

INTERCULTURALIDADE EM DIFERENTES CAMPOS E CONTEXTOS EDUCATIVOS

Ivanilde Apoluceno de Oliveira
Jocyléia Santana
Luciane Terra dos Santos Garcia
(Orgs.)

Interculturalidade em diferentes campos e contextos educativos



Promoção

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ - UEPA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS – UFT
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE - UFRN

Financiamento

CAPES – PROCAD-AMAZÔNIA

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001.



Ivanilde Apoluceno de Oliveira
Jocyléia Santana
Luciane Terra dos Santos Garcia
(Organizadoras)

Interculturalidade em diferentes campos e contextos educativos



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 dos autores.

Ivanilde Apoluceno de Oliveira; Jocyléia Santana; Luciane Terra dos Santos Garcia [Orgs.]

Interculturalidade em diferentes campos e contextos educativos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. 296p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-1988-2 [Impresso]

978-65-265-1989-9 [Digital]

1. Interculturalidade Crítica. 2. Pesquisa e extensão. 3. Educação Indígena. 4. Educação Quilombola. 5. Educação do Campo. 4. Formação de professores. I. Título.

CDD – 370

Capa: Luidi Belga Ignacio

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

Diagramação: Diany Akiko Lee

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 Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2025

Sumário

Prefácio	7
Mariateresa Muraca	
Apresentação	9
Ivanilde Apoluceno de Oliveira; Jocyléia Santana; Luciane Terra dos Santos Garcia	
Educação especial e a interculturalidade crítica: o que apontam as produções acadêmicas	11
Ivanilde Apoluceno de Oliveira; José Anchieta de Oliveira Bentes; Henrique de Moraes Junior; Ronielson Santos das Mercês; Carmem Lucia Artioli Rolim	
Tessituras interculturais no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará: disciplinas, publicações e grupos de pesquisa	55
Maria do Perpétuo Socorro G. de S. Avelino de França; Maria Betânia Barbosa Albuquerque; Mário Allan da Silva Lopes; Mayara Cristiny Souza Martins Rodrigues; Fernanda Nívea Pompeu Varela	
Educação do campo e interculturalidade na Amazônia: descortinando novas veredas de pesquisa	95
Sérgio Roberto Moraes Corrêa; João Colares da Mota Neto; Maria das Graças da Silva; Cynara Fernanda Aquino dos Santos; Lucila Leal da Costa Araújo; João Ricardo Batista Alves; Valéria da Silva Lopes	
Aquilombamento e currículo em educação étnico-racial	121
Hudson Pablo de Oliveira Bezerra; José Pereira de Melo; Tiago Tendai Chingore; Marta Genú Soares	

“Vos apresento os menores, que foram julgados capazes para o serviço d'armada”: a interculturalidade presente no perfil dos internos da escola de aprendizes marinheiros da Paraíba nos últimos anos do século XIX	155
Azemar dos Santos Soares Júnior; Luiz Felipe Soares de Lima	
Educação intercultural em práticas de multiletramento na Amazônia brasileira	187
Maria do Perpetuo Socorro Pereira Cardoso; Talita Rodrigues de Sá; Aline Silveira Machado; Marcia da Silva Carvalho	
Diálogos de saberes: integração intercultural na aldeia Boa Esperança	207
Marcilene de Assis Alves Araujo; Jocyleia Santana dos Santos; Keyliane dos Anjos Leitão	
Itinerários Formativos na Universidade para Pessoas Idosas: Aprendizagem ao Longo da Vida na Perspectiva do ODS 4	225
Neila Barbosa Osório; Luiz Sinésio Silva Neto; Ruhena Kelber Abrão Ferreira; Marlon Santos de Oliveira Brito; Nubia Pereira Brito Oliveira	
Interculturalidade e formação de professores: análise de produções acadêmicas da Amazônia Paraense	247
Luciane Terra dos Santos Garcia; Tânia Regina Lobato dos Santos; Telma Maria de Freitas Araújo	
Sobre os/as autores/as	283

Prefácio

Mariateresa Muraca¹

O livro “Interculturalidade em diferentes campos e contextos educativos”, organizado pelas professoras Ivanilde Apoluceno de Oliveira, Jocyléia Santana e Luciane Terra dos Santos Garcia, mostra a relevância e a vitalidade de um percurso de cooperação interinstitucional protagonizado pelos Programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (UEPA), da Universidade Federal de Tocantins (UFT) e da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Iniciado em 2020, esse percurso foi financiado pelo PROCAD Amazônia, que tem como objetivo fomentar parcerias científicas entre instituições situadas nessa região do Brasil, em torno de desafios educacionais comuns.

As pesquisas e análises reunidas no livro oferecem uma fotografia instigante do presente, evidenciando como a discussão intercultural vem ganhando força e importância nos projetos de pesquisa e extensão, nas publicações acadêmicas, nas dissertações e teses, e nas atividades dos grupos de pesquisa das três instituições envolvidas. Essa consolidação é coerente com a complexidade sociocultural do contexto amazônico, que exige olhares críticos e sensíveis às múltiplas vozes que nele coexistem. Ao mesmo tempo, os textos aqui apresentados abrem pistas fecundas para investigações e ações futuras, reiterando a urgência de uma mudança epistemológica que coloque no centro das reflexões e práticas educativas as visões de mundo, as produções teóricas, os saberes e as experiências dos sujeitos e povos amazônidas.

O referencial teórico que atravessa a obra é o da Interculturalidade Crítica – abordagem que se distingue das

¹ Professora do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará.

concepções relacional e funcional da interculturalidade por reconhecer e problematizar a matriz colonial, e não apenas cultural, das diferenças. De acordo com essa perspectiva, o diálogo autêntico entre pessoas e grupos humanos só é possível quando há o desvelamento das hierarquias impostas pela modernidade-colonialidade, o enfrentamento dos conflitos e a superação das desigualdades historicamente construídas. Nesse sentido, ela emerge das lutas dos movimentos sociais e se configura como um horizonte ético-político de transformação, orientado pela busca da justiça social e ambiental.

Em particular, os nove capítulos que compõem o livro exploram os entrelaçamentos entre Educação Intercultural e uma diversidade de âmbitos e temas emergentes: entre eles, a Educação Indígena, Quilombola e do Campo, a Educação Inclusiva e a Formação de Professores. Cada texto, a seu modo, contribui para desafiar as lógicas hegemônicas do conhecimento, propondo visões e práticas pedagógicas *outras*. Esta publicação, portanto, representa uma contribuição significativa para o fortalecimento da Educação Intercultural, não apenas no contexto amazônico – que constitui seu foco privilegiado – mas também no debate educacional nacional e internacional. Trata-se de uma obra que convida ao engajamento crítico, reafirmando o papel da educação como espaço de resistência, luta e transformação social.

Apresentação

O livro “Interculturalidade em diferentes campos e contextos educativos” é oriundo de pesquisas e missões de estudos realizados no projeto “Ações integradas de ensino e pesquisa para qualificar a formação na pós-graduação em educação: Pará, Tocantins e Rio Grande do Norte”, financiado pela Capes, por meio do edital PROCAD-AMAZÔNIA, por pesquisadores/as, mestrandos/as e doutorandos/as de Programas de Pós-Graduação em Educação de três universidades públicas: Universidade do Estado do Pará (UEPA), Universidade Federal do Tocantins (UFT) e Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

O texto está constituído por 09 (nove) capítulos, nos quais os autores estabelecem diálogo entre a interculturalidade e diferentes campos da educação: especial, quilombola, indígena, do campo, superior, de idosos, história, multiletramento e formação de professores em diferentes contextos, viabilizando uma visão ampla do debate sobre a interculturalidade e a educação. Conta com 38 autores, sendo 23 da UEPA, 09 da UFT e 06 da UFRN.

Este livro é culminância de um trabalho coletivo de pesquisa e interinstitucional, que vem desde 2020, contribuindo para o aprofundamento teórico e metodológico do tema interculturalidade e educação, por meio dos seguintes eixos temáticos: (1) Formação de professores e interculturalidade; (2) Interculturalidade e educação inclusiva; (3) Interculturalidade, educação popular e educação do campo; (4) Linguagens e práticas interculturais; (5) Relações étnico-raciais e educação intercultural; (6) Gênero, sexualidade e interculturalidade e (7) História, interculturalidade e educação.

Assim, este livro está entre as metas do PROCAD AMAZÔNIA, em difundir os estudos realizados, contribuindo tanto para o debate necessário sobre interculturalidade e educação

em regiões como Pará e Tocantins, no Norte, e Rio Grande do Norte, no Nordeste, bem como para a formação de educadores/as e pesquisadores/as brasileiros/as.

Boa leitura!

Ivanilde Apoluceno de Oliveira (UEPA)

Jocyléia Santana (UFT)

Luciane Terra dos Santos Garcia (UFRN)

(Organizadoras)

Educação especial e a interculturalidade crítica: o que apontam as produções acadêmicas

Ivanilde Apoluceno de Oliveira
José Anchieta de Oliveira Bentes
Henrique de Moraes Junior
Ronielson Santos das Mercês
Universidade do Estado do Pará – UEPA
Carmem Lucia Artioli Rolim
Universidade Federal do Tocantins – UFT

Introdução

O estudo de dissertações sobre a educação especial e a interculturalidade crítica realizada na segunda fase da pesquisa “Interculturalidade: saberes, práticas docentes de formação em diferentes contextos educativos na Amazônia” do PROCAD-AMAZÔNICA foi realizado pela Universidade Federal de Tocantins (UFT) e Universidade do Estado do Pará (UEPA), cujos professores foram orientadores das dissertações analisadas.

