da interface entre esses dois campos de conhecimento, foram elaboradas duas categorias temáticas, conforme descritas no Quadro 2, a seguir.

Quadro 2 – Descrição da Categoria deste estudo

CATEGORIA
a) Representações Sociais, interface Educação Especial e Educação do Campo
b) Educação Especial interface Educação do Campo

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Apresentação das produções acadêmicas sobre representação social e a educação especial

Diante do número reduzido de pesquisas sobre Representações Sociais com a interface da educação especial e a educação do campo, optamos por apresentar as temáticas que tratavam sobre representações de alunos do público da educação especial, para refletir de que forma estes sujeitos vivenciam seu processo de escolarização.

Assim, nesta seção apresentamos as informações sobre os estudos levantados sobre representação social e a educação especial, conforme as categorias temáticas elaboradas, contendo a identificação dos artigos, autores, o ano das produções, o vínculo institucional, bem como o objetivo e os resultados dos estudos.

Quadro 3 – Descrição da categoria Representações Sociais e Inclusão escolar

TÍTULO	AUTOR(A)	ANO	INSTI TUIÇÃO	PROGRA MA/ CURSO
Representações Sociais de professores sobre a inclusão escolar de educandos com necessidades educacionais especiais	SOUZA, Roseane Rabelo.	2009	UEPA	PPGED- Mestrado

Fonte: Banco virtual de Dissertações e Teses da Universidade do Estado do Pará, 2024.

O estudo de Souza (2009) dialoga com os professores de uma escola pública de Belém e como constroem suas representações sociais sobre a inclusão escolar a partir do ensino-aprendizagem com alunos com necessidades educacionais especiais. A pesquisa ainda revela que o processo de inclusão está se familiarizando na

escola, e a formação de professores se apresenta como um provável caminho para superação de representações excludentes e representações includentes para que se traduzam em práticas pedagógicas mais humanas e fraternas.

Quadro 4 – Descrição da categoria Representações Sociais e alunos surdos

TÍTULO	AUTOR(A)	ANO	INSTITUIÇÃO	PROGRAMA/CURSO
Representações Sociais de Professores do Ensino Fundamental Sobre o Aluno Surdo: A [in] visibilidade da inclusão escolar	SILVEIRA, Andrea Pereira.	2011	UEPA	PPGED-Mestrado
Representações Sociais de discentes do Curso de Letras-Libras da UEPA acerca da pessoa surda	SILVA, Cyntia França Cavalcante de Andrade da.	2014	UEPA	PPGED-Mestrado
Representações Sociais de professoras a respeito do Atendimento Educacional Especializado para alunos Surdos	LOBATO, Huber Kline Guedes.	2015	UEPA	PPGED-Mestrado
Representações Sociais de Professores Universitários sobre o Ensino de Libras	SILVEIRA, Andréa Pereira.	2019	UFPA	PPGED-Tese

Fonte: Banco virtual de Dissertações e Teses da Universidade do Estado do Pará e Universidade Federal do Pará, 2024.

Silveira (2011) realiza uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa, acerca das representações sociais de professores do Ensino Fundamental sobre o aluno surdo e a influência destas na prática pedagógica inclusiva em uma escola regular da Rede Municipal de Ensino (RME) de Ananindeua-Pará. Os resultados do estudo da autora mostram que os docentes do ensino regular enfrentam barreiras no processo de inclusão escolar do aluno surdo,

ao atribuírem imagens e sentidos excludentes, bem como a prática pedagógica revela aspectos que necessitam ser problematizados.

Silva (2014) Trabalha com as Representações Sociais de discentes do curso de Letras-Libras da Universidade do Estado do Pará sobre acerca da pessoa surda, identifica as concepções que os discentes atribuem às pessoas surdas e verifica a partir das ementas das disciplinas no qual o curso contribui para as representações das pessoas surdas. No estudo conclui-se que a maioria das Representações Sociais apresentadas pelos discentes estão pautadas no discurso da diversidade, porém a diferença como alteridade também apresenta um número significativo de representações, levando a crer que o curso contribui para desconstrução de Representações Sociais negativas acerca da pessoa surda.

Lobato (2015) Identifica e analisa as representações sociais de professoras a respeito do Atendimento Educacional Especializado (AEE) destinado ao atendimento de pessoas com deficiência e neste estudo o olhar é para os alunos Surdos e a influência das representações para a prática pedagógica de professoras no município de Breves-PA.

Os resultados evidenciam que a educação de Surdos há a (ex) inclusão escolar de alunos Surdos; as atitudes Eu-Tu e Eu-Isso são estabelecidas junto a alunos Surdos no contexto da escola regular; a política da Diversidade é evidente no trabalho pedagógico com discentes Surdo, no qual as relações de esperança a favor dos avanços na educação de surdos oportunizam esforços e aprendizados tanto para os discentes quanto para as docentes.

Silveira (2019) tece reflexões sobre as representações sociais de professores acerca do ensino de Libras no ensino superior e a reverberação destas em suas práticas pedagógicas. O *lócus* desta pesquisa compreende cinco campi de uma universidade pública localizada no estado do Pará, no Brasil. Os *campi* são situados nos municípios de Abaetetuba, Altamira, Belém, Castanhal e Cametá. Os sujeitos são 10 professores de Libras que lecionam essa disciplina nos cursos de licenciaturas.

Os resultados foram discutidos a partir das seguintes categorias temáticas emergentes: quebra de barreiras para a acessibilidade; aspectos curriculares e metodológicos; semente do bilinguismo; e mundos e a diversidade. Nesse sentido, o ensino de Libras é representado a partir de imagens e sentidos pautados em reconhecimento e valorização dessa língua no âmbito da formação inicial de professores o que evidencia a importância e o reconhecimento de valorização do ensino de libras para escolarização dos alunos surdos nestas instituições, bem como a valorização dos conhecimentos que os próprios sujeitos produzem, a partir de suas experiências e vivências.

Quadro 5 – Descrição da Categoria Representações Sociais e Pessoas com deficiência Física

TÍTULO	AUTOR(A)	ANO	INSTITUIÇÃO	PROGRAMA/CURSO
A Pessoa com deficiência física: representações sociais de alunos usuários de cadeira de rodas sobre a escolarização e as implicações no processo formativo	Sousa, Neide Maria Fernandes Rodrigues de.	2015	UFPA	PPGED-Tese

Fonte: Banco virtual de Dissertações e Teses da Universidade Federal do Pará, 2024.

A pesquisa de Sousa (2015) é de cunho qualitativo, do tipo descritiva interpretativa. E apresenta a História de Vida como técnica e como instrumento, formulário e entrevista narrativa, e análise de conteúdo para interpretação de dados. O objetivo da pesquisa é compreender as representações sociais dos alunos universitários com deficiência física, usuários de cadeira de rodas e a influência no processo formativo. Os resultados indicam a falta de preparo das instituições para o atendimento escolar e formativo dos alunos com deficiência. Sobre a relação social aluno-aluno

vivenciam situações de preconceito, estereótipo e a agressão estavam presentes.

Quadro 6 – Descrição da Categoria Representações Sociais e Ensino Superior

TÍTULO	AUTOR(A)	ANO	INSTI TUIÇÃO	PROGRA MA/ CURSO
Representações Sociais de educandos surdos sobre a atuação do Intérprete Educacional no Ensino Superior	OLIVEIRA, Waldma Maira Menezes de.	2015	UEPA	PPGED-Mestrado
Sinais de escolarização e as repercussões nos projetos de vida: Representações Sociais de Universitários Surdos	GONÇALVES, Arlete Marinho.	2016	UFPA	PPGED-Tese

Fonte: Banco virtual de Dissertações e Teses da Universidade do Estado do Pará e Universidade Federal do Pará, 2024.

Oliveira (2015) apresenta em sua pesquisa uma análise das representações sociais de educandos surdos sobre o Intérprete de Língua de Sinais, no contexto educacional do Ensino Superior, buscando identificar as implicações destas representações na aprendizagem e no processo de inclusão dos educandos surdos. As representações sociais dos educandos surdos sobre o intérprete educacional é peça fundamental na construção da inclusão, haja vista que sem ele o surdo fica isolado, sem informação e sem aprendizagem. A este profissional é atribuída a responsabilidade de educar, interpretar e orientar o surdo no contexto do ensino superior.

A pesquisa de Gonçalves (2016) analisa a constituição das Representações Sociais de Surdos Universitários acerca dos processos de escolarização e as repercussões em seus projetos de vida. Alguns resultados são apresentados neste estudo, a maioria dos sujeitos faz opção pelo uso da Língua de Sinais como forma de comunicação. Assim como outros sujeitos, aprenderam a Libras em contato com amigos surdos, intérpretes e professores bilíngues.

Os salários são baixíssimos e estes assumem profissões limitadas. As mulheres recebiam valores abaixo de um salário-mínimo e os homens até o valor de mil reais. Os elementos que constituíram a escolarização dos estudantes surdos foram ancorados em denúncias, enfrentamentos, superações, estratégias afetivas, realização acadêmica, expectativas futuras para a escola e os projetos de si.

Quadro 7 – Descrição da Categoria Representações Sociais e Deficiência Visual

TÍTULO	AUTOR(A)	ANO	INSTI TUIÇÃO	PROGRA MA/ CURSO
Representações Sociais e Inclusão Escolar: Jovens com cegueira tateando o futuro	NASCIMENTO, Lourival Ferreira do.	2020	UFPA	PPGED-Tese

Fonte: Banco virtual de Dissertações e Teses da Universidade Federal do Pará, 2024.

Analisar as Representações Sociais de jovens com cegueira sobre inclusão e as implicações no seu projeto de futuro é uma pesquisa desenvolvida por Nascimento (2020). Os sujeitos da pesquisa foram 10 jovens cegos matriculados na Unidade Técnica Educacional Especializada José Álvares de Azevedo (UTES JAA) no ano de 2017. Alguns resultados: a) as representações sociais da inclusão escolar de jovens com cegueira são construídas a partir das interações que este jovem estabelece com seus grupos de pertença; b) o protagonismo e a autonomia pessoal e funcional são imprescindíveis na inclusão escolar dos jovens cegos; c) a formação inicial e continuada do professor, a prática pedagógica coerente com a necessidade do educando cego e o trabalho do professor da educação especial se constituem em aspectos pedagógicos que possibilitam a inclusão escolar.

Quadro 8 – Descrição da categoria Representações Sociais e Transtorno do Espectro do Autismo

TÍTULO	AUTOR(A)	ANO	INSTITUIÇÃO	PROGRAMA/CURSO
As representações sociais de professores e facilitadores sobre o brincar da criança com transtorno do espectro do autismo em uma escola Bilíngue de educação infantil.	SARMANHO, Ana Paula Santos.	2021	UEPA	PPGED-Mestrado

Fonte: Banco virtual de Dissertações e Teses da Universidade do Estado do Pará, 2024.

Analisar as representações sociais de educadores sobre o brincar da criança com TEA e de que forma essas representações estão materializadas nas práticas pedagógicas é um estudo desenvolvido por Sarmanho (2021) que revela algumas práticas marcadas por resíduos do paradigma da integração e, portanto, dificultam a inclusão da criança, nos momentos de brincadeiras, além disso, verificou-se que na maioria a responsabilidade do desenvolvimento dessas crianças ficam a cargo do trabalho das facilitadoras.

Por meio destes estudos, verificamos que existem pesquisas significativas no campo da educação especial e desafios no processo de inclusão destes alunos, representação de limitações por conta da deficiência e práticas pedagógicas que não consideram os alunos com deficiência em sua plenitude.

No entanto, foram apresentadas práticas que contribuem para uma concepção de alteridade frente aos alunos com deficiência, por parte de professores, pessoas sem deficiência e dos próprios alunos com deficiência sobre sua representação e inclusão educativa, sejam nas escolas de educação básica ou na universidade.

Análise da produção acadêmica sobre a representação social e a interface da educação especial e a educação do campo

Nesta seção apresentamos ambas as pesquisas direcionadas, as “Representações Sociais em interface com a educação especial e a educação do campo” e a “Educação Especial em interface com a Educação do Campo” encontradas no banco de dados do Programa de Pós-graduação da UEPA. Destas, somente uma delas traz como perspectiva as representações sociais, a outra aborda somente a interface entre as duas modalidades de ensino, com enfoque nas práticas dos professores.

Quadro 9 – Descrição da Categoria Representações Sociais em interface da Educação Especial com a Educação do Campo

TÍTULO	AUTOR(A)	ANO	INSTITUIÇÃO	PROGRAMA/CURSO
As representações sociais de um adolescente surdo quilombola: afirmações étnicas, conflitos culturais, paradigmas educativos e estratégia dialógicas	LOBATO, Vera Lúcia de Cristo.	2019	UEPA	PPGED-Mestrado
Práticas de professores em interface educação especial e educação do campo em uma instituição especializada	SANTOS, Ana Cristina de Sousa dos.	2021	UEPA	PPGED-Mestrado

Fonte: Banco virtual de Dissertações e Teses da Universidade do Estado do Pará (2024).

Estes estudos trazem um olhar para alunos amparados pela política de educação especial e do campo, mas estão invisibilizados nos contextos educacionais campestinos. Compreender essa realidade é necessário à medida que traz os desafios e possibilidades de práticas exitosas, bem como apontam as circunstâncias de escolarização e representações que são atribuídas a estes sujeitos no contexto social e educacional e evidenciam as práticas utilizadas com estes alunos.

Lobato (2019) evidencia quais as Representações Sociais que um adolescente negro surdo quilombola tem sobre o seu processo formativo cotidiano e cultural, considerando a surdez, a negritude, a educação social/escolar e as relações intersubjetivas dialogadas. Nos resultados podemos compreender que a surdez no quilombo se configura como um elemento de diferenciação tanto para criações de estratégias culturais inclusivas, quanto para resignações docentes que debilitam a sua escolarização e o condicionam a relações de “eu-isso” inibindo progressões sociais e cidadãs.

A pesquisa situa-se em uma escola que dá acesso à comunidade quilombola Boa Esperança, localizada no município de Cametá-PA. Podemos verificar que a estrutura arquitetônica da escola é precária, além de ser multisseriada, onde educandos com necessidades educacionais específicas também frequentam. Estruturalmente, quando refletimos sobre a educação do campo em nossa região, podemos apontar que as mazelas da educação do campo são evidentes, cabe problematizações e questionamentos acerca do assunto que podem gerar debates frutíferos para pesquisas futuras.

Quando a autora traz a perspectiva das representações sociais, processos educacionais sócio escolar e vivências culturais de um adolescente negro surdo, mostra que este é um sujeito que partilha experiências cotidianas no quilombo de Boa Esperança e Representações sociais sobre o viver na família e comunidade; experiências culturais linguísticas e língua e linguagem de saberes em contexto escolar.

É importante destacar que as representações de um sujeito negro, quilombola, surdo com deficiência refletem aspectos sociais emanados de relações diversas, estas representações sobre pessoas com deficiência perpassam pela subjetividade na comunidade e na escola que este aluno frequenta, mas compreendidas por contextos diferenciados, na comunidade uma lógica de inserção cultural e na escola uma lógica de maturação de conhecimentos sistematizados com pouca relação com os saberes culturais.

Neste estudo, o contexto sócio-histórico aos quais estão atreladas às representações sociais dos indivíduos na sociedade sobre pessoas com deficiência estão representados e produzidos a partir de dois processos: a Ancoragem e a Objetivação, que segundo Moscovici são avaliadas e tornam-se significativas para cada sujeito.

A Teoria das Representações Sociais está ancorada nestes dois processos, a ancoragem que é a integração cognitiva, as imagens, os sentidos e significados, em que se esboça um campo inteligível do objeto. E a objetivação consiste em um espaço estruturante que materializa na prática essas representações e ações cotidianas, neste caso, sobre pessoas com deficiência. Há uma relação recíproca entre ambas que concretiza a operação mental. Segundo Ornellas e Oliveira (2022, p. 53), esses dois processos gestam um sistema de interpretação da realidade e de orientação de comportamentos, o que permite compreender como o sujeito se posiciona sobre um determinado objeto.

Apesar das diferentes representações sociais trazidas no estudo da autora trouxemos o olhar para o contexto educacional e podemos perceber que a estrutura precária da escola onde o estudante surdo frequenta impactam diretamente em dificuldades de aprendizagens que os educandos quilombolas (ouvintes e surdo), enfrentam diariamente. Nesse sentido, a educação do estudante não tem aparatos pedagógicos que facilitem a aprendizagem. As ações docentes se limitam a metodologias mnemônicas, reprodutivistas e carentes de dinâmicas significativas para o aprendizado. Torna-se visível o distanciamento da sala de aula dos ambientes socioculturais comunitários, nos quais o aluno convive, aprende, ressignifica e ensina seus pares nas relações dialógicas sensíveis. Oliveira (2004, p. 143) chama de “permanência excludente”.

Em outra perspectiva, a pesquisa revela que os saberes culturais do contexto em que o aluno está inserido implicam no reconhecimento étnico valorativo do adolescente surdo por meio de tradições, habilidades cognitivas, inovações e articulações dialógicas possíveis por meio dos gestos e sinais. Assim, suas

vivências e representações culturais, segundo a autora, se fazem educativas, pois, ainda que se defrontem com conflitos de afirmações e negações, ambas apontam para uma educação intercultural para o ser e estar sendo no mundo. Essa dualidade exclusão, inclusão, presente no estudo da autora sobre a educação de um indivíduo surdo campesino, está na lógica da concepção interculturalidade funcional que segundo Walsh (2009), só assume uma diversidade cultural, mas não problematiza os discursos de poder que mantém a desigualdade social.

Na contraposição, temos a interculturalidade crítica (Walsh, 2009) que evidencia o problema do poder, da racialização e da diferença, produzida em um processo colonizador, que mascara a premissa da exclusão social e educação produzidas. Oliveira (2015, p. 62) afirma que

consiste em uma construção não institucional nem do Estado, mas de pessoas, que vem sofrendo historicamente situações de opressão e subalternização de grupos sociais e movimentos sociais.

Precisamos repensar a lógica estrutural de poder e ver na interculturalidade crítica uma alternativa pedagógica de transformação dessa estrutura educacional que exclui pessoas com deficiência, à medida que a premissa de representação é da não aceitação do outro que é diferente. É preciso construir novos caminhos, novos modos de ser, de produzir conhecimento e práticas educativas que considerem os modos de existir. Ainda que tenhamos ciência de que a perspectiva intercultural é um espaço de construção de conhecimento descolonizador e complexo, precisamos nos esforçar para ultrapassarmos as marcas decoloniais ainda presentes nas representações sobre pessoas com deficiência.

Santos (2021) em sua pesquisa analisa as práticas pedagógicas de professores de uma Unidade Estadual Educacional Especializada (UEEE) com crianças ribeirinhas na cidade de Belém do Pará. Os resultados apontam que, para além da UEEE ser a “única escola” que

atende alunos com cegueira e baixa visão, de modo geral, possui espaço adequado para funcionamento dos atendimentos.

Ainda, que os estudos de Santos (2021) analisem as práticas pedagógicas de professores com crianças ribeirinhas de uma UEEE, não trazendo, especificamente, as palavras representações sociais, entendemos que este estudo está carregado de representações sobre a pessoa com deficiência e que recai sobre o seu processo educativo. Esta instituição atende alunos com cegueira e baixa visão na cidade de Belém, Estado do Pará.

As representações sociais sobre os alunos com deficiência que vivem no campo sendo matriculados no Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Unidade, apresentam também concepções sob um viés da Ancoragem e objetivação a medida em que os professores da unidade, materializam somente a deficiência como uma visão unilateral dos alunos PAEE.

Em linhas gerais, a objetivação e ancoragem gestam uma intervenção nas relações sociais, a primeira na forma de gerenciamento dos conhecimentos produzidos sobre o objeto e a segunda na intervenção, utilização e significação que são conferidas, a partir da operação estruturante na relação entre ambas. A partir disso, sobre as representações sociais dos docentes nesta pesquisa de Santos (2021), compreendemos que a deficiência está no centro das concepções e suas possíveis implicações na vida dos atendidos.

Os docentes estão impregnados de perspectivas relacionadas somente à educação especial, sabem dizer o percentual de alunos com “deficiências” associadas, explicam as síndromes mais raras, os critérios para acolhimento na UEE, mas não consideram o lugar de onde vem os alunos, dos contextos que fazem toda a diferença em seu atendimento, dos sujeitos que vivem no campo. O olhar para as limitações ainda se faz presentes nos imaginários destes professores.

Conforme levantamento feito pela autora nas fichas de matrícula, os discentes do campo na categoria ribeirinhos que frequentam a unidade são oriundas dos seguintes municípios: Abaetetuba, Ananindeua, Barcarena, Bragança, Benevides, Bujaru,

Cametá, Castanhal, Concórdia do Pará, Igarapé Miri, Irituia, Maracanã, Marapanim, Ponta de Pedras, Santa Bárbara, Santa Isabel, São Caetano de Odivelas, São Miguel, Tailândia, Vigia e Vila de Mosqueiro totalizando 41 para um universo de 300 alunos da UEE.

Verificamos que a autora apresenta dados importantes sobre a interface educação especial e educação do campo uma vez que a UEE em análise é o único espaço para pessoa com deficiência visual no estado, os questionamentos que delineiam o estudo, revelam preocupações pertinentes, por exemplo, onde são atendidas as pessoas que moram nos municípios bem mais distantes da capital Belém? Quantas escolas com salas de recursos ou quantas escolas especializadas seriam necessárias tanto para atender os alunos que se deslocam para vir para a UEE da cidade quanto para atender as PcDs de municípios distantes que não conseguem acessar a UEE na cidade de Belém?

Com base nesses questionamentos é importante refletir que se existem alunos público-alvo que enfrentam entre 05 e 07 h de viagem para receber um atendimento garantido por lei, como podemos reivindicar os direitos dos povos do campo, uma vez que são amparados duplamente pelas diretrizes educacionais do campo e de educação especial? Como é organizado o atendimento escolar e de AEE para estes alunos nos municípios citados no estudo, por que estes estudantes se deslocam para a capital do estado para receber estes atendimentos? Quem são estes alunos? São questionamentos que possibilitam estudos produtivos, ao denunciar uma realidade de exclusão na qual a atual política não dimensiona.

Santos (2010, p. 13), por meio dos estudos sobre ecologia dos saberes, denuncia que o colonialismo foi uma dominação epistemológica, que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e/ou nações colonizadas. Na contraposição, a ecologia de saberes denuncia essa supressão epistemológica e valorizam os saberes que resistiram por meio do diálogo horizontal de conhecimentos, as políticas educacionais em nossa perspectiva estão impregnadas destas concepções

colonizadoras e ainda delineiam uma educação meritocrática, engendrada na lógica do capital.

A interculturalidade crítica nesta relação diz respeito às questões epistemológicas, que consideram a educação para além das bases estruturais dominantes. É necessário repensar o processo educativo para uma educação humanizadora que valorize os saberes da experiência, observando a dinâmica territorial da nossa região, o que possibilita compreender nesse quadro apresentado pela autora, que a educação, nesses municípios, precisa ainda ser repensada enquanto política educacional, valorativa dos grupos sociais, neste caso das pessoas com deficiência.

Escutar a palavra do outro neste processo educativo torna-se essencial nas representações sobre o outro, uma vez que a relação entre conhecimento, cultura e poder perpassa pela problemática ética da diferença. A dimensão ético-política da palavra nos estudos de Oliveira (2004) é uma prática democrática, as falas dos atores sociais, dos próprios sujeitos com deficiência que frequentam os sistemas de ensino, expressam suas representações, dando-os o direito de tornar-se partícipe da transformação do contexto social e educacional. É uma forma de consciência ética.

Temos desta forma uma representação com relação indissociável, de uma operação imagética, figura (pessoa com deficiência) e significado, que traz uma subjetivação construída através das diversas relações de comunicação social e dos diferentes discursos adotados com as ideologias da sociedade, muitas vezes uma concepção de desvalorização do que é ser uma pessoa com deficiência. Segundo Oliveira (2015, p. 67), o “Ethos Cultural, dos costumes dos povos, de suas práticas morais [...] que se dimensiona em uma história mundial”.

Os dados analisados apontam a necessidade de uma educação inclusiva e intercultural planejada para os alunos do campo com deficiência que, muitas vezes, têm poucos espaços especializados que ofertam serviços educacionais e, inclusive nos municípios, poucos auxiliares do ensino regular. Isto é, denúncia para uma exclusão educacional nos próprios municípios de residência destas

famílias. Contudo, se verificaram poucas práticas pedagógico-docentes que considerem a interculturalidade ribeirinha de cada criança; ausência de formação em interface e pouco contato da Coordenação Pedagógica e dos Gestores da Educação Especial no que se refere à formação de professores, dentre outras questões.

Considerações finais

Neste estudo, foram analisados doze trabalhos entre teses e dissertações, sendo dez com temas envolvendo representações sociais e educação especial, só dois com a temática representações sociais e educação especial com interface educação do campo, cujas produções foram publicadas no período de 2009 a 2021. Os trabalhos são desenvolvidos na área da educação. Os títulos das teses e dissertações apontam para diversos estudos sobre representações sociais de alunos do público da educação especial.

A política de educação inclusiva aponta para demandas de reestruturação significativa na política de educação especial, em função do acesso ao ensino regular de sujeitos que vivem no campo, mudanças de paradigmas educacionais expressos nas falas de atores escolares presentes nestes estudos.

O olhar mais detalhado para o conteúdo dos dois trabalhos que são focos desta pesquisa revelou que os estudos são do tipo pesquisa, de campo, qualitativa. Entre os procedimentos metodológicos, destaca-se a observação com os instrumentos diários de campo, o levantamento bibliográfico e documental, a observação participante e a realização de entrevista semiestruturada. Quanto à análise dos dados, a análise de conteúdo.

Destaca-se que em relação aos estudos de Vera Lúcia, que trabalha a perspectiva das representações sociais de um adolescente negro surdo sobre si em vivência na realidade socioeducacional, que a problemática da educação de surdos em sentidos vazios, distantes da realidade ao passo que englobam surdos em um mesmo contexto. A pesquisa revela que os saberes culturais implicam no reconhecimento étnico valorativo do

adolescente surdo por meio de tradições, habilidades cognitivas, inovações e articulações dialógicas por meio dos gestos e sinais. Assim, suas vivências e representações culturais se fazem educativas, mesmo havendo conflitos de afirmações e negações.

Os estudos de Ana Santos sobre Práticas Pedagógicas com alunos com deficiência camponeses e/ou ribeirinhos na UEEE-Belém-PA, evidencia que estes alunos não estão necessariamente matriculados em escola regular e, os alunos ribeirinhos, ainda não são considerados nos Planos Pedagógicos Individuais (PPIs); além do que, se identificou que há alunos do campo que ficam na cidade para terem AEE direto por uma semana, pois, ao retornarem às suas casas ficarão por lá uns dois meses devido dificuldades de transporte, prejudicando na frequência às aulas regulares. Os dados analisados apontam a necessidade de uma educação inclusiva e intercultural planejada para o aluno ribeirinho com deficiência que, muitas vezes, possui a UEEE como único espaço educacional para todos os seus serviços e, inclusive, os auxiliares do ensino regular. As práticas pedagógicas pouco consideram a interculturalidade ribeirinha; ausência de formação em interface e pouco contato da Coordenação Pedagógica e dos Gestores da Educação Especial no que se refere à formação de professores, dentre outras questões.

Mudanças estruturais são necessárias nos sistemas de ensino e escolas com perspectivas pedagógicas outras para estes alunos, uma vez que constituem entrave para inclusão dos alunos públicos-alvo, principalmente quando refletimos sobre a realidade do campo. Há necessidade de mudanças na formação de professores, nas práticas em sala, currículo e avaliação escolar, que as escolas e universidades estão fadadas a não corresponder.

Quando refletimos a realidade dos alunos com deficiência nos dois estudos com enfoque desta pesquisa, percebemos que o enfoque da teoria das representações sociais são experiências sociais e históricas de exclusão e opressão. Precisamos entender, contudo, que essa opressão está emanada em nossas relações sociais e pessoais, mas não somente, faz-se necessário

questionarmos que isso também é fruto de relações políticas que podem produzir exclusão.

Percebemos, assim, que existe um processo de objetivação que se materializa na prática de ações que não consideram os saberes culturais do adolescente surdo quilombola, como na pesquisa de Lobato (2019). E que produz uma representação de um sujeito marcado por relações de exclusão, negro, quilombola, surdo, pessoa com deficiência, onde convive numa dupla relação em contextos diferenciados, na comunidade uma lógica de inserção cultural e na escola uma lógica de maturação de conhecimentos sistematizados que não valorizam essa vivência social. A surdez é uma representação de diferenciação no trânsito entre os dois contextos sociais em que perpassa.