Na Universidade Federal do Tocantins foi realizado o estudo sobre a dissertação de Euler Rui Barbosa Tavares, intitulada: “A Pessoa com deficiência visual e o processo de aprendizagem em matemática: caminhos e descaminhos” pela professora Carmem Lucia Artioli Rolim.

Na Universidade do Estado do Pará foram realizados estudos de três dissertações: a primeira, “Dialogicidade e antialogicidade: relações dialéticas intersubjetivas no contexto escolar” de Ronielson Santos das Mercês, realizada pelo professor José Anchieta de Oliveira Bentes; a segunda, de Vera Lúcia de Cristo Lobato, com o título “As representações sociais de um adolescente surdo quilombola: afirmações étnicas, conflitos culturais,

paradigmas educativos e estratégia dialógicas” e a terceira, de Isabell Theresa Tavares Neri, intitulada “Cartografia de saberes de mulheres ribeirinhas em uma classe hospitalar na Amazônia paraense”. Ambas realizadas pela professora Ivanilde Apoluceno de Oliveira, em colaboração com Henrique de Moraes Junior.

Quadro 1 – Dados de Identificação das dissertações analisadas

Autor(a) e ano	Nome da Dissertação	Orientador(a)	Sujeitos	Tipo e <i>locus</i> da pesquisa
Euler Rui Barbosa Tavares (2018)	“A Pessoa com deficiência visual e o processo de aprendizagem em matemática: caminhos e descaminhos”	Prof ^a Dr ^a Carmem Lucia Artioli Rolim.	Pessoa com deficiência visual ou cegos	Pesquisa de campo Ensino médio
Ronielson Santos das Mercês (2020)	“Dialogicidade e antialogicidade : relações dialéticas intersubjetivas no contexto escolar”	Prof. Dr. José Anchieta de Oliveira Bents	Pessoas com deficiência e educadoras especialistas	Pesquisa de campo Laboratório de Acessibilidade e Educacional (LAE)
Vera Lúcia de Cristo Lobato (2019)	“As representações sociais de um adolescente surdo quilombola: afirmações étnicas, conflitos culturais, paradigmas educativos e estratégia dialógicas”	Prof ^a Dr ^a Ivanilde Apoluceno de Oliveira	Adolescente e surdo e negro	Pesquisa de campo Quilombo
Isabell Theresa Tavares Neri (2018)	“Cartografia de saberes de mulheres ribeirinhas em uma classe	Prof ^a Dr ^a Ivanilde Apoluceno de Oliveira	Mulheres ribeirinhas escalpeladas e com	Pesquisa de campo Pesquisa Participante

	hospitalar na Amazônia paraense"		sequelas físicas	Espaço de acolhimento hospitalar
--	----------------------------------	--	------------------	----------------------------------

Fonte: elaborado pelos(as) autores(as) 2022

No total foram analisadas 04 dissertações, entre 2018 a 2020. Todas as pesquisas são de campo, envolvendo os seguintes sujeitos: adultos com deficiência visual ou cegos, pessoas com deficiência e educadoras especialistas, adolescente surdo, jovem e negro, e mulheres ribeirinhas escarpeladas e com sequelas físicas. Os *loci* dos estudos são: Laboratório de Acessibilidade Educacional; quilombo e espaço de acolhimento hospitalar.

O objetivo do estudo é identificar a interface entre educação especial e a educação intercultural crítica e verificar como a interculturalidade se apresenta em termos teórico-metodológicos nos textos analisados.

Metodologicamente trata-se de uma pesquisa bibliográfica, com foco para dissertações já defendidas, com o tema educação especial.

Para a análise das dissertações foi elaborado um roteiro de questões orientadoras, contendo as seguintes perguntas: (1) Título; (2) Autor; (3) Dissertação ou Tese; (4) Instituição; (5) Ano; (6) Orientador/a; (7) Palavras-chave; (8) Objetivo do estudo e/ou questão problema; (9) A temática da dissertação ou tese faz parte do debate da educação intercultural?; (10) A dissertação trata da deficiência e intersecciona com outra variável como gênero, raça, classe, idade (infância, jovem, adulto...) ? ; (11) Como se apresenta a interface entre educação especial e educação intercultural?; (12) Como se apresenta a interculturalidade no texto da dissertação ou tese? Há expressa uma concepção de interculturalidade? Qual?; (13) Quais os principais referenciais teóricos presentes na dissertação ou tese? ; (14) Quais os saberes da comunidade educacional são apresentados na dissertação ou tese, configurando ser uma educação intercultural?; (15) Como a prática de educação intercultural é desenvolvida no lócus da pesquisa?; (16) Quais os avanços,

dificuldades e desafios levantados sobre a prática de educação intercultural?; (17) O modelo cultural de deficiência foi adotado?; (18) observação livre surgida na leitura da dissertação ou tese.

Na análise dos dados foram utilizadas categorizações temáticas.

As dissertações estão organizadas em duas temáticas: (1) “Educação especial e interculturalidade crítica: aprendizagens e relações interpessoais em contextos escolares” e (2) “Educação especial em diálogo com a interculturalidade crítica e a educação do campo”.

Este relatório compreende 05 seções: Introdução, com a apresentação dos objetivos e a metodologia do estudo; a interculturalidade crítica e seus pressupostos teóricos; Educação especial e interculturalidade crítica: aprendizagens e relações interpessoais em contextos escolares; Educação especial em diálogo com a interculturalidade crítica e a educação do campo; e as considerações finais.

2. A interculturalidade crítica: pressupostos teóricos

Segundo Oliveira (2015) e Candau (2010; 2008a) é por meio dos movimentos sociais que a discussão, a necessidade e a proposta da interculturalidade e da educação intercultural como uma abordagem das relações entre os diferentes grupos culturais nas sociedades atuais, têm suas gêneses em distintos contextos.

Esses contextos se evidenciam através dos Estados Unidos com o movimento negro norte-americano, na Europa com o movimento de imigrantes, na América Latina pela colonização e choques culturais e, especificamente no Brasil, entre os povos indígenas, dos movimentos negros e da educação popular dos anos 1960, tendo como uma das principais referências Paulo Freire (Candau, 2010; 2008a, Oliveira, 2015).

Para Candau (2008^a, p. 53 e Russo, 2010) a proposição da Interculturalidade e da Educação Intercultural é a consequência do debate e do reconhecimento da pluralidade ou diversidade de

experiências e de relações culturais, sociais e étnicas na sociedade contemporânea ao “traçar políticas públicas de educação e de trabalhar pedagogicamente a diversidade”. Entretanto, nesse contexto, uma das principais discussões que se coloca é que no processo de apropriação da agenda de reivindicações dos movimentos sociais pelas políticas públicas educacionais se apresenta permeado por contradições que conduz à concepção de interculturalidade e de educação intercultural funcional.

Candau e Russo (2010) destacam que essa funcionalização se desvela na medida em que esta apropriação ignora e mitiga os conflitos contribuindo à permanência de situações de desigualdades sociais ao incorporar elementos identitários da cultura historicamente dominante e não possibilitando a construção de uma nova relação social sem hierarquização de modelos culturais diferenciados.

Não apontam para a criação de sociedades mais equitativas e igualitárias, mas para o controle do conflito étnico e a conservação da estabilidade social, com o fim de impulsionar os imperativos econômicos do modelo neoliberal de acumulação capitalista, agora ‘incluindo’ os grupos historicamente excluídos (Walsh, 2009, p. 16).

Muitas políticas públicas educacionais na América Latina (inclusive o Brasil) vêm se utilizando dos termos interculturalidade oficial e multiculturalismo como forma de somente incorporar as demandas e os discursos subalternizados pelo ocidente, dentro do aparato estatal em que o padrão epistemológico eurocêntrico e colonial continua hegemônico (Walsh apud Oliveira; Candau, 2010, p. 27-28).

Assim, a interculturalidade e a educação intercultural funcional oficial assumem a diversidade cultural como eixo central, apontando seu “reconhecimento e inclusão dentro da sociedade e do Estado nacionais (uni nacionais por prática e concepção) e deixando de fora os dispositivos e padrões de poder institucional-estrutural – que mantêm a desigualdade” (Walsh, 2009, p. 21). Dessa forma, considera ainda a autora, que há

necessidade de se discutir a interculturalidade e a educação intercultural de forma crítica ao partir “do problema do poder, seu padrão de racialização e da diferença (colonial, não simplesmente cultural) que foi construída em função disso [...] pelo contrário é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma histórica submissão e subalternização” (Walsh, 2009, p. 21-22).

Por envolver uma relação de poder, Candau (2003, p. 148) compreende a interculturalidade na perspectiva crítica como reconhecimento da diferença, do diálogo igualitário, do conflito e do poder:

A interculturalidade orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social. Tenta promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes, trabalhando os conflitos inerentes a esta realidade. Não ignora as relações de poder presentes nas relações sociais e interpessoais. Reconhece e assume os conflitos procurando as estratégias mais adequadas para enfrentá-las.