A deficiência também se torna um elemento de representação que diferencia estes alunos no processo educativo, quando se evidencia nos estudos de Santos (2021) que a compreensão dos professores sobre a deficiência é mais relevante no conhecimento dos mesmos. Podemos refletir que o contexto institucionalizado se torna não somente um elemento de diferenciação por conta da deficiência, mas assume uma representação de não problematização dos discursos de poder que se mantém sobre a escolarização como um direito desse sujeito.

Nesse sentido, a realidade enfrentada por muitas famílias para manter o atendimento dos filhos na capital, sendo que residem no campo, nos ajuda ou nos instiga a questionar, refletir que se existem todas essas barreiras que estes sujeitos tenham um atendimento garantido por leis, não há uma representação social sobre o não visibilizado ou a representação é a da exclusão?

Portanto, temos uma representação com relação indissociável de uma operação imagética da pessoa com deficiência com uma subjetivação construída via diversos processos de opressão e exclusão. Não somente, impregnado de diferentes discursos políticos e sociais com uma visão unilateral e biomédica sobre pessoas com deficiência, que carregam uma ideologia de poder, que não problematiza a existência destas pessoas na sociedade, por

ser mais fácil excluí-las do que problematizar sua inclusão de fato. Uma vez que a representação é da limitação, da incapacidade, da improdutividade para a vida social e do trabalho.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.

CAIADO, Katia Regina Moreno; MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. Educação especial na educação do campo: 20 anos de silêncio. GT 15. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, p. 93-104, maio/ago. 2011. Disponível: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/FTzh4pXQtgcNGxwPqbZBcwk/abstract/?lang=pt>.

CAIADO, Katia Regina Moreno; GONCALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha. Educação Especial em escolas do campo: análise de um município do Estado de São Paulo. **Revista HISTEDBR Online**, v. 13, p. 179-193, maio 2013.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Disputas conservadoras na política de Educação Especial na perspectiva inclusiva. GARCIA, Rosalba Maria Cardoso (org.). In: **Políticas de Educação Especial no Brasil no início do século XXI**. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017. Disponível em: https://gepeto.paginas.ufsc.br/files/2018/03/Livro-Rosalba_2017.pdf. Acesso em: 15 de julho de 2024.

GONÇALVES, Arlete Marinho. Sinais de escolarização e as repercussões nos projetos de vida: representações sociais de universitários surdos. 2016. 253 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciência da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2016. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/8425/1/Tese_SinaisEscolarizacaoRepercussoes.pdf. Acesso em: 15 de julho de 2024

GLAT, Rosana. Desconstruindo Representações Sociais: Por uma Cultura de Colaboração para Inclusão Escolar. **Rev. Bras. Ed. Esp.**,

Marília, v.24, Edição Especial, p.9-20, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382418000400002>. Acesso em: 14 de julho de 2024.

LOBATO, Vera Lúcia de Cristo. **As representações sociais e um adolescente surdo quilombola: afirmações étnicas, conflitos culturais, paradigmas educativos e estratégias dialógicas**. 2019. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Estado do Pará, Belém, 2019. Disponível em: chrome-extension://efaidnbnmn-nnibpcajpcglclefindmkaj/https://proresp.uepa.br/ppged/wp-content/uploads/2020/01/vera_lucia_de_cristo_brito.pdf. Acesso em: 14 de julho de 2024.

LOBATO, Huber Kline Guedes. **Representações Sociais de professoras a respeito do Atendimento Educacional Especializado para alunos Surdos**. 2015. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará. Belém, 2015. Disponível em: chrome-extension://efaidnbnmn-nnibpcajpcglclefindmkaj/https://proresp.uepa.br/ppged/wp-content/uploads/dissertacoes/09/huber_kline_guedes_bobato.pdf. Acesso em: 14 de julho de 2024.

MELLO, Anahi Guedes de. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciência & Saúde Coletiva**, 21(10):3265-3276, 2016. Disponível em: DOI: 10.1590/1413-812320152110.07792016. Acesso em: 14 de julho de 2024.

MOROSINI, Marília Costa. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Revista da Educação**. Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/15822>. Acesso em: 14 de julho de 2024 às 16:14 h.

MOROSINI, Marília Costa.; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.ph>

p/porescrito/article/view/18875/12399. Acesso em 14 de julho de 2024 às 16:14 h.

MOROSINI, Marília Costa. NASCIMENTO, Lorena Machado do. NEZ, Egeslaine de. Estado de conhecimento: A metodologia na prática. **Humanidades e Inovação**. Palmas-TO. v 8, 55. agosto, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/4946>. Acesso em 14 de julho de 2024 às 16:14 h.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Saberes, Imaginários e Representações na Educação Especial: A Problemática Ética da “Diferença” e da Exclusão Social** / Ivanilde Apoluceno de Oliveira – Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Paulo Freire: a gênese intercultural no Brasil**. – 1 ed. – Curitiba, PR: CRV, 2015.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Educação Especial/Inclusiva no Brasil: demandas contemporâneas. **Caderno Pesquisa**, São Luís, v. 23, n. Especial, set./dez. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18764/2178-2229.v.23n.especial/p152-160>.

OLIVEIRA, Waldma Máira Menezes de. **Representações sociais de educandos surdos sobre a atuação do intérprete educacional no ensino superior**. 2015. 236 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Pará, Belém, 2015. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmninnibpcajpcgcldefindmkaj/https://proposp.uepa.br/ppged/wp-content/uploads/dissertacoes/09/Waldma_Mara_Menezes_de_Oliveira.pdf.

ORNELLAS, Maria de Lourdes Soares; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Pesquisas em representações: fronteiras discursivas do sujeito psicossocial**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

NASCIMENTO, Lourival Ferreira do. **Representações sociais e inclusão escolar: jovens com cegueira Tateando o futuro**. 2020. 250 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação,

Instituto de Ciência da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2020. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/lourival.pdf>.

PICCOLO, Gustavo Martins. **O lugar da pessoa com deficiência na história: uma narrativa ao avesso da lógica ordinária**. Curitiba: Appris, 2022.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em Educação. **Revista Diálogo Educacional**, [S. l.], v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <https://bit.ly/2wch5kh>. Acesso em: 2 mar. de 2014.

SILVEIRA, Andréa Pereira. **Representações sociais de professores do ensino fundamental sobre o aluno surdo: a [in]visibilidade na inclusão escolar**. 2011. 211 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará. Belém, 2011. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://proesp.uepa.br/ppged/wp-content/uploads/dissertacoes/05/andrea_silveira_silveira.pdf.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria Paula. (Org.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Ana Cristina de Sousa dos. **Práticas de professores em interface educação especial e educação do campo em uma instituição especializada**. 2021. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, 2021. Disponível em: <https://proesp.uepa.br/ppged/wp-content/uploads/2024/03/DISSERTACAO-Ana-Cristina-de-Sousa-dos-Santo.pdf>.

SARMANHO, Ana Paula Santos. **As representações sociais de professores e facilitadores sobre o brincar da criança com transtorno do espectro do autismo em uma escola Bilingue de educação infantil**. 2021. 251 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2021. Disponível em:

chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgglefindmkaj/https://proesp.uepa.br/ppged/wp-content/uploads/2024/03/Dissertacao-A-na-Paula-para-impressao.pdf.

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. fl.134. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgglefindmkaj/https://proesp.uepa.br/ppged/wp-content/uploads/2021/12/Cyntia_franca_calvalcante_de_andrade_da_silva.pdf.

SILVEIRA, Andréa Pereira. Representações Sociais de professores universitários sobre o ensino de Libras. 2019. 277 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgglefindmkaj/https://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/TeseAndreaPereiraSilveira.pdf.

SOUZA, Roseane Rabelo. **Representações Sociais de professores sobre a inclusão escolar de educandos com necessidades educacionais especiais**. 2009. 170 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2009. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgglefindmkaj/https://proesp.uepa.br/ppged/wp-content/uploads/dissertacoes/03/roseane_rabelo_souza.pdf.

SOUZA, Neide Maria Fernandes Rodrigues de. **A pessoa com deficiência física: representações sociais de alunos usuários de cadeira de rodas sobre a escolarização e as implicações no processo formativo**. 2015. 203 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2015. Disponível em: https://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/NEIDE2015.pdf.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O/A NEGRO/A E A AMAZÔNIA NA REVISTA EM QUADRINHOS “O TICO TICO” (1905-1962)

Márcia Cristina de Castro Cardoso dos Reis
Sérgio Roberto Moraes Corrêa
Universidade do Estado do Pará (UEPA)

Resumo

Este texto analisa as representações sociais sobre o/a negro/a e a Amazônia presentes na revista em quadrinhos *O Tico-Tico* (1905-1962), que foi um periódico de circulação nacional e tinha como leitores as crianças e adolescentes. A questão levantada aqui para reflexão: quais representações sociais sobre a pessoa negra, que a revista *O Tico-Tico* (re)produzia e circulava por meio de seus/suas personagens negros/as e sobre a Amazônia? Para análise dessa questão, realizamos uma pesquisa bibliográfica e documental com base em obras que tratam da representação social, do racismo e de materiais (histórias retratadas no periódico sobre os assuntos em tela) que foram coletados nas páginas da *internet* (tanto em *sites* apropriados como também no acervo digital da Fundação da Biblioteca Nacional), que apresentam informações sobre a mesma. Como resultado, identificamos e destacamos que a representação social hegemônica produzida e circulada pela referida revista reproduz e reforça uma histórica construção social de *inferiorização* e *subalternização* do povo negro, afro-brasileiro e da Amazônia, sob uma perspectiva eurocêntrica, moderno-colonial, que se funda no racismo estrutural e epistêmico perpetuando-se até nossos dias, como forma de colonialidade, combinando e articulando, de modo interseccional, formas múltiplas de dominação e opressão sobre este *corpo-território*. Assim, é necessário construir um caminho descolonial de desenvolvimento de uma educação antirracista,

anticolonialista, anticapitalista e antipatriarcal que trabalhe não só a questão do/a negro/a, o combate ao racismo e a discriminação, mas também da Amazônia como um lugar de vivências, culturas, saberes, ancestralidades, riquezas, direitos, modos outros de viver, pensar, sentir e existir no mundo.

Palavras-Chave: Representações Sociais. Negro/a. Amazônia. Racismo. Revista *O Tico-Tico*.

Introdução

A Amazônia foi e é colonizada pelo Sudeste e Sul do país, e por isso esse processo a torna desigual em relação a essa parte do Brasil. Esse é um tema que pode não parecer tão novo, porém, a novidade está em atentar para uma dimensão que por muito tempo foi ignorada: Amazônia foi tornada desigual em um processo de colonialismo interno porque ela foi e é racializada, e eu acho que a gente tem que enfrentar essa questão da desigualdade regional considerando a racialização da região [...] (Amador de Deus, 2020, p. 278).

No ano de 1905¹, começou a circular no estado do Rio de Janeiro, a revista em quadrinhos *O Tico-Tico*, publicada pela editora *O Malho* e ficou em atividade até 1962. Foram anos que esteve marcando presença no cenário nacional (o que demonstra a

¹ Destacamos que no ano do surgimento do periódico, o Rio de Janeiro era a capital da República Federativa do Brasil, que foi proclamada em 1889 e depois em 1960, a capital federal passou a ser Brasília (DF). Isso marcou a inauguração de novos tempos no Brasil, com o governo de Juscelino Kubistchek (JK). Cabe ainda chamar atenção para duas observações nesse contexto histórico de surgimento da revista: a força das ideias racistas no debate intelectual da época sobre a constituição e impasses na nação brasileira e seu processo de modernização; o Brasil em 1888 tinha proclamado a abolição da escravidão.

longevidade do periódico), fazendo parte da vida de milhares de crianças e adolescentes que tinham acesso a suas páginas. Era um periódico que tratava da *formação do sujeito* enquanto cidadão, leitor e consumidor dos conteúdos apresentados nas suas páginas, sem esquecer a questão educacional de uma forma não escolar a qual se propunha, pois, a publicação tinha o objetivo de *entreter, instruir e divertir* seus leitores, segundo o seu criador, o jornalista Luís Bartolomeu de Souza e Silva (1866-1932).

O seu primeiro nome foi *Jornal das Crianças*. Com suas páginas ilustradas por meio de textos, imagens e histórias, apresentava os acontecimentos sociais que estavam ocorrendo, como também, contos, lendas, passatempos, mapas, informações sobre Geografia, Arte, Literatura, Ciências, História e vários aspectos culturais e humorísticos que apareciam nas sessões dedicadas a esses assuntos.

Outro destaque eram as sessões literárias, a realização de concursos de desenhos, enigmas, publicações de fotos dos seus leitores e as diversas histórias em quadrinhos. A coluna *Lições do Vovô* incentivava o patriotismo, o ideal republicano que era abordado devido ao crescimento econômico do país na época.

A influência francesa era percebida pelo formato gráfico apresentado aos leitores mirins, através de histórias, e os personagens e temas tratados abordavam cunho identitário nacional. Todavia, o periódico era baseado na ótica conservadora, excludente e reacionária da classe dominante, permeada por um construto racista, xenofóbico, preconceituoso e discriminatório oculto nas diversas páginas. Possuía um *caráter pedagógico* que foi forjado pela concepção da elite brasileira, quando criou um ideal de leitor e futuro cidadão patriota e ordeiro. Isso era comprovado através de seus personagens: Chiquinho (primeiro personagem principal, que depois foi substituído por Juquinha), Jujuba, Juquinha, Giby, Carrapicho, Lamparina, entre outros.

O personagem Chiquinho era um típico representante da aristocracia burguesa: garoto branco e louro, de família abastada, que vestia roupas de estilo aristocrático francês. Nas histórias

Chiquinho viveu altas aventuras em viagens com sua família, incitava o bom comportamento das crianças, o patriotismo e o escotismo. Tinha um cachorro chamado Jagunço, que era seu companheiro nas aventuras. Em relação aos/as personagens negros/as eram: Lamparina, Giby, entre outros, retratados de forma pejorativa, rude, cômica e até boba, estavam sempre em posição inferior aos demais personagens brancos nas devidas histórias de cada exemplar publicado.