A autora quando pensa sobre os desdobramentos práticos da educação intercultural crítica afirma que é:

promover uma educação para o reconhecimento do ‘outro’, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade. (Candau, 2008b, p. 52).

Nesse sentido, Fleuri (2003, p. 31) entende a interculturalidade na perspectiva crítica como campo ou espaço de construção de identidades que:

refere-se a um campo complexo em que se entrecruzam múltiplos sujeitos sociais, diferentes perspectivas epistemológicas e políticas, diversas práticas e variados contextos sociais. Enfatizar o caráter relacional e contextual (inter) dos processos sociais permite reconhecer a complexidade, a polissemia, a fluidez e a relacionalidade dos fenômenos humanos e culturais.

O autor ao refletir sobre os desenvolvimentos práticos da educação intercultural crítica destaca que:

A educação passa a ser entendida como o processo construído pela relação tensa e intensa entre diferentes sujeitos, criando contextos interativos que, justamente por se conectar dinamicamente com os diferentes contextos culturais em relação aos quais os diferentes sujeitos desenvolvem suas respectivas identidades, torna-se um ambiente criativo e propriamente formativo, ou seja, estruturante de movimentos de identificação subjetivos e socioculturais. Nesse processo, desenvolvesse a aprendizagem não apenas das informações, dos conceitos, dos valores assumidos pelos sujeitos em relação, mas sobretudo a aprendizagem dos contextos em relação aos quais esses elementos adquirem significados (Fleuri, 2003, p. 31-32).

Nessa direção, Oliveira (2015) afirma que a interculturalidade crítica em Paulo Freire se situa no processo de libertação ao não se caracterizar pela justaposição de culturas e muito menos pelo poder exacerbado de uma sobre as outras, mas se baseia:

na liberdade conquistada, no direito assegurado de mover-se cada cultura no respeito uma da outra, correndo o risco livremente de ser diferente, sem medo de ser diferente, de ser cada um 'para si', somente como se faz possível crescerem juntas (Freire, 1993, p. 156).

Quando pensa sobre os estabelecimentos práticos da educação intercultural crítica em Paulo Freire, Oliveira (2008d, p. 52) afirma que esse estabelecimento se dá na relação entre cultura que é "toda criação humana" (Freire, 1980, p. 109) e a educação na "descoberta crítica de que somos sujeitos fazedores de um mundo que é

cultural” (Oliveira, 2015, p. 98). Essa descoberta se dá por meio do diálogo como estratégia pedagógica e o reconhecimento da pluralidade de formas de conhecimento:

O diálogo em Freire se apresenta como caminho metodológico para promover o encontro entre as diferenças e as relações interculturais. Ele inclusive aponta nas relações interculturais a necessidade do diálogo e a superação da invasão cultural. Ser dialógico é transformar a realidade com o outro e não invadir a cultura do outro (Oliveira, 2015, p. 99).

Assim, para Oliveira (2015, p. 101) o diálogo não somente promove o encontro entre os diferentes e estabelece a comunicação entre os saberes de sujeitos de diferentes culturas, mas como também, ao promover o empoderamento dos sujeitos “historicamente negados, ao se verem capazes de construir a sua história e de transformar a realidade social como cidadãos”, na possibilidade da reflexão crítica e política sobre o processo de humanização-desumanização e da situação social das classes populares em um projeto educacional de matriz libertadora e tolerante com as diferenças de classe, gênero e étnica, assim se concretizando o trato da educação intercultural na perspectiva crítica freireana.

3. Educação especial e interculturalidade crítica: aprendizagens e relações interpessoais em contextos escolares

3.1. A interculturalidade na pesquisa sobre a Pessoa com deficiência visual e o processo de aprendizagem em matemática.

3.1.1 Introdução

A pesquisa de Mestrado de Euler Rui Barbosa Tavares, intitulada “A Pessoa com Deficiência Visual e o Processo de Aprendizagem em Matemática”: caminhos e descaminhos, foi

defendida em 2018, sob orientação da Profa. Dra. Carmem Lucia Artioli Rolim, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Tocantins (PPGE/UFT). O estudo teve como palavras-chave: Pessoa com Deficiência Visual. Aprendizagem. Matemática.

A dissertação buscou responder a questão: como ocorreu o processo de aprendizagem de conteúdos matemáticos da pessoa com deficiência visual que concluiu o ensino médio, na cidade de Palmas/Tocantins? O objetivo geral da pesquisa foi compreender como ocorreu o processo de aprendizagem de conteúdos matemáticos da pessoa com deficiência visual que concluiu o ensino médio na cidade de Palmas/Tocantins.

Os objetivos específicos foram: conhecer sobre os conceitos de deficiência visual e os aspectos sobre a cegueira considerando a aprendizagem matemática; identificar os recursos disponibilizados para o desenvolvimento da aprendizagem de conteúdos matemáticos para a pessoa com deficiência visual; e descrever o processo de aprendizagem de conteúdos matemáticos.

3.1.2. O debate sobre a educação intercultural

A interface entre educação especial e educação intercultural não está explícita no texto.

3.1.3. Principais referências teóricas

A dissertação tem como embasamento teórico a perspectiva histórico-cultural, assumindo principalmente autores vygotskyanos.

3.1.4. Resultados da Dissertação

A pesquisa revelou que, no contexto pesquisado, estudantes com deficiência visual têm enfrentado inúmeros desafios no decorrer do processo de aprendizagem especificamente no período

do ensino médio, particularmente para o entendimento de conhecimentos matemáticos.

As análises e as vozes dos entrevistados instigaram novos questionamentos, sendo destacada a pergunta: “o que impede o Poder Público em avançar na implementação, na fiscalização e na efetivação do atendimento educacional especializado para a pessoa com deficiência visual, no contexto da matemática?” (Tavares, 2018, p. 89).

Nesse contexto, possibilitar a quem vivencia os processos de exclusão, segregados em sua diferença, ter voz, revela que o ensino de matemática visando à aprendizagem de todos (as) precisa avançar.

Os resultados indicam também que o padrão de ‘normalidade’ e ‘perfeição’ ainda se impõe, alimentando preconceitos e favorecendo exclusões nos diferentes espaços educacionais e sociais. Porém, o estudo revela ainda que a mudança é possível e a educação necessária.

Nas palavras do autor é possível compreender que se trata de um “cenário excludente, porém o avanço e a aprendizagem em matemática são possíveis, fato que tem sido de grande relevância para continuar, insistir e buscar a inclusão no cotidiano pessoal, profissional e acadêmico” (Tavares, 2018, p. 89).

Assim, apesar de a interculturalidade não estar explicitamente presente na dissertação, o estudo realizado aponta para a necessidade de pesquisas que contemplem as vozes de sujeitos pertencentes a culturas historicamente negadas, bem como do debate sobre a interculturalidade crítica no campo da matemática.

3.2. A interculturalidade na pesquisa sobre dialogicidade e antialogicidade no contexto escolar

3.2.1. Introdução

A pesquisa de mestrado de Ronielson Santos das Mercês, intitulada **Dialogicidade e antialogicidade**: relações dialéticas intersubjetivas no contexto escolar, teve como palavras-chave: Dialogicidade. Antialogicidade. Paulo Freire. Defendida em

2020, sob orientação do Prof. Dr. José Anchieta de Oliveira Bentes, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (PPGED/UEPA).

O trabalho teve por objetivo e/ou questão problema: “como ocorrem as relações dialógicas e antidialógicas entre educandos/as com e sem deficiência e educadoras especialistas no Laboratório de Acessibilidade Educacional? O objetivo geral da pesquisa foi investigar as relações dialógicas e antidialógicas entre os/as educandos/as com e sem deficiência e educadoras especialistas no Laboratório de Acessibilidade Educacional” (Mercês, 2020, p. 9).

3.2.2.O debate sobre a educação intercultural

Nesse sentido, a temática da dissertação faz o debate da educação intercultural. De acordo com o trecho a seguir considera “em razão de estar relacionada com o constructo teórico-metodológico de Paulo Freire, como uma perspectiva alternativa para construir um projeto de educação libertadora e crítica para reconhecer e valorizar as diferenças, em que os educandos e as educandas se tornem construtores e construtoras do conhecimento no processo educativo” (Mercês, 2020, p. 95).

Assim, a dissertação enuncia as expressões sem aprofundá-las: os enunciados são: 1) proposta de educação intercultural crítica. 2) princípios da educação intercultural 3) anúncio de uma educação intercultural crítica 4) os fundamentos da educação intercultural crítica 5) campo da educação intercultural crítica 6) projeto de educação intercultural nas escolas.

A pesquisa trata da deficiência e intersecciona com outra variável como gênero, raça, classe, idade (infância, jovem, adulto)? Em seu trabalho defende o “desvelamento das diferenças como movimento dialético de compreensão do outro como outro em uma dimensão interseccional das categorias de deficiência, de gênero, de raça, de sexualidade, de religião, de etnia e de classe social” (Mercês, 2020, p. 24), mas não chega a constatar opressões para além da que sofrem as Pessoa com Deficiência.

Para tanto, como se apresenta a interface entre educação especial e educação intercultural. No texto há a defesa de “práticas educacionais inclusivas no contexto” reafirmando a necessidade de uma escrita intercultural, descolonizadora, descontestadora e crítica de pensamentos epistêmicos hegemônicos instituídos sobre as relações humanas no campo da educação e educação especial, a fim de denunciar e anunciar novas correntes teóricas-metodológicas de compreensão e de posicionamentos outros acerca das relações entre “eu” e o “outro”, que tornam-se singulares no contexto educacional brasileiro e amazônico.

Dessa forma, como se apresenta a interculturalidade no texto da dissertação ou tese. Percebeu-se que há expressa uma concepção de interculturalidade, o autor defende a interculturalidade crítica. Segundo o autor, esta pode ser identificada como a que “desconstrói a binarização das pessoas com e sem deficiência, a desconstrução das categorias discursivas de anormais e normais, capazes e incapazes, burros e inteligentes, especiais e não especiais” (Mercês, 2020, p. 119-124).

3.2.3. Principais referenciais teóricos

Ao tratar, especificamente, sobre os principais referenciais teóricos da interculturalidade presentes na dissertação, verificamos no resumo, a referência aos seguintes autores: Freire² (1982, 1985,

² Freire: FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. Sobre educação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, vol.I, 1982. FREIRE, P.; BETTO, F. Essa escola chamada vida: depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho. 2 ed. São Paulo: Ática, 1985, p. 49 -58 - 1986. FREIRE, P. SHOR, I. Medo e Ousadia: O cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986, p. 43 – 50. FREIRE, P. À sombra desta mangueira. 4 ed. São Paulo: Olho D`Água, 2001. FREIRE, P. Cartas à Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis. 2 ed. São Paulo: UNESP, 2003, p. 37 a 44.150. FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011. FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. 57 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014. FREIRE, P. Pedagogia da Esperança: um reencontro com o oprimido. 22 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015. FREIRE, P. FAUNDEZ, A. Por uma Pedagogia da pergunta. 8 ed.

1986, 2001, 2003, 2011, 2014, 2015, 2017, 2018); Oliveira³ (2015, 2017), Fleuri⁴ (2018); Guedes⁵ (2007) e Scocuglia⁶ (2019).

Para além das obras, de forma particular, o autor sinaliza para quais os saberes da comunidade educacional são apresentados na dissertação, configurando ser uma educação intercultural. Identifica-se na fala das professoras entrevistadas, o autor afirma “respeitar e reconhecer às especificidades das necessidades educacionais específicas e valorizar saberes socioculturais dos/as educandos/as que circulam no processo de ensino aprendizagem” (Mercês, 2020, p. 106). No texto, não há a conceituação do que seja saberes socioculturais e nem quais saberes são considerados.

Assim deixa claro, como a prática de educação intercultural é desenvolvida no lócus da pesquisa com a presença de princípios da escuta, do diálogo, da afetividade, da amorosidade, da humanização, da libertação e da confiança, implementados pelas educadoras Ana e Docinho, que são as profissionais da educação especial na escola: “A presença de categorias freireanas presentes no saber-fazer pedagógico das educadoras especialistas. Elas são: a

São Paulo: Paz e Terra, 2017. FREIRE, P. *Pedagogia da Tolerância*. 6ª ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2018.

³ As produções acadêmicas de Oliveira: (2015) - OLIVEIRA, I. A. *Paulo Freire: gênese da educação intercultural no Brasil*. 1 ed. Curitiba: CRV, 2015. (2017) - OLIVEIRA, I. A. *A dialogicidade na educação de Paulo Freire e na prática do ensino de filosofia com crianças*. *Movimento Revista de Educação*. Niterói. Ano 4, n.7, p. 228-253, jul-dez. 2017. Disponível em < <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32633/18768>>. Acesso em 18 jun. 2022.

⁴ Os escritos científicos de Fleuri (2018) - FLEURI, R. M. *A questão da diferença para além da diversidade na Educação: Para além da diversidade*. In: FLEURI, Reinaldo Matias. *Educação Intercultural e Formação de Educadores*. João Pessoa: Editora do CCTA, 2018. p. 71-103.

⁵ A tese de doutorado de Guedes (2007) - GUEDES, E. C. *Alteridade e diálogo: uma meta - arqueologia da educação a partir de Emanuel e Paulo Freire*. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraíba. Campina Grande. 2007. Disponível em < <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/4826/1/arquivototal.pdf>>. Acesso em 18 jun. 2022.

⁶ Segundo os estudos Scocuglia (2019) SCOCUGLIA, A. C. *A História das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas*. 7ª ed. João Pessoa: Editora da UFPB, 2019.

escuta, o diálogo, a afetividade, a amorosidade, a humanização, a libertação e a confiança”.

Essas categorias fazem a diferença na inclusão de todos e todas no contexto escolar pesquisado. Em outras palavras, há uma prática pedagógica inclusiva e progressista sendo desenvolvida pelas educadoras especialistas, buscando construir redes de aprendizagem inclusiva e colaborativa com sujeitos outros que compõem a realidade escolar” (Mercês, 2020, p. 106).

3.2.4. Avanços, dificuldades e desafios sobre a prática de educação intercultural

De outro modo, evidencia-se quais os avanços, dificuldades e desafios levantados sobre a prática de educação intercultural. Diante disso, temos como avanços: a) a construção do referencial teórico freireano pelas professoras do Laboratório b) a prática das professoras do LAE; c) a tentativa de realização de um trabalho colaborativo com as professoras das salas de aula onde estudam PcD; d) A construção do planejamento escolas pautado no diálogo entre professores e professoras; e) o reconhecimento de que os estudantes com deficiência devem participar de todas as atividades escolares, nos termos que: “o movimento de inclusão feito pelas educadoras vai na contramão das práticas educativas capacitista, rompendo com o sentido invasor de prevalência da deficiência como uma marca social no contexto escolar.

Por essa razão, a aposta da teoria freireana como um movimento de ruptura no sistema educacional, porque supera práticas excludente que não reconhece os/as educandos/as como seres integrais na sua construção identitária” (Mercês, 2020, p. 122).

Para além dos avanços, ressalta-se as **dificuldades**: são duas as principais enunciadas pelas professoras que foram entrevistadas: a primeira diz respeito a articulação entre as professoras do LAE e as professoras das salas de aula e a segunda a presença de práticas integracionistas na relação entre professor e aluno com deficiência: “há dificuldades para articular o ensino regular e o Laboratório de

Acessibilidade Educacional (LAE), as educadoras especialistas têm conseguido que as necessidades educacionais específicas dos/as educandos/as com deficiência sejam perceptíveis e atendidas no processo educativo. Isso se deve pela educação dialógica adotada como uma ponte de aproximação na escola para que todos reconheçam as alteridades humanas, ou seja, estimulados a criarem comunidades de aprendizagem na perspectiva inclusiva” (Mercês, 2020, p. 123). “Desse modo, analisamos que há discrepâncias do discurso institucional com as práticas pedagógicas dos/as educadores/as com o público da Educação Especial” (Mercês, 2020, p. 119). E os desafios são: 1) “construir um espaço educativo dialógico e inclusivo para todos(as)os sujeitos [...]” e 2) “construir uma aprendizagem inclusiva colaborativa na perspectiva da dialogicidade” (Mercês, 2020, p. 106).

Outro ponto é o modelo cultural de deficiência foi adotado. Afirma-se que não é discutido no corpo do texto. Desta pesquisa, visualiza-se uma questão livre surgida na leitura da dissertação a utilização de categorias analíticas os enunciados dos/as participantes da pesquisa, a partir da continuidade de “ser dialógico é...” o que originaram: “construir o conhecimento junto com eles”; “discutir essas pessoas para além da deficiência”; “não seja invasor”; “subverter essas palavras, esses adjetivos, que a gente usa para pessoa com deficiência”; “não tratando como simples peça, mas sim como amigo”; “não é um ser melhor que o outro, nada, nada de tão absurdo era sempre tratando o outro como igual” e “aprender a conviver com o jeito de cada um”..

4. Educação especial em diálogo com a interculturalidade crítica e a educação do campo

4.1. A interculturalidade na pesquisa com adolescente negro surdo quilombola

4.1.1. Objetivos do estudo

A pesquisa de Lobato (2019, p. 10) apresenta os seguintes objetivos:

A pesquisa tem por objetivo geral: evidenciar 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. Os objetivos específicos são: a) visualizar as vivências e representações sociais que o adolescente surdo tem na/sobre a comunidade quilombola; b) compreender as representações sociais do adolescente surdo sobre surdez e negritude; c) problematizar a importância da escola para a formação social cidadã do adolescente negro surdo quilombola; d) analisar a forma de comunicação por meio do uso de gestos e sinais para a formação cultural/educativa de um sujeito surdo e da comunidade ouvinte.

Os objetivos do estudo apontam para a identificação das Representações Sociais que um adolescente negro surdo quilombola tem sobre o seu processo formativo cotidiano e cultural. Envolve a análise das situações vivenciadas pelo adolescente surdo no quilombo, nas práticas cotidianas sociais e escolar, existindo preocupação com a formação recebida na comunidade e na escola, se constitui uma formação cidadã. Assim, surdez, juventude e negritude são objetivos do estudo, sendo as três questões relacionadas e dialogadas.