Já, a Amazônia, assim como os personagens negros, era descrita de forma pejorativa como um local inóspito, envolto em uma atmosfera de mistério, onde a realidade era retratada em uma perspectiva que estava muito além do que realmente acontecia nesse espaço geográfico. Ou seja, essas representações tanto da pessoa negra quanto da Amazônia estavam assentadas numa perspectiva discriminatória e preconceituosa. Uma construção social da inferiorização e subalternização.

As representações sociais “[...] são misturas de conceitos, imagens e percepções compartilhadas e transmitidas por um número significativo de pessoas e de uma geração a outra” (Oliveira, 2004, p. 166).

Nesse contexto, quando analisamos a questão da representação social especialmente na obra citada, podemos ressaltar que esta foi construída e fundamentada através de uma visão eurocêntrica e hegemônica que invisibiliza e inferioriza sujeitos, lugares e histórias de vida. Com isso, destacamos a existência de um imaginário social difundido e que infelizmente se perpetua até nossos dias, através de uma construção social que separa, inferioriza, invisibiliza e apaga as pessoas, suas histórias, seus saberes e modos outros de vida. Assim, essas concepções vão ganhando forças e se espalhando como se fossem verdades universais, (re)produzindo e circulando um racismo epistêmico (Maldonado-Torres, 2007; Gomes, 2017).

Em suma, este texto tem como objetivo apresentar como os personagens negros e a Amazônia eram representados, pois a

partir dessa representação criaram-se muitos conceitos e concepções a cerca destes personagens e da região.

O aporte metodológico utilizado no estudo está fundamentado em uma pesquisa bibliográfica e documental, capaz de apontar e dar subsídios para a compreensão da realidade apresentada, já que no decorrer do texto a questão da representação, do preconceito e da criação de um imaginário vão estar presentes no diálogo empregado no texto.

Também consultamos o acervo digital da Biblioteca Nacional, a partir da página da Hemeroteca Digital Brasileira. Lançamos mão também de fotos das páginas que apresentam as histórias dos personagens e que foram coletadas de *sites da internet*.

Este artigo está organizado em três seções, além da introdução e conclusão: a introdução, fazemos uma síntese preliminar do que era a revista; na primeira seção, teceremos uma análise sobre as fundamentações do periódico em quadrinhos; após abordarmos o surgimento de *O Tico-Tico* e sua influência como um periódico que tinha o objetivo de *educar* as crianças brasileiras; na seção seguinte, apresentamos a representação do/a negro/a e da Amazônia, dialogando com os autores e as temáticas que fazem desta representação o nosso fenômeno social de estudo; depois apresentamos as considerações finais sobre o estudo proposto.

Revistas em quadrinhos: fundamentações que vão para além do entretenimento

As revistas em quadrinhos, como expressão artístico-cultural dirigidas predominantemente ao público infanto-juvenil, compõem um campo de ideias e valores circulantes e influentes dentro do espaço social, assumindo, por conseguinte, posições (mesmo aquelas que se dizem neutras ou apolíticas) na sociedade, isto é, elas se inscrevem e estabelecem relações de poder. Sob essa premissa e perspectiva, as publicações das histórias em quadrinhos podem ser as mais diversas e heterogêneas, mas elas não são desinteressadas e descontextualizadas, uma vez que, também, são

influenciadas pelas estruturas de cada sociedade e pelas classes e grupos sociais em conflito.

No caso da sociedade brasileira, posto a sua formação histórica muito particular, fundada e estruturada em relações coloniais, patriarcais, escravocratas e capitalistas, conformando um projeto de modernidade *singular* como parte do sistema-mundo capitalista moderno-colonial (Quijano, 2005). Essa é uma das chaves de leitura sob a qual estamos situando e compreendendo o referido em análise aqui.

Em relação a representação social que era fundamentada aos leitores, esta é entendida com uma forma subjetiva de conhecimento, pois é preciso levar em consideração o conhecimento empírico e o conhecimento adquirido no cotidiano (pelo público leitor), através das relações sociais que são estabelecidas, pois dessa forma os sujeitos se apropriam do real, através das experiências vividas nos grupos sociais e na troca de saberes entre eles. E essa representação social, segundo alguns estudiosos, não é esquecida, pois ela influencia diretamente no exercício intelectual das pessoas. Segundo Wagner (1995), conceituar a representação social é entender que esta possui vários aspectos.

De um lado a representação social é concebida como um fenômeno social que envolve comunicação e discurso, ao longo do qual significados e objetos sociais são construídos e elaborados. Por outro lado [...] as representações sociais são operacionalizadas como atributos individuais – como estruturas individuais de conhecimento, símbolos e afetos distribuídos entre as pessoas em grupo ou sociedades (Wagner, 1995, p. 149).

A partir dessa representação é construído um imaginário através das imagens que são reproduzidas e transmitidas, pois é pela percepção dos leitores que vai sendo criado o imaginário sobre o/a negro/a e a Amazônia. Para Durand (1994, p. 3), o imaginário é “o “*museu*” de todas as imagens passadas, possíveis, produzidas e a produzir, nas suas diferentes modalidades da sua produção, pelo

homo sapiens". Nesse sentido, as representações se reverberam no imaginário que foi consolidado, visto que muitos leitores não conheciam a realidade principalmente da Amazônia e criavam proposições sobre este local fundamentadas pelo que era retratado nas páginas do periódico.

Nestes termos, a função principal deste tipo de publicação era tornar-se um instrumento de comunicação com seus leitores. E, nesse processo de transmissão de informações, eram usados no periódico: as imagens coloridas, os textos e as histórias que aguçavam a curiosidade. Os diálogos desenvolvidos, os personagens e suas ações, os sons e os locais retratados onde as histórias aconteciam, apareciam como uma representação de tudo o que os autores queriam retratar, e, com *O Tico-Tico* não foi diferente, pois esse periódico foi algo inovador, diferente e contagiante.

Lembremos que o país passava por uma transformação econômica e social, pois, a concepção do desenvolvimentismo estava em pauta e se firmou sobretudo na Era Vargas, a partir dos anos 30. No início do século XX, o Brasil estava sim influenciado pelo ideal republicano, que se contrastava com a nossa república velha, comandada por uma aristocracia rural, escravocrata e colonial, pois o processo de escravização tinha terminado havia pouco tempo e a ideia de uma república desenvolvida era assunto em pauta que fazia os olhos dos que lutavam pela causa, brilharem. A partir dessa lógica, destacamos que a revista fundou suas bases nessa concepção e tomou posição de destacar este processo de desenvolvimento, visto que foi muito influenciada pelo ideário europeu de modernidade, em particular as ideias propagadas pela Revolução Francesa, sob um horizonte liberal, que tinha seu avanço importante para o contexto, mas também possuía problemas e limites e é importante frisarmos que a realidade brasileira era totalmente diferente daquela vivida nos países europeus. O Brasil com o desenvolvimentismo, financiou as bases de um modelo de industrialização que substituiu as importações e com isso pretendia reduzir a dependência dos produtos estrangeiros, o que possibilitaria um crescimento econômico nacional, gerando ainda mais desigualdades entre as

classes sociais e diferenças entre as regiões do país, pois enquanto algumas capitais com seus centros urbanos tinham uma grande concentração de indústrias, outras localidades ainda encontravam-se em um cenário com resquícios coloniais.

A Revista *O Tico-Tico* surge no cenário brasileiro

Fazendo uma busca sobre o surgimento e a circulação da revista, constatamos que esta ficou durante décadas circulando nacionalmente. Todas as quartas-feiras saía um exemplar novo com histórias e entretenimento. Seus criadores, segundo Vergueiro e Santos (2008) foram: Renato de Castro, Cardoso Júnior e Manoel Bonfim, que idealizaram e apresentaram o projeto ao proprietário da *Sociedade Anônima O Malho*, Luís Bartolomeu de Souza e Silva, que colocou o projeto em ação.

A mesma foi elaborada para: “[...] suprir uma lacuna na imprensa nacional, insistente em não produzir publicações que privilegiassem os anseios e as necessidades da infância (Patroclo, 2019, p.733)”. Logo, observa-se um olhar voltado para os leitores mirins, fato este que vai proporcionar o fortalecimento de um nacionalismo e de um patriotismo exagerado. Era muito mais do que um certo passatempo, pois suas páginas tinham não só histórias em quadrinhos, mas também muitas outras informações que proporcionavam conhecimento, lazer e entretenimento, dispostos em suas inúmeras páginas (cerca de 30 no total). O exemplar era vendido por 200 réis (moeda da época)². Além disso, podia ser adquirida através da assinatura, que poderia ser semestral ou anual.

O *design* da capa passou por constantes mudanças, assim como o logotipo que, começou com anjinhos envoltos na leitura de um jornal tendo o próprio pássaro Tico-Tico no centro da capa. Depois outras capas surgiram, porém já faziam referência a história

² *O Tico-Tico*. Edição 0431. Ano 1914.

principal que era tratada na edição de cada exemplar semanal ou mensal publicado.

Figura 1 – Logotipo da capa da revista *O Tico-Tico*, nº 1, de outubro de 1905



Fonte: Guia dos quadrinhos (1905).

As histórias retratadas nas páginas estavam envoltas num contexto “moral” e de civilidade. Sempre que era apresentada uma história tinha uma reflexão que apontava para o bom “comportamento” das crianças, da cidadania e da obediência.

Assim, a revista não poderia ser vista como só mais um passatempo para o público infantil, visto que existia todo um contexto político-social e ideológico que estava presente em suas páginas.

Nesse contexto, *O Tico-Tico* tinha como propósito desenvolver “[...] objetivos formativos, buscando não apenas divertir as crianças, mas também cuidar da educação moral, cívica e científica de seus leitores” (Gonçalves, 2013, p. 160).

Portanto, considerando a *missão* da mesma em relação à educação das crianças, forjada num viés republicano que apontava para a modernização da sociedade brasileira, que passava por transformações, mas fazia vista grossa para as desigualdades sociais existentes.

Representações Sociais: o/a negro/a e a Amazônia na revista *O Tico-Tico*

Ao tratarmos da representação dos personagens negros, destacamos que o primeiro personagem que apareceu foi Giby, em

16 de outubro de 1907, no número 106, criado por José Carlos de Brito e Cunha, o J. Carlos (1884-1950). Segundo a história da edição 106, Giby foi criado pela família de Juquinha (família rica e aristocrática) e era o alvo de gozações de Juquinha (personagem principal) durante as brincadeiras, embora aparentasse ser mais velho, tinha jeito bobo e inocente.

Figura 2 – “O talento do Juquinha”



Fonte: Hemeroteca Digital Brasileira (1907).

Um exemplo desse tratamento recebido por Giby e arquitetado por Juquinha, pode ser visto na figura acima (edição de número 108, *O Tico-Tico*, de 30/10/1907) na sessão intitulada “O talento do Juquinha”, no episódio de nome “A ignorância de Giby” (parte III), quando Juquinha enganou Giby, afirmando que dentro de uma tigela cheia d’água havia um peixe. Depois, mandou que Giby ficasse na cadeira com uma vara de pescar esperando o peixe comer a isca. Giby passou horas naquela posição, foi flagrado e asperamente repreendido pela mãe de Juquinha. Assim, temos como exemplo: a submissão de Giby em relação às ordens do patrãozinho (Juquinha), ou seja, Giby sempre estava numa posição

inferior em relação às demais pessoas da casa e obedecia fielmente aos seus patrões.

Depois surgiu a personagem Lamparina, que segundo a história intitulada “O grande vôo do Bahú” (*O Tico-Tico*, 25/04/1928, p.1) foi dada de presente a Carrapicho em uma de suas viagens pelo mundo.

Lamparina vivia com sua tribo e foi entregue como um presente pelos familiares. Trocaram-lhe o nome (prática escravocrata muito comum de renomeação dos escravizados) e passou a se chamar Lamparina.

Ela vestia só uma saia de bolinhas, enquanto os outros personagens tinham a vestimenta completa; era confundida com um menino; tinha a fama de manhosa; era comilona e chorona, aquela que aprontava muitas traquinagens, não era obediente; e quando trazida ao Brasil só parou de chorar quando ouviu pela primeira vez um samba; falava errado, foi chamada de *negrinha* por seu criador (J. Carlos) e era tratada assim.

Figura 3 – “O sonho de lamparina”



Fonte: Guia dos quadrinhos (1930).

Destacamos que os personagens Giby e Lamparina são representados de forma racista, pejorativa e inferiorizada, pois podemos observar pontos como: a cor da pele dos personagens que é extremamente preta, os lábios enormes e vermelhos, a questão da inferioridade e subalternidade.

Giby nas histórias era alvo das “brincadeiras e piadas” do patrão-menino Juquinha (que aprontava muitas situações para apresentar a ingenuidade e bobagem de Giby). Já Lamparina, tinha toda uma construção descrita nas histórias que a retratavam como uma menina (embora ela não tivesse as “ditas” características femininas). Era de difícil convívio, porque era rebelde, não obedecia e possuía um dialeto incompreensível.

No episódio acima (*O Tico-Tico*, nº 1297, de 13/08/1930) Lamparina sonha que é uma macaca e se aventura para pegar bananas e é puxada pelo rabo por outras crianças. Logo, nos diversos episódios que estes dois personagens aparecem sempre estão envolvidos por uma atmosfera discriminatória, o que nos leva a indagar: Como os leitores mirins que tinham acesso a revista refletiam sobre estes personagens? Que representatividade as crianças negras possuíam a partir das histórias em que os/as personagens negros/as apareciam?

Muitas indagações que nos levam a refletir sobre o racismo envolto em *O Tico-Tico*, embora apareçam nos textos um certo discurso elitista, embasado num padrão “civilizatório” que era propagado aos leitores a partir de valores, do bom comportamento e da importância dos estudos. E nesse padrão, os/as personagens negros/as não se encaixavam pois, não eram considerados inteligentes, possuíam a simplicidade e a ingenuidade que facilitava a manipulação e brincadeiras maldosas dos outros personagens (caso do Giby que era manipulado por Juquinha, seu patrão). Já a Lamparina, era tida como desajeitada, tinha uma personalidade difícil de lidar (suas atitudes beiravam ao animalesco, vivia metida em confusão). A retratação desses personagens demonstra como a questão do racismo era velada, porém em alguns episódios era nítido a comprovação.

A partir disso, percebemos que o racismo estava escancarado nas páginas, pois é difícil imaginarmos uma criança sonhar que é uma macaca. As representações destes personagens estavam carregadas de um contexto de inferioridade. Lamparina tinha um dono (Carrapicho), que por vezes a emprestava à outras pessoas para fazer alguns serviços, era tratada às vezes com violência, pois recebia castigos e uma bela lição de moral caso não se comportasse.

Nessa perspectiva, é bem clara a situação de racismo que estes personagens sofriam, pois eram submetidos a castigos ou lições de moral (Lamparina por vezes recebia puxões de orelha de seu dono como forma de punição e exemplo para que outras crianças não agissem da mesma forma).

Além disso, foram utilizados muitos estereótipos físicos e de comportamento que eram atribuídos às pessoas negras, sem claro perder a situação de “normalidade” para que fosse seguido um caráter pedagógico de ensino da moral, dos bons costumes e da civilidade. Em se tratando dos estereótipos criados, para Hall (2016, p. 192) “[...] é parte da manutenção da ordem social e simbólica”. Nesse sentido, o racismo se veste de um caráter pedagógico e disciplinador que excluía, maltratava e discriminava os personagens negros/as.

[...] A fundamentação do racismo permanece intacta ao longo da história. O que muda não é a origem do racismo, o que muda são as estratégias utilizadas, não só para justificá-lo, mas sobretudo, para retirar de suas vítimas, a possibilidade de reação (Amador de Deus, 2019, p. 44).

Desta forma, o preconceito aparecia e se fortalecia a cada nova edição e episódio criados, passando despercebido numa atmosfera de entretenimento e diversão. Porém, refletimos sobre o que os autores tencionavam passar a seus leitores por meio dos/as personagens negro/a e da Amazônia e nos aguça a pensar como estes personagens eram vistos pela sociedade brasileira, a partir das informações contidas e da visão das pessoas.

Segundo Munanga (2003) o conceito de raça deixou de possuir fundamentação biológica, porém ainda é palco de discussões sobre racismo, hierarquização de poder, questões ideológicas e produz uma construção social que relega pessoas negras a um imaginário que exclui, separa e discrimina seres humanos pela cor da pele, pelas características físicas, ou seja, pelo fenótipo.

Muita resistência e muitos embates foram realizados principalmente pelo Movimento Negro, pelas ações de pessoas envolvidas com a temática e também pelo surgimento de leis, porém o que ainda percebemos que a luta não cessa, a cada dia as personas (máscaras) do racismo criam forças, se renovam e agem frente aqueles que por serem pretos ou pardos têm suas vidas invadidas por tal ato (Amador de Deus, 2019).

Nesse sentido, analisamos que dificilmente as crianças negras que tinham acesso as páginas publicadas, conseguiam se ver representadas pelos/as personagens negros/as, pois a situação de subalternidade, invisibilidade, discriminação, saltaria aos olhos de um/a leitor/a uma reflexão de representatividade que incluísse Giby ou Lamparina.

E, nesse processo, os pensamentos, as crenças, as concepções e as relações sociais são construídas por meio de uma lógica preconceituosa, racista e exploradora, com isso as representações sociais são construídas e criam um imaginário que vai apresentar a realidade através de uma lógica dominante.

Para Moscovici (2005, p. 184) “[...] uma representação é ao mesmo tempo uma imagem e uma textura da coisa imaginada que manifesta não apenas o sentido das coisas que coexistem, mas também preenche lacunas – o que é invisível ou está ausente”.

Em se tratando da representação social da Amazônia, podemos dizer que a realidade era distorcida, inventada e deturpada a partir de um imaginário que apresentava a região equivocadamente. A Amazônia era apresentada como um lugar extravagante, violento, inóspito e misterioso. Lugar onde os “índios” (palavra usada nas histórias) matavam seus inimigos, enterravam e depois de três dias desenterravam para comê-los. Os

seus habitantes não eram civilizados, por causa disto, era um local perigoso, desafiador e exótico.

A partir dessa perspectiva criou-se um imaginário que é fruto de uma representação pejorativa do local e que infelizmente até nossos dias, muitas pessoas ainda acham que a Amazônia se encontra desse jeito.

Durand (1997, apud Rocha Pita, 2017, p. 15) conceituou o imaginário como “[...] o conjunto de imagens e de relações de imagens que constitui o capital pensado do *“homo sapiens”* – nos parece como o grande denominador fundamental onde vêm se arrumar (ranger) todos os procedimentos do espírito humano”. Houve a contribuição destacada para essa representação da Amazônia quando eram utilizadas informações e imagens distorcidas desse espaço geográfico.

Figura 5 – Sessão: Cousas Nossas. O Tico Tico, nº. 1875



Fonte: Hemeroteca Digital Brasileira (1942).

Observamos na figura acima alguns equívocos sobre a Amazônia como: é mencionado que tanto a seringueira, quanto a maniçoba, a sapoti e a massaranduba “*dão*” borracha; que o peixe-boi atinge seis metros de comprimento; que os “*botes*” (como eles chamavam os botos) têm um bico comprido e arredondado coberto de pelos. Por causa destas informações criou-se uma representação da Amazônia como um local sem civilização e atrasado, onde até a fauna e flora assustam aqueles que não as conhecem.

Portanto, as representações sociais tanto da pessoa negra quanto da Amazônia, apresentava um construto social muito distante da realidade, visto que o discurso tecido reforçava a subalternidade, inferioridade e o potencial exótico destes personagens, com isso havia a necessidade de uma dita “civilidade” para que o desenvolvimento da nação pudesse acontecer. Para tal, os personagens negros deveriam se “adequar” a certo padrão societário, já a Amazônia deveria ser explorada e dominada para que não comprometesse o desenvolvimento do país.

Ora, com isso criou-se uma representação social acerca destes personagens que se solidificou no imaginário dos seus leitores e que foi construída através de um discurso pedagógico e de imagens que forjavam uma realidade social.

Segundo Ornellas e Oliveira (2022, p. 36) “[...] a base epistemológica das representações sociais é o senso comum, considerando que envolvem as relações sociais de comunicação, isto é, tanto o que os diferentes grupos sociais desenvolvem quanto o que foi difundido e veiculado pelos meios de comunicação de massa”.

As representações sociais são criadas e comunicadas por diferentes meios e quando nos questionamos de forma crítica, as representações excludentes, percebemos que precisamos desconstruir essas representações e o imaginário social construído e consolidado, para que percepções, falas, visões e concepções errôneas deixem de existir e as representações deixem de ser materializadas em práticas de exclusão.

Considerações finais

A consolidação de *O Tico-Tico* como um suporte educativo que envolvia entretenimento pedagógico, cultural e social, fez parte da realidade de muitas crianças e adolescentes em nosso país. Foram décadas apresentando histórias, curiosidades, fatos, narrativas e reflexões sobre os mais variados temas e questões, porém, muitas das informações que eram repassadas contribuíram para a criação e consolidação de intolerâncias e discriminações que beiravam ao desprezível, só que essa condição não era percebida e se fosse, nesse tempo não causou espanto nem indignação.

Tudo estava arquitetado por meio de um discurso dominador, manipulador e racista que ficava oculto a partir das concepções de desenvolvimento econômico, da moral e da civilidade que apontava como o alvo a ser alcançado. Criaram-se mitos e um imaginário que levou muitos leitores a usarem dessas informações nos seus diálogos, nas suas relações e porque não dizer, nos seus discursos sobre o/a negro/a e a Amazônia. Restava a estes personagens, somente a margem periférica de uma sociedade que fazia e ainda faz separação, discrimina e explora os invisíveis.

Essas representações negativas criam perspectivas tais que levam a pessoas negras a condições de inferioridade, a partir de um construto racializado forjado socialmente e epistemologicamente, que dita regras, comportamentos e costumes. Nessa condição as ações, atitudes e falas são criadas e reverberam em todos os espaços sociais. Dificilmente uma criança negra que lia a revista se sentiria representada pelos/as personagens negros/as, pois eles/elas estavam sempre em segundo plano, numa posição inferior.

As crianças brancas tinham lugar de destaque, eram tratadas como obedientes, boas, tinham uma família organizada e viviam em um padrão social satisfatório, ou seja, essas crianças serviam de representação para crianças brancas.

Esses discursos têm reflexos até hoje, pois muitos ainda pensam que a Amazônia é uma região atrasada, envolta em uma áurea exótica, que o progresso ainda não chegou por estas bandas

e que vivemos na antiguidade. Certo que ainda temos muito que avançar com relação a questões de moradia, educação, segurança, saúde, entre outros. É preciso, desconstruir a ótica dominante, eurocentrada, que coloca a Amazônia e seus diversos povos numa condição de subalternidade, de atraso, onde o conhecimento e os saberes não são validados, visto que, existe uma ordem social, econômica e política que dá crédito às produções realizadas no norte global. Isso sugere uma releitura crítica desta problemática, de desigualdade e da exclusão na sociedade brasileira, em particular a partir da Amazônia, para além de uma questão de classe, assim como racial, posto esse fenômeno exige, além de uma mirada crítica não-eurocêntrica, combinar e articular marcadores de classe, raça, gênero, sexualidade e territorialidade.

Portanto, faz-se necessário, abolir com esses discursos e concepções, tratar a questão do racismo, do preconceito, dos estereótipos como algo que precisa ser combatido, banido da nossa sociedade. Urge a necessidade de uma educação antirracista que trabalhe não só a questão do/a negro/a, mas também que considere a Amazônia e seus povos como protagonistas de uma luta e resistência em prol de direitos e de vida digna. Que a Amazônia não seja só um lugar de exploração e especulação, e sim, que seja um lugar de vivências, culturas, saberes. Um lugar de bem-viver, que resiste, gera vidas e cosmovisões outras.

Referências

AMADOR DE DEUS, Zélia. **Ananse tecendo teias na diáspora: uma narrativa de resistência e luta das herdeiras e dos herdeiros de Ananse**. Belém: Secult/PA, 2019.

AMADOR DE DEUS, Zélia. Uma vida dedicada ao combate do racismo na Amazônia: entrevista com Zélia Amador de Deus, por ocasião de seus 70 anos [entrevista cedida a] Alef Monteiro. **Novos Cadernos do NAEA**. v. 23, n. 3, p. 265-281, set-dez 2020. Disponível

em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/ncn/issue/view/442/showToc>. Acesso em: 19 jun. 2025.

DURAND, Gilbert. **L'imaginaire. Essai sur les sciences et la philosophie de l'image**. Paris: Hatier, 1994.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GONÇALVES, Roberta Ferreira. A escola em brincadeiras: intelectuais e nação na criação da revista O Tico-Tico. In: CARULA, Karoline; ENGEL, Magali Gouveia; CORRÊA, Maria Letícia (orgs.). **Os intelectuais e a nação: educação, saúde e construção de um Brasil moderno**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2013. p. 113-140.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Trad. Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GOMES, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (Orgs.). **El giro decolonial: reflexiones para uma diversidade epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre, 2007, p. 127 – 167.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. 2003. Palestra proferida no **3º Seminário Nacional das Relações Raciais e Educação – PENESB**, 2003, Rio de Janeiro. P. 19. Disponível em: www.gwllwdes.org.br/wp-content/uploads/2014/uma-abordagem-conceitual-das-nocoes-de-raca-racismo-identidade-etnia.pdf. Acesso em: 22 fev. 2025.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Saberes, imaginários e representações na educação especial: a problemática ética da “diferença” e da exclusão social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

ORNELLAS, Maria de Lourdes Soares; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Pesquisas em representações: fronteiras**

discursivas do sujeito psicossocial. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

O TICO-TICO, outubro de 1907, edição n. 108, p. 1. **Hemeroteca Digital Brasileira**. Disponível em: https://hemeroteca-pdf.bn.gov.br/153079/per153079_1907_00108.pdf. Acesso em 13 mar 2025.

O TICO-TICO, fevereiro de 1942, edição n.1875, p. 31. **Hemeroteca Digital Brasileira**. Disponível em: https://hemeroteca-pdf.bn.gov.br/153079/per153079_1942_01875.pdf. Acesso em: 12 mar 2025.

O TICO-TICO, janeiro de 1914, edição n. 431, p.3. **Hemeroteca Digital Brasileira**. Disponível em: https://hemeroteca-pdf.bn.gov.br/153079/per153079_1914_00431.pdf. Acesso em: 05 mar 2025.

O TICO TICO, outubro de 1905, edição nº 01, p.1. **Guia dos quadrinhos**. Disponível em: <http://www.guiadosquadrinhos.com/edicao/tico-tico-o-n-1/ti173100/24467>. Acesso em: 13 mar 2025.

O TICO TICO, agosto de 1930, edição nº 1297, p. 1. **Guia dos quadrinhos**. Disponível em: <http://www.guiadosquadrinhos.com/edicao/tico-tico-o-n-1297/ti173100/25763>. Acesso em: 12 mar 2025.

PATROCLO, Luciana Borges. As mães de famílias futuras: a Revista o Tico-Tico e a formação das meninas brasileiras (1905-1925). **Cadernos de História da Educação**, v.18, n.3, p. 731-748, set./dez. 2019. e-ISSN: 1982-7806. Disponível em <https://doi.org/10.14393/che-v18n3-2019-9>. Acesso em 28 mar. 2021.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Eduardo (Org.). **A colonialidade do saber: eucentrismo e Ciências Sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005 b. p. 107 – 130.

ROCHA PITTA, Danielle Perin. **Iniciação à Teoria do Imaginário de Gilbert Durand**. Curitiba: CRV, 2017.

VERGUEIRO, Waldomiro; SANTOS, Roberto Elísio dos. A postura educativa de O Tico-Tico: uma análise da primeira revista brasileira

de histórias em quadrinhos. **Comunicação & Educação**. São Paulo, ano XIII, n. 2, p. 23-34, maio/ago. 2008. Disponível em <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/42300>. Acesso em 4 jun. 2021.

WAGNER, W. Descrição, explicação e método na pesquisa em Representações Sociais. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.). **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 149 – 186.