4.1.2. A interfaces da educação especial com a educação intercultural: interseccionalidade

O estudo apresenta como palavras-chave: surdez. Adolescência. Quilombo. Representações Sociais e Educação Cultural. Envolve a Teoria das Representações sociais e a educação cultural. Com isso, não apresenta a interculturalidade como palavra-chave, mas trabalha com a cultura quilombola e temas da interculturalidade: étnico-racial e juventude.

O estudo trata das representações sociais de um adolescente negro surdo quilombola sobre a sua situação de surdez, juventude e negritude, bem como sobre a sua educação social e escolar. No estudo busca-se identificar: como ele representa o “ser surdo”? Como ele se auto representa “ser negro quilombola”? O estudo dialoga:

com as representações étnicas, culturais e educativas com um sujeito por vezes invisibilizado pelas cortinas da deficiência, mas que reexiste e partilha interações, sentimentos e aprendizados no bojo de um espaço rico por sua trajetória e que, sendo sujeito ativo de uma sociedade, ressignifica as relações cotidianas e estruturais do quilombo bem como sua formação social (Lobato, 2019, p. 26).

Isto significa que o estudo intersecciona a surdez com o gênero masculino, juventude, por se tratar de um adolescente e questão étnico racial, por ser um negro que vive em um quilombo: “esta pesquisa redimensiona os estudos acerca da pessoa surda pois a compreende numa conjuntura integral de pessoa (adolescente, negro, surdo) e em contexto social (quilombola, estudante, sujeito cultural)” (Lobato, 2019, p. 52).

O sujeito é referido como adolescente surdo e negro, sendo consideradas essas questões interligadas às relações cotidianas e estruturais do quilombo e em sua formação social.

4.1.3. A presença da interculturalidade na pesquisa

Apesar de não ser apresentada nas palavras-chave a palavra interculturalidade, nem ser mencionada uma concepção explícita sobre interculturalidade, esta se faz presente no desenvolvimento da pesquisa ao trazer para debate a diferença relacionada à surdez e à diversidade cultural, no trato das questões étnico-raciais. A palavra interculturalidade é mencionada no contexto de discussão sobre as linguagens, incluindo a linguagem visual das pessoas surdas:

Apesar da Língua e Linguagens constituírem a formação humana desde o momento do nascimento, ainda são poucas as pesquisas que se debruçam sobre as perspectivas educativas culturais em vertente inclusiva na qual se dialoga com a partilha de saberes por meio de vivências significativas **interculturais**, Inter linguísticas (Lobato, 2019, p. 155) (grifo nosso).

A imagem viabiliza comunicação **intercultural** entre surdos e ouvintes considerando as especificidades sensoriais partilhadas pelo uso da imagem (Lobato, 2019, p. 41) (grifo nosso).

Além disso, apresenta reflexões sobre o enfrentamento político do movimento negro contra a lógica colonizadora de dominação das raízes étnicas e culturais eurocêntricas:

O movimento negro também ganha legitimidade quando do enfrentamento aos padrões branco/europeus afirmando suas raízes étnicas, conjunturas culturais, religiosas e políticas que rompe com a lógica colonizadora de que afirma o lugar social de negros e negras como sendo a periferia social e simbólica (Lobato, 2019, p. 28).

Com isso, estabelece crítica à lógica de dominação cultural eurocêntrica e o pensamento decolonial se faz presente, mesmo que não tenha aprofundado teoricamente a decolonialidade/ interculturalidade crítica como movimento político de resistência. O eurocentrismo é refletido por Lobato (2019, p. 22):

O **eurocentrismo** incumbiu-se de garantir a partir de ideologias eugênicas uma colonização cultural branca homogênea com padrões de beleza e aceitação. Neste último situa-se um sujeito negro, não encaixado nos padrões eurocêtricos, sendo ele quilombola, não pertencente à grupos de *status* econômicos de influência e também é uma pessoa surda, compreendido por vezes pelo viés clínico patológico que compreende a deficiência erroneamente quanto fator depreciativo visto a ausência de comunicação oral associado ao comprometimento cognitivo (grifo nosso).

Skliar (1997, p. 45) chama atenção para que nos movimentos inclusivos sejam discutidas situações socioculturais, ideológicas e políticas entre as quais: “alteridade, diferença, grupo subalterno, colonização curricular, **multiculturalismo crítico** etc.” (grifo nosso). Lobato (2019, p. 54) explica que essas discussões epistemológicas estão presentes em seu estudo “onde são problematizadas experiências e representações sociais/culturais educativas de um sujeito adolescente, negro, surdo e quilombola no interior da Amazônia paraense”. Além disso, alguns referenciais teóricos da interculturalidade crítica estão presentes na pesquisa, entre os quais: Paulo Freire, Miguel Arroyo, Candau e Russo, Fleuri e Oliveira. Lobato (2019) destaca de Paulo Freire:

a) A compreensão de educação cultural que está relacionada com a leitura de mundo dos sujeitos:

A educação cultural para Freire é um acontecimento formativo constante pois está associada as percepções críticas que o sujeito faz da sua realidade quando se propõem a ler o mundo e sob esta ótica ‘a leitura de mundo revela, evidentemente, a inteligência do mundo que vem cultural e socialmente se constituindo’ (Freire, 2002, p. 123).

b) O conceito de cultura:

Para Freire (1979, p. 21) a cultura: “é todo resultado da atividade humana, do esforço criador e recriador do homem [e da

mulher], de seu trabalho por transformar e estabelecer relações de diálogos com os outros [...]”.

c) A compreensão da pessoa na sua integralidade do ser: “no sentido de compreender o sujeito surdo na sua integralidade pessoal, cultural e cidadã” (Lobato, 2019, p. 57), que implica a surdez, juventude e negritude.

d) O ato de conhecer que envolve um movimento de práxis:

O ato de conhecer envolve um movimento dialético que vai da ação à reflexão sobre ela e desta para uma nova ação. Para o educando conhecer o que antes não conhecia, deve engajar-se num autêntico processo de abstração do qual reflete sobre a totalidade ‘ação – objeto’ ou, em outras palavras, sobre formas de ‘orientação no mundo’. Este processo de abstração se dá na medida em que se lhe apresentam situação representativa de maneira como o educando ‘se orienta no mundo’ - momentos de sua cotidianidade - e se sente desafiado a analisá-las criticamente (Freire, 1981, p. 41).

e) A concepção humanista e autônoma de sujeito em relação à sua história, conhecimento e cultura:

É preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem [e a mulher] chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens [e mulheres], relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história (Freire, 1979, p. 21).

Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas. [...] A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser (Freire, 2002, p. 107).

Em relação a Arroyo são estabelecidas críticas ao processo de desigualdade social:

Prevalece a visão escolar. Desiguais em alfabetização, em escolarização, em acesso e permanência na escola. [...] desiguais em resultados de aprendizagem, no padrão de qualidade. [...] o ser desiguais em percursos escolares os torna desiguais nos percursos sociais (Arroyo, 2011, p. 84).

Lobato (2019) ao trazer a seguinte citação de Arroyo (2012, p.25): “a escola deve coexistir em “Tempos/espacos em que Outros Sujeitos se afirmam, trazendo experiências sociais, políticas de resistência, de construção de outra cidade, outro campo, outros saberes e identidades”, apresenta explicitamente elementos pedagógicos da pedagogia decolonial/intercultural crítica, que pressupõe o reconhecimento dos saberes e práticas sociais de sujeitos outros, bem como a possibilidade de pedagogias outras que tenham como ponto de partida os sujeitos historicamente invisibilizados e negados em termos culturais, como é o caso do quilombo.

A autora cita Candau e Russo (2010, p.153-154) ao afirmar que no quilombo a linguagem assume um papel importante nas relações de diferenças. “A afirmação das diferenças – étnicas, de gênero, orientação sexual, religiosas, entre outras – se manifesta em todas as suas cores, sons, ritos, saberes, crenças e diversas linguagens”, bem como quando ressalta a presença ativa de Raul no meio ouvinte onde indica ressignificações de conjunturas a partir de interrelações entre surdo e ouvintes reforçando assim a “afirmação de direitos e plenitude de cidadania, o que supõe reconhecimento de suas identidades culturais” (Candau; Russo, 2010, p. 158)”.

Outra referência utilizada por Lobato é Oliveira (2011 e 2015) que analisa a cultura e a interculturalidade crítica no pensamento de Paulo Freire. Para Oliveira (2011, p. 34) os saberes, conhecimentos, aprendizados e a educação quanto processos culturais “envolvem o corpo inteiro, ou seja, a consciência e corpo, a razão e a sensibilidade. Saberes da cultura popular expressos a partir da oralidade, pelo corpo, pelo olhar, pelos gestos”. Lobato (2019) ainda se refere a Oliveira (2015) porque esta autora destaca a importância dos processos educacionais voltados para a vivências

culturais, como primordiais para uma conscientização do fazer no mundo a partir do sujeito e suas ações.