**“LENDAS BRASILEIRAS?”¹:
O USO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS AMAZÔNICAS
NA CONSTRUÇÃO DE UM IMAGINÁRIO, EM SESINHO**

Roger Rafael Ferreira dos Santos
Universidade do Estado do Pará (UEPA)

Resumo

A presente pesquisa visa discutir as diversas formas adotadas de representar a Amazônia, na série de narrativas em quadrinhos intitulada “Lendas Brasileiras” e nas demais histórias presentes, em Sesinho. Para essa análise, o uso dos aportes teóricos utilizados são Durand, com o conceito de Imaginação Simbólica, Halbwachs, com o conceito de Memória Coletiva e Moscovici, com seu conceito de Representação Social. A utilização destes conceitos em diálogo, se faz pertinente para que haja compreensão das narrativas escritas e imagéticas que manifestam conteúdos referentes a espaços, sujeitos e costumes da região amazônica, presentes nas páginas do impresso. A pesquisa pretende analisar não só como se configurou esse imaginário, e suas representações formuladas, mas também o contexto histórico em que a revista está inserida, período esse que evidencia visões conflituosas sobre a Amazônia, que antes era descrita/divulgada pela imprensa e a literatura da época como “Inferno Verde”, mas que rapidamente com os avanços tecnológicos acarretados pela modernização e o avanço do mercado interno e externo, passaram a lhe tratar como o “Eldorado” brasileiro, com possibilidades infinitas de matérias primas, favorecendo a construção de uma Memória Coletiva a

¹ “Lendas Brasileiras”, trata-se de uma série de narrativas em quadrinhos, em Sesinho, escrita e desenhada por Edmundo Rodrigues, paraense, que atuou também como desenhista na Revista O Tico-Tico.

partir da utilização do Imaginário sobre o território amazônico. A metodologia de pesquisa consiste no levantamento documental (Marcondes, 2010) e na análise do discurso (Orlandi, 2020).

Palavras-Chave: Representações Sociais. Amazônia. História em Quadrinho. Sesinho. Século XX.

Introdução

Os séculos XIX e XX, na História do Brasil, são marcados por grandes transformações na vida social, política e econômica. No século XIX, por exemplo, observamos o advento da imprensa em território nacional, o que possibilitou a criação/circulação de diversos livros e periódicos como jornais e revistas. Já em meados do século XX, a situação é outra, visto observarmos uma polarização do mundo, ocasionada por diversos conflitos econômicos e políticos que geraram duas grandes guerras mundiais.

O Brasil, neste contexto histórico, procurou maneiras de se adaptar, comercializando diversos produtos para exportação, a exemplo do látex e, posteriormente, o café, o que acabou gerando interesse na construção de uma indústria capacitada, assim como, uma indústria de consumo nacional. Pensando em tal questão, os empresários Roberto Simonsen, Euvaldo Lodi, João Daudt d'Oliveira e Brasília Machado Neto, redigiram a Carta da Paz Social², em 1946. Neste documento, ficou estabelecido princípios e medidas para o custeio de serviços sociais para os trabalhadores, com recursos patronais.

Tinha também como uma de suas metas, a humanização das relações entre patrões e empregados, através da criação de diversos serviços sociais da indústria e do comércio, assim como, a melhoria individual e da qualidade de vida do trabalhador, através de

² A Carta da Paz Social, Ano: 1946. Disponível no portal do SESC, no endereço eletrônico: <https://www.sesc.org.br/wp-content/uploads/2021/08/Anexo-II-Carta-da-Paz-Social.pdf>.

incentivos à boa alimentação, à alfabetização, a cuidados com a saúde e higiene, à cultura, ao lazer e esporte, levando à implantação do Serviço Social da Indústria (SESI), em 1946.

Em 1947, um ano após a criação do SESI, criou-se a Revista Sesinho, carro forte da instituição, nascido dessa modernização almejada pelo país, concentrando sua atenção na necessidade de ser um material educacional e de lazer para as crianças, num contexto nacional que ainda sofre com reflexos da segunda guerra mundial. Além dessas finalidades, ela funcionava intermediando o contato da direção do impresso com os pequenos leitores. Abaixo segue o texto intitulado “Palestra de Vovô Felício”³, publicada em 1947, em Sesinho:

SESINHO é também a personagem principal de nossa revista. É um menino forte, sadio, valente, e bonito, que servirá de exemplo à infância brasileira. É ele também filho de um trabalhador da indústria; é um coleguinha de vocês. Quero que meus netinhos sejam amigos do Sèsinho. Êle vai fundar um clube e quer que todos os amiguinhos participem da nova sociedade. Cada sócio do clube será também um Sèsinho, valente e forte, estudioso e patrióta, para, unidos, trabalharem pelo engrandecimento do Brasil.

São vocês, meus pequenos netinhos, os trabalhadores do Brasil de amanhã. Nossa Pátria muito espera de vocês. É na infância de hoje, principalmente na infância industriária, que o Brasil confia para seu constante progresso. Preparem-se, meus netinhos, com entusiasmo e fé, enriquecendo a inteligência e exercitando o físico, para que nossa Pátria possa contar, no futuro, com perfeitos técnicos da indústria.

Para todos vocês, um grande abraço do Vovô Felício (Revista Sesinho, 1947, p. 3).

³ Vovô Felício, é o pseudônimo adotado por Vicente de Paulo Guimarães, diretor da revista, que desde o começo se interessou pela infância industriária, sendo ele um dos principais idealizadores do impresso e contribuindo com a escrita de várias narrativas, assim como seu sobrinho, o poeta Guimarães Rosa. Suas palestras estão presentes em todas as edições do impresso, representando um diálogo direto do criador de Sesinho com os pequenos leitores.

É possível notar nas palavras utilizadas para compor a Palestra, o ideário higienista, instaurado no Brasil no século XX. Essa mentalidade, pautada na área da saúde, propunha cuidar da população, a partir da educação e do ensinamento de novos hábitos considerados saudáveis. O impresso *Sesinho*, como ferramenta de educação, nesta perspectiva, seria capaz de atuar na formação de uma nova cultura brasileira e, conseqüentemente, na formação de um povo mais saudável, pois segundo o higienista Penna (1923, p.25), o Brasil necessitava atuar na formação física e mental.

N'um país de doentes e analfabetos como o Brasil, a preocupação máxima, primordial, de governantes conscientes deveria ser a do saneamento physico, moral e intelectual dos seus habitantes. Não há prosperidade, não pode haver progresso entre indivíduos ignorantes, e muito menos quando á ignorância se juntam as moléstias e os vícios, o abatimento physico e intellectual, as lesões de órgãos essenciais.

A fala de Vovô Felício, direcionada aos leitores e a representação de *Sesinho*, como sendo “forte” e “sadio”, evidencia essa preocupação que se tinha no início do século XX, com a formação das crianças, pois era depositada uma esperança na infância brasileira, mais precisamente, na infância industriária, pois nesse período o fortalecimento da ideia de nação era palco das medidas educacionais da época, visto que era responsabilidade da escola garantir a iniciação da infância tanto em seus valores ideológicos, quanto nas habilidades, técnicas e conhecimentos necessários (Zilberman, 2004, p. 23).

A imprensa por sua vez, se utilizou desses interesses, para sua consolidação, o que para Hansen (2007), se configurou como um aumento no número de consumo de literatura e da imprensa no país, no século XX. Estes materiais impressos, acabaram assumindo caráter cívico pedagógico, embora, o papel das revistas não fugisse de interesses ideológicos (Brites, 2000).

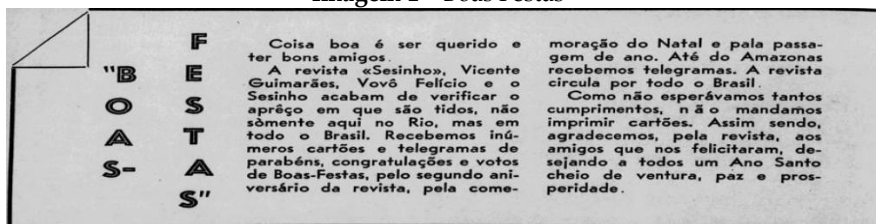
Na tentativa de evidenciar os interesses por trás do uso das representações amazônicas, neste impresso, foi definido como objeto de análise as diversas narrativas em quadrinhos da série intitulada “Lendas Brasileiras”, partindo primeiramente de duas etapas que fundamentam a abordagem metodológica de pesquisa: 1) levantamento documental (Marcondes, 2010) das narrativas escritas e imagéticas sobre a Amazônia. 2) Análise do discurso (Orlandi, 2020) das histórias de viajantes/aventureiros na região amazônica, história de lendas brasileiras e de outros personagens presentes nas páginas da revista, que abordam este espaço.

A construção desta memória

Ao pensarmos nessa inserção da revista no cotidiano das crianças brasileiras, entendemos a necessidade de iniciarmos pela estrutura do impresso e seus meios de comercialização, visto ser informado na revista a boa recepção que ela teve em todo território nacional.

A seguir segue texto publicado em Sesinho:

Imagem 1 – Boas Festas



Fonte: Recorte retirado da Revista Sesinho. Revista Sesinho, Ano 1950. Ed. 26, p.10.

Boa parte da popularidade da revista, deve-se ao fato dela ser de baixo custo, à época, e contar com a média de 32 a 48 páginas, apresentando histórias escritas e imagéticas, que abordam numa perspectiva positivista, curiosidades da fauna e flora do Brasil, histórias de heróis nacionais, lendas brasileiras, questionários, ensinamentos de brincadeiras e histórias pautadas na valorização da saúde e educação moral e cívica.

Seu sucesso deve-se também às suas diversas formas de distribuição, que eram por meio da comercialização em escolas do SESI, bancas de jornais próximas dos espaços industriais e por meio de assinaturas mensais, sendo possível, graças ao avanço propiciado pelo aperfeiçoamento do maquinário e das técnicas de produção (Luca, 2008).

Dessa forma, a mudança no número de consumidores, apresentada no verso de suas capas a partir do ano de 1950, valida o sucesso de *Sesinho*. Pois começa a ser apresentado o número de tiragens mensais da revista. Essa informação é interessante, por também permitir perceber ao longo das publicações, o avanço dessa modernização, já que a revista, produzida e comercializada pelo SESI, começa a atingir um número significativo de consumidores, possibilitado pelo aumento de tiragem mensal da Revista *Sesinho*, que sofre aumento de 10.000 exemplares da primeira edição, em 1947, para o expressivo número de 100.000 exemplares mensais comercializados em todo território nacional no terceiro ano de vida da revista.

Ter esses números e a confirmação da chegada da revista em todo território nacional, é entender que houve uma difusão enorme de representações estereotipadas empregadas sobre personagens, da natureza e dos costumes da região amazônica, descritos e representados nas diversas páginas da Revista *Sesinho*, impresso esse, criado no sudeste brasileiro, voltado para o público infante juvenil.

Muitos destes discursos foram reproduzidos, pelo desconhecimento do território amazônico, visto a dificuldade que era para uma pessoa moradora da região sul e sudeste adentrar a região norte. Foi somente com a implementação da rádio no país, veículo usado para integrar as regiões do Brasil à época, que o problema pôde ser contornado, mas não solucionado.

A análise do discurso feita aqui, seguindo a perspectiva de Orlandi (2020), não trata apenas da simples interpretação da mensagem partilhada pelo emissor, (entende-se emissor, como sendo o impresso *Sesinho*), gerando um código a um receptor, mas sim, tentando entender que, não há essa separação entre emissor e

receptor, nem tampouco eles atuam numa sequência em que primeiro um fala e depois o outro decodifica. (Orlandi, 2020, p. 19) Ou seja, enquanto se produziam narrativas sobre o território amazônico, desconhecendo esse espaço, em *Sesinho*, muitos estereótipos aplicados, eram internalizados ou reforçados na mentalidade dos sujeitos.

Essas narrativas, ao adentrarem no lazer das crianças, configuram a conformação de um novo imaginário sobre o território amazônico, possibilitadas pelo suporte da Revista, corroborando para construção de uma memória coletiva (Halbwachs, 1990), deste espaço, partilhada entre os leitores do impresso. Dessa forma, não se faz necessário que o leitor viaje até a Amazônia, para entender aspectos sobre a fauna e flora da região, devido a revista tratar superficialmente do tema. As diversas visões sobre este espaço, que aparecem em *Sesinho*, se perpetuaram ao longo do século XX e, em certa medida, permaneceram até o século XXI.

A Amazônia nas Páginas de *Sesinho*

No contexto histórico, em que a Revista *Sesinho* se insere, a julgar pelas narrativas presentes ao mencionar o território amazônico, é observado dois extremos, o primeiro, leva em consideração apenas aspectos considerados exóticos e inexplorados, de uma região marcada por rios e florestas, então os sujeitos protagonistas dessas narrativas têm como características, serem aventureiros primitivos ou figuras de contos fantásticos, já o segundo, evidencia aspectos de urbanização em meio a floresta, tornando o espaço amazônico, como um ambiente em potencial de exploração, ambas as visões, são utilizadas na revista para fortalecer a construção de um imaginário dessa parte do Brasil.

Contudo, essa plasticidade existente nas visões sobre o espaço amazônico e interesse por ele, assume posições diferentes no impresso, um exemplo disso é a caixa postal da revista, destinada aos leitores, para encaminhamento de sugestões de histórias, pois

algumas dessas sugestões eram respondidas pelos criadores do impresso, na própria revista. Na edição de número 12, vemos uma resposta a sugestão de um leitor para que haja mais narrativas protagonizadas por indígenas:

RAPHAEL TREIGER – Rio – Agradecemos suas palavras elogiosas. Vemos que você é de opinião que o Pedrinho continue levado. Por que, então, não nos envia sugestões para as próximas aventuras do Pedrinho? Quanto ao seu pedido sobre uma história de índios, estamos estudando a possibilidade de talvez, mais tarde, quem sabe? Atenderemos ao seu pedido (Revista Sesinho, 1948, p. 39).

Essa resposta pode ser relacionada com o pensamento de Moscovici, sobre Representação Social, ao entender que as representações não são estáticas, mas construídas e adquiridas, em um meio em modificação. Ou seja, a presença ou ausência de histórias protagonizadas por personagens indígenas depende, neste caso, do interesse editorial. Contudo, ainda que se criem narrativas únicas sobre determinado tema, casos como o de Raphael voltariam a se repetir.

[...] pessoas e grupos, longe de serem receptores passivos, pensam por si mesmos, produzem e comunicam incessantemente suas próprias e específicas representações e soluções às questões que eles mesmo colocam. Nas ruas, bares, escritórios, hospitais, laboratórios, etc., as pessoas analisam, comentam, formulam ‘filosofias’ espontâneas, não oficiais, que têm um impacto decisivo em suas relações sociais, em suas escolhas, na maneira como eles educam seus filhos, como planejam seu futuro, etc. Os acontecimentos, as ciências e as ideologias apenas lhe fornecem ‘alimento para o pensamento’” (Moscovici, 2004, p. 45).

A expectativa então, não anda em lado a lado com os sentidos dados às histórias, pelos pequenos leitores do impresso, mas ainda que possua um aspecto individual, o processo de construção desse conhecimento por meio dessas narrativas escritas e imagéticas, se

dá também de maneira coletiva, dando origem ao que se configura como sendo o senso comum.

Pensando nesta questão, tomemos como base a narrativa intitulada “As Aventuras de Tacomi”, presente na edição 06, de 1948, escrita e desenhada por Ivan Rodrigues, tendo como foco os protagonistas indígenas na revista. Nesta série vemos uma mescla dos homens e da natureza, quase como se fossem a mesma coisa, na forma de se apresentar este espaço.

Imagem 2 – As aventuras de Tacomi



Fonte: “As aventuras de Tacomi” Edição: 06. Ano: 1948.

O trio de amigos, Tacomi, Naná e Kiki, representado na figura de um macaco, aparecem realizando o ato da caça na Amazônia, na busca de um Pirarucu. Contudo, suas brincadeiras acabam colocando suas vidas em risco, obrigando-as a terem que fugir. A representação estética evidenciada nesta história, na figura da natureza e das crianças indígenas, representadas como aventureiras, causa inquietação, em um primeiro momento, visto tratarem a natureza com naturalidade, aventurando-se diante dos perigos na floresta, numa aventura, ainda que arriscada, bem-sucedida.

Vejamos outra história que se segue:

Imagem 3 – Jaguarapi e Iara: Série “LENDAS BRASILEIRAS”



Fonte: “Jaguarapi e Iara: Série “LENDAS BRASILEIRAS”” Revista Sesinho, Ano: 1949, Ed. 16, p. 12 e 13.

Nesta série, intitulada “Lendas Brasileiras”, somos apresentados ao mundo fantástico de Sesinho, onde os protagonistas são figuras representadas por povos indígenas. A narrativa acima, retrata o forte Jaguarapi, filho do cacique dos “índios” Manaus, sendo considerado o “mais perfeito de sua raça” e extremamente admirado pela beleza. Jaguarapi, que sempre retornava cedo para sua casa, passou a demorar até tarde da noite para retornar. Depois de muita insistência de sua mãe, confessou que ficava olhando as águas, na esperança de rever a moça que desejava para ser sua esposa, pois segundo ele, ela “era linda igual Vitória Régia boiando sobre as águas.”

Ao saber do que se tratava, sua mãe o aconselhou a fugir desta moça, pois ele teria visto a Iara. Jaguarapi, não deu ouvidos a sua mãe e partiu para sua canoa, que depois de diversas luas terem passado, um dia, quando o sol apareceu no poente, ao seu lado

apareceu Iara para levá-lo, representada e descrita como uma pessoa “esbelta, muito branca e muito loira”.

Apesar de se tratar de uma história romantizada, é perceptível que a finalidade é retratar a vida dos povos indígenas, ligadas ainda a aspectos dos povos tradicionais, mas o imaginário acionado por meio dessas narrativas e entre outras, revela-se muito especialmente como um lugar de “entre saberes” (Durand, 1996).

O conteúdo presente nesta história nos permite inferir que a região amazônica ainda era representada como “misteriosa”; “desafiadora” e “exótica” (Schweickardt; Lima, 2010). Para Seth Garfield (2009, p.22):

Velhas expressões sobre El Dorado ou o “inferno verde” assumiram novas conotações nessa era turbulenta, informando e sendo informadas pelas políticas públicas. Mais que um lugar, a Amazônia era também um símbolo cultural de esperança ou desilusão para os norte-americanos, uma pedra de toque para ansiedades mais profundas relacionadas a questões de raça, classe e nação.

A ideia de Amazônia “exótica” tem sua força graças ao desconhecimento do território brasileiro, até meados do século XX (Cruls, 1957). A fauna e a flora que inspiravam a criação de lendas e histórias fantásticas sobre o espaço, a menção regular da grandiosidade das matas virgens e, conseqüentemente, o desconhecimento dos habitantes da floresta auxiliou na conformação da região, ora como exuberante e bela; ora, como repleta de perigos e elementos misteriosos (Moraes, 2019, p. 77).

Em certa medida, a representação da Amazônia é ordenada em torno da natureza, abordando a ideia de que este espaço é marcado por práticas e movimentos de diferentes operações advindas de sujeitos históricos encarnados como natureza (De Certeau, 1998. p. 202), visto que os habitantes da floresta, tomam constantemente a mesma posição das árvores, dos rios, e dos animais na conformação imagética da região.

Em “O Curupira”, publicada na revista, na série ‘Lendas Brasileiras”:

Imagem 4 – O CURUPIRA: Série “LENDAS BRASILEIRAS”



Fonte: “O CURUPIRA: Série “LENDAS BRASILEIRAS”” Revista Sesinho, Ano: 1949, Ed. 17, p. 12 e 13.

A narrativa apresenta a lenda do Curupira, atrelada à vida dos povos indígenas, assim como a de Jaguarapi. O personagem principal Joaracê, descrito e representado na figura de um indígena belo, forte, rápido e extremamente habilidoso na caça e nas guerras, contando com apenas um defeito, o vício no fumo. Desobedeceu a seu pai, que como recurso de punição, pediu a Tupan que lhe castigasse, contudo, pai e filho são surpreendidos com a figura do espírito do mau, que acaba castigando Joaracê, com a transformação na figura de um ser com cabelos de fogo e os pés virados para trás, que viveria praticando o ato do fumo sem cessar.

A história do Curupira, e de outras lendas brasileiras neste impresso, carrega o “misterioso” do território amazônico descrito em obras de viajantes naturalistas na Amazônia dos Séc. XVIII e XIX (Schweickardt; Lima, 2010). A representação do indígena forte,

valente e habilidoso, assim como a figura mística/enigmática representada na figura do “mau”, recai novamente sobre a visão romântica que comumente a revista tem ao representar a Amazônia.

Conclusão

A revista *Sesinho* (1947-1960), ao longo do período republicano, se consolidou como um dos principais instrumentos educativos do Serviço Social da Indústria, atuando na linha de frente, como importante veículo de educação moral e cívica. A literatura infantil à época, tinha como missão, o papel de fortalecer a estrutura escolar e a imagem do país, utilizando para isso, o gênero didático, o folclórico e o patriótico.

Entretanto, as diversas imagens e discursos veiculados na revista foram utilizados, como ferramenta de reafirmação de ideias próprias dos autores, que se utilizavam da reprodução de estereótipos, como mecanismo para alimentação do interesse para com o espaço amazônico. Essa plasticidade que sofre a representação da Amazônia, tratando-a em um momento, como espaço de estratégia econômica do Brasil e, em outro momento, como espaço que deveria ser vencido pelo homem, está enraizado neste impresso.

As narrativas apresentadas nesta pesquisa, evidenciam tramas estereotipadas do cotidiano amazônico, no entanto, acabaram se popularizando, levando a solicitação do público, a mais narrativas com essa temática. O que pode ser considerado interesse editorial, mas possibilitou que a série “Lendas Brasileiras” surgisse a partir desta solicitação e, essa narrativa, em certa medida, pode ser considerada responsável pela construção de uma memória coletiva acerca das lendas do Brasil, veiculadas sobre a perspectiva do senso comum, no século XXI.

Fontes

Revista Sesinho. Rio de Janeiro, Propriedade Serviço Social da Indústria. Exemplar de 1947. Edição 01.

Revista Sesinho. Rio de Janeiro, Propriedade Serviço Social da Indústria. Exemplar de 1948. Edição 06.

Revista Sesinho. Rio de Janeiro, Propriedade Serviço Social da Indústria. Exemplar de 1949. Edição 16.

Revista Sesinho. Rio de Janeiro, Propriedade Serviço Social da Indústria. Exemplar de 1949. Edição 17.

Revista Sesinho. Rio de Janeiro, Propriedade Serviço Social da Indústria. Exemplar de 1950. Edição 26.

A Carta da Paz Social, Ano: 1946. Disponível no portal do SESC, no endereço eletrônico: <https://www.sescrj.org.br/wp-content/uploads/2021/08/Anexo-II-Carta-da-Paz-Social.pdf>.

Referências

BRASIL. **Decreto-Lei nº 9.403, de 25 de junho de 1946.** Atribui à Confederação Nacional da Indústria o encargo de criar, organizar e dirigir o Serviço Social da Indústria, e dá outras providências. [S. l.], 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decretolei/1937-1946/del9403.htm.

BRITES, Olga. Saúde e Educação para o trabalho em Sesinho. **Revista História Usp**, São Paulo, v. 127, p. 97-113, 1992.

BRITES, Olga. Crianças de revistas (1930/1950). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.26, n.1, p.161-176, jan./jun. 2000.

CRULS, Gastão. **A Amazônia misteriosa** 9ª. Edição. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora. 1973.

CUNHA, Manuela Carneiro da (org.). **1992. História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, Secretaria Municipal de Cultura, FAPESP.

DE CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: as artes de fazer** (1980). Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 202.

DURAND, Gilbert. **Champs de l'imaginaire. Textes réunis para Danièle Chauvin**. Grenoble: Ellug, 1996.

DURAND, Gilbert. **A Imaginação Simbólica**. Tradução de Carlos A. de Brito. Lisboa: Edição 70, 1993.

GARFIELD, Seth. **A Amazônia no imaginário norte-americano em tempo de guerra**. "Revista brasileira de história". 2009

GONDIM, Neide. **A invenção da Amazônia**. São Paulo, SP: Marco Zero, 1994.

HANSEN, Patrícia Santos. **Brasil, um país novo: literatura cívico-pedagógica e a construção de um ideal de infância brasileira na primeira república**, p. 1-253. Tese apresentada à faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de doutor em História; Área de concentração: História Social. São Paulo, 2007.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução Lais Teles Benoir. São Paulo: Centauro, 2004.

LUCA, Tania Regina. A grande imprensa no Brasil da primeira metade do século XX. 9ª **Conferência Internacional da Brazilian Studies Association (Brasa)**, Tulane University, 2008, p.

MARCONDES, Maria Inês Marcondes; TEIXEIRA, Elizabeth Teixeira.; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. de. **Metodologias e técnicas de pesquisa em educação**. Belém: Eduepa, 2010.

MORAES, Isadora Bastos. **PARA LER E VER: Narrativas sobre a Amazônia na Revista O Tico Tico (1914-1945)**, p. 1-171, Dissertação apresentada à faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Pará, para obtenção do título de mestre

em História Social da Amazônia; Área de concentração: História Social. Pará, 2019.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Tradução de Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais**: investigações em psicologia social. 2 ed. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso: princípios & procedimentos**. 13. ed. Campinas: Pontes, 2020.

PENNA, Belisário. **Saneamento do Brasil**. 2ª edição. R de Janeiro: Ribeiro dos Santos, 1923.

SCHWEICKARDT, Julio César. LIMA, Nísia Trindade. 'Do inferno florido' à esperança do saneamento: ciência, natureza e saúde no Estado do Amazonas durante a Primeira República (1890-1930). **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi**. Ciências Humanas, v. 5, p. 399-415, 2010.

ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil Brasileira**: história & Histórias. 6 ed. São Paulo: Ática, 2004. p. 23.

SOBRE OS AUTORES

Ana Cecília da Cunha

Mestranda vinculada à Universidade do Estado do Pará (UEPA), onde cursa o Programa de Pós-Graduação em Educação. Sua pesquisa se desenvolve na linha de História dos Processos Educativos não escolares na Amazônia. Sua trajetória profissional tem como ponto de partida a graduação em Museologia pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Integra o Grupo de Pesquisa História da Educação na Amazônia (GHEDA).

Email: anaceciliacunh@gmail.com

Berchamans Maria Bentes da Moda

Mestranda em Educação na linha da História das Instituições Educativas, Intelectuais e Impressos Amazônia pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade do Estado do Pará/UEPA. Graduada em Licenciatura em Pedagogia/ULBRA-STM. Especialista em Metodologia da Pesquisa/UEPA, é bolsista da CAPES vinculada ao Ministério da Educação (MEC), estudante do Grupo de História da Educação na Amazônia – GHEDA.

Email: modaberchmans@gmail.com

Bianca de Sousa Maciel

Graduada em licenciatura plena em Educação Física pela Universidade Federal do Pará (UFPA), graduada em Bacharel em Educação Física (UniBTA), graduada no programa de pós-Graduação em docência do ensino superior da educação física e escolar (FAVENI), graduada no programa de pós-graduação lato sensu especialização em docência para a educação profissional e tecnológica (IFES), graduada no Pós graduação lato sensu Educação física escolar com ênfase na inclusão (FASUL Educacional), graduada no Pós graduação lato sensu metodologia do ensino da arte (FASUL Educacional), graduada no curso técnico

em dança (Escola das Artes São Lucas). Atuou como aluna especial no Programa de Pós-Graduação em currículo e gestão da escola básica (PPEB / UFPA) na disciplina de trabalho, educação e tópicos temáticos atuais, atuou também como aluna especial no Programa de pós-graduação em ciência do movimento humano (PPGCMH) na disciplina de tópicos em ciência do exercício. Foi bolsista (monitora) no Projeto de Ensino: "O Ensino do Esporte na Educação Física Escolar: planejamento, intervenção, vivência e reflexão", aprovado no Edital LABINFRA UFPA. Atuou no grupo de pesquisa em psicologia do esporte (GPPE) pela UFPA. Atualmente é mestranda no programa de pós-graduação em Educação, na linha de Saberes Culturais e Educação na Amazônia na Universidade Federal do Pará (UEPA). Possui experiência na área da educação a qual fui professora da escola SESC, e Educação aquática, com ênfase em projetos de aplicabilidade com bebês, crianças e jovens. Atualmente atua como personal de atividades aquáticas com ênfase em bebês e crianças.