4.1.4. Os saberes dos sujeitos referentes à da comunidade quilombola e que se relacionam com a educação intercultural

Na dissertação de Lobato (2019) foram identificados saberes e práticas culturais de vivência do aluno adolescente surdo e negro Raul (nome fictício) em sua comunidade quilombola.

a) Saberes e práticas da caça:

Saberes de Raul acerca da prática de caçar circulam entre as demais crianças com propriedades cotidianas para fins colaborativos, pois não se caçava o animal apenas por 'diversão', mas por uma necessidade a qual foi interpretada pelas demais crianças e partilhada para que fosse cumprida com êxito (Lobato, 2019, p. 86).

b) Saberes e práticas da produção da mandioca:

O ambiente da comunidade estava um tanto diferente do que se havia notado até o momento, as crianças e adolescentes que quase sempre transitavam pela comunidade dentre brincadeiras pelos variados espaços, não o faziam. Parte estava na escola e barracão em estudos, e outra parte estava colaborando nas casas de forno. Nestas circunstâncias, vistas as responsabilidades partilhadas, Raul se dirigiu à Casa de Forno para contribuir com a prática cultural de subsistência familiar. Quando a pesquisadora indaga aos pais de Raul se ele havia sido convidado a participar, eles respondem que o ato foi espontâneo pois ele percebeu que "não era o momento de brincar, mas de ajudar. (Lobato, 2019, p. 89).

A cada processo da produção ele expressa saberes outrora não evidenciáveis. Assim, ele demonstra compreender os cuidados que se deve ter com cada elemento retirado da mandioca, a exemplo do Tucupi, da Tapioca, da Crureira e da própria farinha que é produzida (Lobato, 2019, p. 89).

Saberes nos cuidados com a mandioca e valores de ajuda, solidariedade e compartilhamento adquiridos nas casas de forno na prática da produção da farinha.

c) Saberes e participação de festividades religiosas:

Raul participa das festividades religiosas da comunidade:

O adolescente surdo se envolve e é envolvido pelo movimento religioso da comunidade que consegue estabelecer linhas dialógicas através de saberes e percepções que permitem a ele vivenciar as alterações na comunidade em prol da festividade religiosa desde a procissão inicial - antes do levante do mastro - até a festa dançante, que não se restringe apenas aos adultos, o público infantil, adolescente e jovem também partilham de tal lazer (Lobato, 2019, p. 93).

A participação de Raul nas relações culturais religiosas no quilombo é registrada durante as novenas nas quais as liturgias, cânticos e demais socializações se faziam presentes entre surdo e ouvintes (Lobato, 2019, p. 98).

Assim, Raul consegue comunicar-se e participar das atividades religiosas e festivas da comunidade quilombola, entre os quais a do bingo, tendo uma convivência compartilhada e dialogada com os ouvintes, considerando-se ser o único surdo da comunidade.

d) Trabalhos manuais e confecção do brinquedo de miriti:

Alguns relatos de quilombolas que convivem com Raul indicam que ele tem grande aptidão em trabalhar com recreação manual consertando objetos como a bicicleta, construindo também Arapuca para capturar Soiá e galinheiro para a criação de aves da família. Outra aptidão de Raul é a construção de brinquedos com retalhos de madeiras comuns na comunidade e, também, o artesanato com o Miriti para produções de gaiolas, carros e passarinhos. Esses são

saberes que evidenciam a compreensão do cotidiano, objetivados no trabalho manual (Lobato, 2019, p. 100).

Os brinquedos criados tanto pelo adolescente surdo quanto pelas demais crianças ouvintes faziam referência às dinâmicas sociais e culturais do quilombo. (Lobato, 2019, p. 104).

A convivência e participação efetiva de Raul na vida social da comunidade quilombola fez com que fosse reconhecido por membros da comunidade, a sua capacidade em desenvolver trabalhos manuais, entre os quais a confecção de brinquedos de miriti. Porém, é importante destacar que essas produções manuais fazem parte das dinâmicas sociais e culturais do quilombo do qual Raul faz parte, sendo, portanto, significativas para ele do ponto de vista cultural.

4.1.5. A prática de educação intercultural desenvolvida no quilombo Boa Esperança

Lobato (2019) narra em sua dissertação duas atividades que foram realizadas com as crianças/adolescentes ouvintes do quilombo, com o objetivo de que o Raul (surdo) efetivasse a sua representação étnico-racial como negro quilombola: o debate sobre um filme e a formação de times de futebol. Nessas atividades foram discutidas a questão do racismo em uma perspectiva de educação intercultural crítica.

a) Dinâmica de apresentação de um filme:

O filme apresentado foi de curta metragem sobre o livro “Menina Bonita do Laço de Fita”, no qual as relações de diferenças étnicas são debatidas. No filme “o coelho branco admira e deseja ser como a menina negra” (Lobato, 2019, p. 109). Após assistirem o vídeo algumas crianças fizeram considerações sobre “serem negras”. A cor negra configurou-se como uma problemática na

qual as crianças e os adolescentes encontram para desmerecer a sua raiz identitária. Lobato (2019) destacou:

Algumas pontuaram aspectos físicos como elementos depreciativos, outras observaram a beleza negra (p.109)

Os meninos, em tons de deboche, se auto classificavam entre os mais negros e os menos negros, sendo que os 'mais negros' eram alvo de adjetivações pejorativas e os que se diziam 'mais claros' ressaltavam certa beleza na sua cor. (p.110)

Uma criança ressaltou que 'apesar de ter a pele negra ela vê que seus pais e avós envelhecem menos que as pessoas brancas e que isso é bom porque 'podem viver mais (p.110).

A autora destaca que a sensibilidade da percepção da criança é apresentada por fatores constituintes de pessoas que são suas referências e de si mesma em relação ao dito padrão de beleza branco. Explica que a expressão "viver mais" indica projetos existenciais futuros de bem-estar inferidos na valoração negra quilombola.

b) Dinâmica da formação de times de futebol:

A proposta apresentada por Lobato (2019) era a construção de um quadro demonstrativo em que fosse observada a diversidade de diferenças étnicas a partir de jogadores de futebol para a formação de times. Na ocasião foram trabalhadas as seleções de: Polônia, Japão e Senegal, por representarem etnias diferentes entre si, mas complementares em relação ao envolvimento pelo futebol. Pelo fato de ser realizada com um grupo de um pouco mais de 10 crianças e adolescentes, foi necessário usar figuras das seleções em três blocos de figurinha de cada seleção para que a atividade pudesse ser mais prática e diversificada.

Ao fazer as escolhas dos times a se confrontarem no campo de futebol idealizado, Raul construiu dois quadros: Polônia e Senegal,

sendo dada visibilidade à seleção senegalesa em oposição às seleções de Japão e Polônia. E a escolha de Raul foi jogar pela seleção do Senegal, por envolver negros e “que os senegaleses se parecem com o time da comunidade, Boa Esperança” (Lobato, 2019, p. 112). Diante das várias possibilidades de composição das seleções, “ele optou por estruturar confrontos onde a figura negra estivesse presente. Percebeu-se, então, o sentido de pertença negra pelas similaridades da cor como identidade construída no coletivo quilombola, somada à sua afinidade pelo futebol” (Lobato, 2019, p. 112).

4.1.6. Avanços, dificuldades e desafios sobre a prática de educação intercultural

Lobato (2019) explica que a relação surdo/ouvinte em uma comunidade negra tradicional é ressignificada porque a deficiência é compreendida como um elemento que caracteriza o adolescente surdo enquanto diferença biológica, mas que também permite aproximações, e interações sociais nas quais as experiências culturais são compartilhadas contribuindo para a formação de um sujeito social ativo em seu meio.

Uma das dificuldades evidenciadas no estudo é a ausência da Libras na comunidade quilombola, que se configura como barreira existente no espaço escolar e comunitário, pois a Libras “oferece subsídios para que Raul, os docentes das comunidades e seus pares ouvintes criem articulações dinâmicas que o possibilitem se afirmar em sua especificidade cultural, social, étnica e cidadã no quilombo e fora dele”. (Lobato, 2019, p. 177). Porém, a pesquisa revela que os saberes culturais cotidianos implicam no reconhecimento étnico valorativo do adolescente surdo:

As vivências e representações intersubjetivas de Raul 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 (Lobato, 2019, p.179).

A autora então aponta para a possibilidade de uma educação intercultural na comunidade quilombola pelo fato de existir ações sociais e educacionais partilhadas entre Raul e os demais membros ouvintes da comunidade quilombola. Os saberes culturais são evidenciados de forma a contribuir para percepções de coletividade, amadurecimentos e construções partilhadas entre os membros da comunidade o que favorece a inclusão do Raul e a sua identificação como ser surdo e negro.

4.2 A interculturalidade na pesquisa em classe hospitalar com mulheres ribeirinhas vítimas de escarpelamento

4.2.1. Os objetivos do estudo

Neri (2008, p.31) apresenta os objetivos de sua dissertação:

O Objetivo Geral: analisar como são construídas as relações entre os saberes populares de educandas jovens e adultas ribeirinhas e os saberes escolares da Classe Hospitalar/NEP no Espaço Acolher. Os objetivos específicos são: (a) Realizar uma cartografia de saberes das educandas ribeirinhas atendidas pelo Espaço Acolher; (b) Analisar como os saberes populares das educandas ribeirinhas são trabalhados pedagogicamente na classe hospitalar/NEP do Espaço Acolher; (c) Analisar a proposta de educação de jovens e adultas da Classe Hospitalar/NEP, identificando na prática educativa das docentes, os elementos pedagógicos que viabilizam ou não as relações entre os saberes das educandas e os saberes escolares.