Email:bsmaciel23@gmail.com

Everton Wendel Monteiro Silva

Mestrando em Educação no Eixo Formação de Professores e Práticas Pedagógicas do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED/UEPA (2024). Especialista em Gestão Educacional e Coordenação Pedagógica pelo Centro Universitário Faculdade Integrada Brasil Amazônia - FIBRA (2023). Licenciado em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará - UEPA (2021) e História pela Faculdade Integrada Brasil Amazônia - FIBRA (2016). Membro do Grupo de Pesquisa História da Educação na Amazônia - GHEDA/UEPA, na linha de pesquisa de História das Instituições Educativas, Intelectuais e Impresses na Amazônia. Pesquisador em estudos sobre educação, formação de professores, currículo e práticas pedagógicas. Possui experiência na área de Ensino de História e Coordenação escolar. Atua como Professor na Escola SESI Belém.

Email: everton.wendel.2024@gmail.com

Fábio José da Costa Alves

Pós-Doutor em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal do Rio Grande do Norte em 2017. Doutor em Geofísica pela Universidade Federal do Pará (2003), onde também concluiu o Mestrado em Geofísica (1999). Graduado em Engenharia Civil pela Universidade Federal do Pará (1994). Possui Licenciatura em Matemática (1990) e Licenciatura em Ciências de 1º Grau (1989), ambas pela União das Escolas Superiores do Pará–UNESPa. Atualmente é Professor Adjunto IV da Universidade do Estado do Pará, Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Mestrado Profissional em Ensino de Matemática da UEPA. É líder do Grupo de Pesquisa em Ensino de Matemática e Tecnologias e vice-líder do Grupo de Pesquisa em Cognição e Educação Matemática da UEPA. Desenvolve pesquisas em Educação Matemática, com ênfase em tecnologias digitais, ensino à distância e desenvolvimento de softwares educativos.

Email: fjca@uepa.br

Iana Keila Duarte

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Mestra em Estudos de Fronteira pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Pesquisadora do Grupo de História e Educação na Amazônia - GHEDA/UEPA e do Laboratório de Estudos Etnográficos e Antropologia do Direito - LAET/UNIFAP. Pedagoga e Professora da rede pública do estado do Amapá. Experiência nas áreas de educação e museus. O Grupo de Pesquisa História da Educação na Amazônia (GHEDA), vinculado ao programa de pós-graduação em Educação do centro de Ciências Sociais e Educação da Universidade do Estado do Pará, está estruturado em duas linhas de pesquisa: História das Instituições Educativas e História dos Processos Educativos não escolares na Amazônia. O grupo tem como objetivos o desenvolvimento de pesquisas voltadas para a história das instituições educativas, intelectuais e impressos, bem como para a análise histórica de processos e práticas educativas

vivenciadas em espaços não-escolares da Amazônia. O Laboratório de Estudos Etnográficos e Antropologia do Direito (LAET), vinculado a Universidade Federal do Amapá, é um espaço de debate, reflexão e pesquisa que reúne professores/as, pesquisadores/as e estudantes interessados na produção coletiva do conhecimento que articule os campos da Antropologia e do Direito. Tem como objetivo congregar investigações empíricas e reflexões teóricas, abarcando uma ampla variedade de temáticas de acordo com o interesse dos seus membros.

Email: Ianakeiladuarte@gmail.com

Ivanilde Apoluceno de Oliveira

Pós-doutora em educação na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro em junho de 2010. Doutora em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo em 2002. Realizou, em 2001, doutorado sanduíche 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 aposentada 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. Bolsista Produtividade do CNPq.

Email: nildeapoluceno@gmail.com

Jéssica da Luz Sena

Doutoranda em educação pelo Programa de Pós- Graduação (PPGED-UEPA). Mestre em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Cidades, Territórios, Identidades e Educação (PPGCITE-UFPA). Graduada em Letras Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Pará. Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará. Integrante do Grupo de Pesquisa Formação de Professores da Universidade do Estado do Pará (UEPA).

Email: jessicadaluzsena@gmail.com

José Anchieta de Oliveira Bentes

Pós-doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2013). Doutor em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (2010). Mestre em Letras – Linguística pela Universidade Federal do Pará (1998). Graduado em Letras pela UFPA. Professor adjunto da Universidade do Estado do Pará. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UEPA), na linha de pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia. Vice-coordenador do PPGED-CCSE-UEPA (2022–2023).

Email: anchieta2005@yahoo.com.br

Lidiane Caroline Sales Macedo

Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (PPGED/UEPA). Possui graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Atual (2018), em Licenciatura Plena em Ciências Naturais– Física pela Universidade do Estado do Pará (2021) e é graduanda em Letras- Português/Inglês pela Universidade Unifatecie (2025). É pós-graduada em Educação Especial e Inclusiva com Ênfase em Deficiência Intelectual e Múltipla pela Faculdade Faveni (2021), em Educação de Jovens e Adultos-EJA (2022) e em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica (2025) pela mesma instituição. Também cursa Técnico em Rede de Computadores no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano-Campus Senhor do Bonfim (EaD). Atua como Coordenadora Pedagógica da rede municipal de Salvaterra. Integra o Grupo de Pesquisa em Ensino de Matemática e Tecnologias (GPEMT).

Email:macedolidiane64@gmail.com

Márcia Cristina de Castro Cardoso dos Reis

Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (PPGED/UEPA). Graduada em Serviço Social e Licenciatura em Pedagogia pela UFPA. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação,

Infância e Filosofia nas Amazônia (GEPEIF/UFPA/CNPq), do Grupo de Estudo e Pesquisa em Pensamento Social e Educacional das Margens da Amazônia (GEPPSEMA/UEPA/CNPq) e do Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Educação e Desigualdades (LEPED/UFPA/CNPq). Pesquisadora das temáticas decoloniais, relações étnico-raciais, currículo, educação antirracista, formação de professores e feminismo negro.

E-mail: mrcreis82@gmail.com

Maria do Perpétuo Socorro Pereira Cardoso (In memorin)

Doutora em Semiótica e Linguística Geral (USP/2002). Mestre em Letras/Linguística (UFPA/1997). Especialista em Língua Portuguesa (UECE/1992). Graduada em Letras (UFPA/1983). Professor Titular e pesquisadora da UEPA, onde atua na Graduação em Letras, na Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado do PPGED/CCSE/UEPA, na Linha de Pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia) e na Pós- Graduação em Ensino de Língua e Literatura (mestrado do PPGELL/CCSE/UEPA, na Linha de Pesquisa em Linguística). Coordenadora do Curso de Letras do CCSE/UEPA (2014 a 2018). Coordenadora do Grupo de Pesquisa VALUNORTE (Variação Linguística Urbana da Região Norte). Pesquisadora do NEEL.

Marlen Lorena Oliveira Silva

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED, da Universidade do Estado do Pará - UEPA (2024), na Linha de Pesquisa: "Saberes Culturais e Educação na Amazônia". Concluiu período de intercâmbio Mestrado-Sanduíche na Universidad Nacional de La Plata, com excelente desempenho, através do Programa de Desenvolvimento Abdias Nascimento. Professora convidada na disciplina "Educação Popular e Comunicação" do curso de Serviço Social pela Universidade Nacional da Colômbia (UNAL). Possui graduação em Filosofia pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Atualmente é pesquisadora do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP), onde desenvolve ações e coordena o projeto de

extensão Filosofia com Crianças e Adolescentes sob os Pressupostos Metodológicos de Paulo Freire do Grupo de Estudos e Trabalho em Educação Freireana e Filosofia (GETEFF/NEP), coordenando também o Grupo de Estudo e Trabalho em Educação Indígena (GETEI) desenvolvendo encontros pedagógicos com populações originárias, articulando a metodologia freireana com pedagogias próprias e educações comunitárias nas diferentes etnias. O grupo também desenvolve pesquisa na área através de estudos bibliográficos e atividades pedagógicas em territórios Kaapor e Tenetehar. Tradutora no Centro de Formações e Saberes Kaapor (CFSK). Foi educadora popular na Fundación Escuela Popular de Artes y Oficios (EPAO) atuando como professora estrangeira de metodologias Freireanas em Educação no Campo. Trabalhou como Professora Convidada na Universidade Nacional da Colômbia (UNAL) no curso de Serviço Social e participou ativamente de diversos grupos de educação popular, arte e muralismo no território colombiano. Artista Plástica, realiza trabalhos de elaboração de bonecos de crochê na temática Negra e Indígena, usando o crochê como recurso pedagógico em ambientes escolares e não escolares. Temas de interesse voltados para a Ética e Ciência Política, Estética, Filosofia da Educação, Educação Indígena, Infâncias, Filosofia com Crianças, Educação Popular, Interculturalidade, Educação na Amazônia e Movimentos Sociais.

Email: marlenlorena19@gmail.com

Maria Betânia Barbosa Albuquerque

Doutora em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC) com Pós-Doutoramento pelo Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra (CES-PT). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (UEPA), na Linha de Pesquisa: Saberes Culturais e Educação na Amazônia. Coordenadora do Grupo de Pesquisa História da Educação na Amazônia (GHEDA). Trabalha na área da filosofia e história da educação; interessa-se pelas temáticas: história cultural e educação; Práticas religiosas e educação na Amazônia; Ayahuasca, Santo Daime e Educação; Práticas de

alimentação e sociabilidades; Epistemologia e processos educativos não escolares; Sabedorias indígenas.

E-mail: mbetaniaalbuquerque@uol.com.br

Maria Vitória Paiva de Souza Freire

Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará, pesquisadora na linha de pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia (PPGED/UEPA). É graduada em Licenciatura Plena em Letras com habilitação em Língua Portuguesa também pela Universidade do Estado do Pará (2021). Atua como professora na rede municipal de Marituba. Integra o Grupo de Pesquisa História da Educação na Amazônia (GHEDA).

Email: vitoriapaivasf10@gmail.com

Matheus Almeida da Costa

Graduado em Pedagogia pela UEPA. Especialista em Promoção de Políticas Públicas em Gênero e Sexualidade na Amazônia pela UFPA e Mestrando em Educação pelo PPGED/UEPA.

Email: matheus.cost02@gmail.com

Nathiele Martins Macedo

Mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (PPGED/UEPA). Tradutora e Intérprete de Libras (NAI/UEPA). Pedagoga (UVA, 2009). Especialista em Tradução/Interpretação de Libras/Língua Portuguesa (FATECH, 2023). Possui o PROLIBRAS (2007; 2010). Técnica em Tradução e Interpretação em Língua Brasileira de Sinais (UNIFAP, 2023).

Email: nathy.martins.macedo10@gmail.com

Paulo Everton Fernandes da Silva

Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UEPA), na linha de pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia, com foco nos Estudos Dialógicos do

Discurso. Graduado em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Pará. Especialista em Análise do Discurso Midiático, e em Linguística. Professor de Língua Portuguesa na Educação Básica. Membro do Grupo de Estudo em Linguagens e Práticas Educacionais da Amazônia (GELPEA CNPq/UEPA).

Email: pauloevertanf.d.s@gmail.com

Patrícia de Nazaré Ribeiro Soares

Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação - PPGED/UEPA, graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará (1999) e especialização em Formação de Formadores em educação de Jovens e Adultos pela Universidade de Brasília (2006). Atualmente é Pedagoga da Universidade do Estado do Pará e Professora da Secretaria Municipal de Educação de Belém.

Email: hhermione@gmail.com

Roger Rafael Ferreira dos Santos

Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) na Universidade Estadual do Pará, na linha de Pesquisa "Saberes Culturais e Educação na Amazônia". Graduado em Licenciatura em História pela Universidade Federal do Pará. Pesquisador do Grupo de Pesquisa História da Educação na Amazônia - GHEDA. Atualmente desenvolve pesquisas sobre História da Educação, História das Instituições Educativas e História Cultural.

Email: rogerrafael81@gmail.com

Rosa Maria Siqueira de Carvalho Rodrigues

Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Mestre em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior (PPGCIMES/UFPa), em 2020. Especialista em Abordagem Textual da Língua Portuguesa e Literaturas Vernáculas pela Universidade Federal do Pará (UFPa) e em Pedagogia Escolar, com ênfase em

Supervisão, Orientação e Administração, pelo Instituto Brasileiro de Pós-Graduação e Extensão, em parceria com a Faculdade Internacional de Curitiba. Graduada em Letras – Língua Portuguesa pela UFPA, em 2000. Atuou como professora de Língua Portuguesa e Redação no Colégio Nossa Senhora do Carmo (2000–2010) e como docente no Ensino Superior na Faculdade Evangélica do Meio Norte – FAEME (2014–2023), com experiência em Letras e Pedagogia, além de orientação de pesquisas na área educacional. Desenvolveu o produto educacional *Oficina Ativa* no mestrado, voltado a metodologias inovadoras no ensino. Dedica-se aos campos da formação de professores e da educação popular em diálogo com a interculturalidade crítica.

Email: rosaametistaufpa17@gmail.com

Sâmia Máirla Viana Pimentel

Mestranda em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação - PPGED na UEPA. Graduação em Licenciatura Plena em Filosofia pela Universidade Estadual do Pará (UEPA-CCSE). Especialização em Educação Para as Relações Etnicorraciais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) no campus de Belém-PA. Integrante do grupo de pesquisa EDUQ - Saberes e Práticas Educativas de Populações Quilombolas, situado no Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE).

Email: samiamairla25@gmail.com

Sérgio Roberto Moraes Corrêa

Professor da Universidade do Estado do Pará (UEPA), vinculado ao Departamento de Filosofia e Ciências Sociais e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED-UEPA). Doutor em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Campina Grande (PPGCS-UFCG) com Doutorado Sanduíche pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia (PPGSA) do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais (IFCS) da UFRJ. Pós-Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGED-UFRN),

por meio do PROCAD-Amazônia. Coordenador do Grupo de Estudo e Pesquisa em Pensamento Social e Educacional das Margens da Amazônia (GEPPSEMA).

Email: sergio.correa@uepa.br

Este livro é feito de vozes.

Vozes que ecoam das margens, das florestas, dos campos,
dos becos, dos becos da alma.

Vozes que atravessam os muros da academia para
encontrar, na palavra escrita, o lugar da escuta, do
enfrentamento e da esperança.

Cada texto aqui presente nasce do encontro entre o
pensamento e o chão da vida.

Um encontro que não se contenta com respostas prontas,
mas que interroga, provoca, resiste.

É a educação, em sua forma mais viva, pulsando entre
teorias e territórios, entre saberes e sentidos.

Este livro é travessia.

É gesto de coragem.

É exercício de escuta.

É possibilidade de mundo.

Que cada leitura aqui seja semente.

E que cada semente encontre solo fértil para florescer em
pensamento, ação e transformação.

Boa leitura — com olhos abertos e coração atento.

Bianca de Sousa Maciel