A autora se propõe a analisar na classe hospitalar do Espaço Acolher as relações entre os saberes das educandas jovens e adultas oriundas de comunidades ribeirinhas e os saberes escolares da classe hospitalar/NEP, realizando como estratégia metodológica a cartografia de saberes, que consiste no mapeamento dos saberes que as mulheres ribeirinhas possuem advindos de suas práticas sociais.

4.2.2 A interface da educação especial e a educação intercultural: interseccionalidade

Nas palavras-chave da dissertação não aparece a interculturalidade e sim: cartografia. Saberes. Mulheres. Educação. Amazônia. Porém, a dissertação apresenta o tema da interculturalidade ao debater a questão de gênero, bem como utiliza a interculturalidade crítica como base teórica do estudo. Há uma seção em que apresenta as bases teóricas da interculturalidade crítica. O estudo realiza a interseccionalidade com a questão de gênero, ao refletir criticamente a situação da mulher ribeirinha na Amazônia e vítima do acidente de escarpelamento em decorrência do motor do barco. Em torno da questão de gênero são discutidas as consequências do patriarcalismo na vida cotidiana das mulheres ribeirinhas, entre as quais a violência doméstica:

As adolescentes, mulheres adultas e idosas do Espaço Acolher, apesar das faixas etárias, culturas, sotaques e costumes diferenciados, possuem, em comum, o desafio de viverem em uma sociedade amazônica extremamente patriarcal (Neri, 2018, p. 25).

Há no estudo a identificação de diferentes formas de violências: simbólicas, psicológicas, físicas e institucionais contra as mulheres. Neri (2018) destaca que no estado do Pará as estatísticas referentes às violências de mulheres são preocupantes:

Moraes (2012 apud NERI, 2018, p. 25) elenca as formas de violência mais comuns no estado: a física (1.108); a psicológica (320); a moral (172); a patrimonial (32); violência sexual (22) e o cárcere (4). A violência jurídica, ainda que implícita é considerável, pois, as estatísticas são analisadas pela polícia civil sem uma ótica voltada para o gênero.

Neri (2018, p. 25) destaca que esse contexto de múltiplas violências é agravado pelo analfabetismo, isto é, pelo não acesso ao direito à educação:

Muitas dessas mulheres não desfrutaram, ao menos em um semestre de suas vidas, de uma sala de aula, ou nunca sequer passaram na calçada de uma escola. E, ainda que estejam regularmente matriculadas em uma escola, não estão isentas de violências objetivas ou subjetivas existentes no próprio espaço educativo que resulta em grandes índices de evasão.

A autora também trata em torno da questão de gênero a não legitimidade e secundarização do trabalho feminino, que não conta com apoio de investimentos governamentais. Estes poderiam alavancar cooperativas compostas por mulheres, na extração de castanha, na produção de farinha de mandioca, na pesca, entre outras:

O trabalho feminino, sob os pontos de vista político, cultural e jurídico, ainda não é amplamente legitimado. Nesse sentido, as ações trabalhistas protagonizadas pelas mulheres ribeirinhas são vistas, na melhor das hipóteses, como um auxílio ao labor masculino (Neri, 2018, p. 25).

A autora ainda destaca que o escalpelamento se configura como um processo de exclusão. O fato da maioria das vítimas de escalpelamento ser mulheres constitui fator de descaso público tanto em minimizar o número de acidentes, quanto em providenciar o atendimento hospitalar com agilidade e que minimizasse o sofrimento das vítimas, além de garantir os seus direitos após o acidente. Neri (2018) em sua dissertação denuncia que as negligências no campo médico sejam na emissão do laudo ou no atendimento hospitalar interferem na vida cotidiana das mulheres ribeirinhas no seu retorno após o longo período de internação para tratar das sequelas do escalpelamento:

Muitas, ao passarem pelas perícias médicas, recebem laudos desanimadores que atestam erroneamente, a sua satisfatória condição física para continuarem a exercer as atividades trabalhistas. São exames que não levam em consideração as múltiplas fraturas e

lesões, que as vítimas sofrem deixando-as, por isso, impossibilitadas de realizarem trabalhos pesados inerentes ao cotidiano rural (Neri, 2018, p. 27).

Assim, para Neri (2018) além da situação de desigualdades sociais e educacionais, o escalpelamento torna-se símbolo de exclusão, violação e desrespeito à mulher amazônica.

4.2.3. A presença da interculturalidade na pesquisa

A concepção de interculturalidade crítica está expressa como base teórica do estudo, justificada por Neri (2018, p. 29), da seguinte forma: “a compreensão dos horizontes das lutas femininas na Amazônia, marcadas pela heterogeneidade e sociodiversidade, apontam para o caminho mais justo e ético: a visão intercultural”.

Além disso, cita Oliveira (2015) para explicar que, na perspectiva freireana, no seio das lutas contra a opressão social está a luta das mulheres contra a opressão sexual, étnica, de classe, etc. Assim, considera ser um debate que vai muito além da opressão sexual ou de gênero. “O conflito entre os gêneros é apenas um fio, entremeado a uma embaraçada tessitura de dominação, injustiça e violação sobre a mulher na Amazônia, que se ramifica na agressão à sua cultura, à sua classe, à sua etnia e à sua episteme” (Neri, 2018, p. 30).

Os teóricos que fundamentam a interculturalidade mais citados por Neri (2018) foram: Oliveira (2015), Santos (2002), Dussel (1993), Freire (1967; 1987), Arroyo (2012), Candau (2016) e Fleuri (2002). No trato do processo de libertação versus opressão destaca o pensamento de Freire (1987, p. 17): “a grande tarefa humanista e histórica dos [as] oprimidos [as] [é] libertar-se a si e aos [às] opressores [as]”.

Neri (2018) explica que Paulo Freire, por meio da Pedagogia do Oprimido, denuncia a opressão da prática pedagógica tradicional e anuncia a pedagogia da libertação. Ela cita Arroyo (2012) e Oliveira (2015):

O pensamento educativo de Paulo Freire valoriza o conhecimento das camadas populares, uma vez que ‘não propõe como educá-los, mas como se educam, nem como ensinar-lhes, mas como aprendem, nem como socializá-los, como se socializam’ (Arroyo, 2012, p. 27).

O processo de libertação é complexo e plural envolvendo as diversas dimensões, que marcam fundamentalmente o ser humano: a classe, o sexo, a raça e a cultura [...] a opressão especificamente dirigida à mulher as categorias opressor-oprimido em todo o mundo (Oliveira, 2015, p. 87).

De Santos (2007) informa que o pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal:

Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que estas últimas fundamentam as primeiras. As distinções invisíveis são estabelecidas por meio de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: ‘o deste lado da linha e o outro lado da linha’. A divisão é tal que o outro lado da linha desaparece como realidade, torna-se inexistente (Neri, 2018, p. 82).

A autora analisa a questão do eurocentrismo científico, que possui uma essência dicotômica e provoca a segregação entre homem e mulher, estando esta última atrelada à fragilidade:

O eurocentrismo, assim, representa o polo masculino: Se o organismo é a forma técnico-científica do corpo, o organismo da mulher é a forma técnico científica de a colocar no polo dominado [...]. Por esta via, o masculino transforma-se numa abstração universal, fora da natureza, enquanto o feminino é tão só um mero ponto de vista carregado de particularismos e de vinculações naturalistas (Santos, 2002, p. 89).

No trato do eurocentrismo refere-se, também, à Dussel (1993, p. 21) “Uma cultura eurocêntrica que considera que ‘nada tem a aprender dos outros mundos, outras culturas. Tem um princípio em si mesma, a sua plena realização”. Neri (2018) refere-se à Freire (1967, p. 42) explicando que ele já manifestava preocupação em

promover “uma sociedade que se descolonizasse cada vez mais. Que cada vez mais cortasse as correntes que a faziam ou as fazem objetos das outras”.

Em relação à interculturalidade crítica a autora informa que Candau (2016, p. 18) aponta que a hibridização cultural contribui para a “construção de identidades abertas, o que supõe que as culturas não são puras e nem estáticas”; isto é, as culturas estão em constante processo de validação de suas próprias arquiteturas ontológicas, históricas e sociais. Neri (2018, p. 95) considera que “as lentes da interculturalidade nos permitirão refletir criticamente sobre as relações culturais na Amazônia paraense, especialmente quando pensarmos na realidade cultural das mulheres ribeirinhas”.

A autora cita Fleuri (2002, p. 406) que destaca: “é na relação entre movimentos sociais [...] que se torna possível elaborar para além do monoculturalismo e multiculturalismo, novas linguagens e modelos interculturais”. E, Oliveira (2015, p. 70) ao explicar que a interculturalidade crítica é importante alicerce para se construir uma educação democrática. “A educação intercultural apresenta-se como democrática, crítica e dialógica, pautada em uma aprendizagem significativa”, estando, por isso, contextualizada às peculiaridades que abarcam as inúmeras realidades sociais. Nesse sentido, “busca-se uma educação capaz de enfrentar o sexismo, o racismo e a desigualdade social” (Neri, 2018, p. 96).

4.2.4. saberes das mulheres ribeirinhas e que se relacionam coma educação intercultural

Neri (2018) reconhece e legitima as falas das mulheres ribeirinhas e as apresenta em duas situações: a primeira de denúncia e problematização em torno de situações cotidianas da vida social e a segunda, valoriza e reconhece os saberes oriundos de suas práticas sociais.

a) Denúncia e problematização de situações de vida social:

Em relação às denúncias e problematização enfatiza as falas de Andurá e de Amanacy sobre a violência doméstica:

Andurá, porém, não experimentará apenas a violência física no seio familiar. Ao se mudar para a casa do cunhado, a educanda vivenciará as agressões simbólicas. Múltiplas formas de violações à sua humanidade que vão afastando cada vez mais a educanda do seu desejo de concluir os estudos e fragmentam a sua autoestima e as suas representações a respeito das relações socioculturais. Assim como Andurá, outras mulheres também vivenciam graves violações aos seus corpos, às suas cosmogonias e às suas visões de mundo (Andurá. In Neri, 2018, p.161).

O meu pai era assim com a minha mãe. Ele humilhava ela, ela só saía se fosse com ele, ela não tinha liberdade para nada. E ele ainda batia nela. Ele cansou de bater na minha mãe de ela ficar toda roxa. Eu cansei de ver a minha mãe grávida, buchudona e ele dava nela, só fazia gritar, se nós fôssemos lá perto, ele batia em nós. Ele era muito ruim, mesmo não podia falar ou fazer nada. Qualquer coisa, ele agredia ela. A mulher era humilhada e ele tinha a liberdade de fazer o que ele queria com ela. O meu pai, se nós fazia um mingau, a gente tinha que esfriar e levar frio para ele, porque, se levasse quente, ele provava e jogava em nós. Café, se a gente fizesse doce, se não fizesse do tipo dele amargo, ou pouco amargo, se fosse doce ele jogava na nossa cara, quente. Sofria a minha mãe e nós, também. O papai era tão mau, que a minha irmã mais velha, ele pegou ela e deu uma surra nela que despeiou ela tudinho, tirou o coró, ficou tudo cortado, que ela passou uma semana dormindo na folha da bananeira. Ele batia nela com a cuieira. Que o galho dela é todo cheio de nó (Amanacy. In Neri, 2018, p.161-162).

Outra denúncia é a precariedade da vida social e econômica em função de viverem em comunidade ribeirinha, distante da capital, cuja existência é demarcada pela prática do roçado, da agricultura, da proximidade com rio e da economia familiar. A situação de “baixa renda” relatada por Ceuci representa uma

realidade social assolada pela privação de políticas públicas efetivas, entre as quais a ausência de escolas (Neri, 2018). As dificuldades nos estudos, no processo de alfabetização, também são ressaltadas por Andurá. Além da situação de pobreza e de ausência de políticas públicas as educandas denunciam situações de exploração do trabalho:

Yebá relembra que: Depois que eu me casei, nós fomos morar em uma fazenda, porque o meu marido era vaqueiro. Eu passei um bom tempo nessa fazenda, 10 anos. Eu trabalhava na fazenda como cozinheira. Eu pegava uns trocados e eu pegava muita quentura. Pegava arroz, 1 quilo de feijão é assim. E, depois, eu achei que eu estava ganhando pouco e trabalhando muito (Yebá. In Neri, 2018, p. 204).

Quase sempre, havia a figura do aliciador que, como indica Andurá eles 'diziam que era para terem uma profissão e elas chegavam e tinham que colocar dinheiro para eles', ou seja, havia uma exploração sexual relacionada com a exploração do trabalho (Neri, 2018, p.208).

b) valorização e reconhecimento de saberes oriundos de práticas sociais das mulheres ribeirinhas:

Neri (2018) valoriza e reconhece os saberes das educandas: no trabalho da terra, na medicina popular, entre outros:

Aracy descreve os passos que permeiam o preparo da terra: Para plantar a mandioca, tem que fazer a roça, queimar ela, cavar um buraco. Tem diferença de roçado para terreiro. O terreiro custa a dar mandioca e, às vezes, nem nasce pé de mandioca. O roçado, não. Porque você tem o mato. Você queima e tem como sustentar a maniva, mas é muito quente e não tem como fazer na beira do rio porque é barro. O terreiro é coletivo. Mas, todo mundo tem a sua área, o seu lugar onde trabalhar (Aracy. In Neri, 2018, p. 220).

Amanacy demonstra em seu relato que costuma preparar garrafadas para a sua comunidade ribeirinha em Porto de Moz. Ao elencar os

ingredientes fitoterápicos para o preparo desse medicamento natural, o destaque é para a variedade de plantas que a educanda conhece e conduz com maestria. Ressalta, ainda, que possuem como público-alvo as mulheres que sofrem de dores na coluna e de infecções, embora as crianças e os homens não estejam impedidos de também consumir a garrafada (Neri, 2018, p.245)

4.2.5. A prática de educação intercultural desenvolvida na classe hospitalar

Por meio do ensino da EJA em uma classe hospitalar cuja prática pedagógica tem por base a educação intercultural crítica de Paulo Freire. O relato da professora Violeta evidencia um trabalho educativo crítico e dialógico:

Violeta relata os recursos didáticos utilizados para conduzir a temática “violência governamental” no âmbito da informática educativa. A partir de um texto jornalístico, encontrado em um site de notícias, que relatava os problemas de infraestrutura enfrentados pelo município de Ananindeua, Violeta realizou o exercício de problematizar o descaso governamental no território amazônico. Alguns aspectos importantes são levantados no relato de educadora: a) o caráter político de sua prática educativa; b) as múltiplas possibilidades de se desenvolver encontros educativos de caráter interdisciplinar e c) as relações de vivências e saberes nos níveis locais e globais (Neri, 2018, p. 257).

Além da criticidade o uso da cartografia dos saberes das mulheres ribeirinhas como estratégia pedagógica, segundo Neri (2018, p. 268):

um acervo de conhecimentos que borbulham a inteligência, a resistência e a criatividade de mulheres não brancas e amazônicas. Categorias como família, comunidade, trabalho, medicina popular e imaginário emergiram de suas falas e materializaram as formas como essas educandas ribeirinhas leem as suas próprias realidades.

4.2.6. Avanços e dificuldades levantados sobre a prática de educação intercultural

Entre os avanços Neri (2018, p. 270) destaca que há um trabalho de crítica que viabilizam ter as educandas ribeirinhas ações de resistência frente às violências sofridas oriundas do patriarcalismo:

Há um notável combate entre o discurso de fragilidade feminina divulgado pela biologia, de um lado e, de outro, as transgressões a essa suposta passividade fatalista, desferida sobre as mulheres. As educandas ribeirinhas desenvolvem ações de resistências, por meio do lócus fraturado, que coexiste com o próprio patriarcado, evidenciando que mesmo violadas por opressões machistas, também encontram formas de se rebelar contra as mesmas.

A autora destaca:

As mulheres ribeirinhas fortalecem a importância de seus papéis sociais para as suas comunidades a partir de três prismas: a) uma lógica ambientalista alimentada pela inteligência e pela sensibilidade dos papéis femininos responsáveis por garantir que as veias da Amazônia, ainda que dilaceradas, continuem resistindo; b) uma memória coletiva composta por saberes interdisciplinares que, por serem guiados pela ética e pela prudência, garantem que essas lógicas de pensamento femininas estejam a serviço do bem-estar de suas comunidades e de outros seres vivos e c) conhecimentos medicinais que tornam essas mulheres especialistas na arte de protagonizarem medicinas outras que devem ser legitimadas pelo pensamento social, devido à estrutura gnosiológica robusta que as primeiras preservam (Neri, 2018, p. 270-271).

Neri (2018, p. 272) evidencia a importância da educação freireana na classe hospitalar/NEP, por possibilitar uma formação crítica e política:

não deixamos de ressaltar a relevância, ainda que permeada por muitos entraves no campo das políticas da educação, que a classe hospitalar/NEP do Espaço Acolher apresenta para as educandas ribeirinhas. Trata-se de um local de grande representatividade para as mulheres amazônicas, não apenas do ponto de vista físico, mas também político. Uma vez que as mesmas experimentam um exercício diário de diálogo, de reflexão e de problematização sobre a condição de opressão em que estão imersas. De maneira a tornar esse espaço educativo hospitalar um território de disputas, de superações e do florescimento de novas pedagogias.

Entre as dificuldades na prática educativa intercultural crítica a autora aponta para “a participação oscilante de algumas educandas ribeirinhas na classe hospitalar/NEP (em função do longo tratamento hospitalar) exige que a equipe elabore estratégias pedagógicas específicas a essas situações” e também porque precisam se ausentar da aula para tratamento médico. “Porque, às vezes, a gente começa uma atividade com uma educanda, mas logo ela sai e a gente não consegue terminar aquela atividade. Se tivesse uma frequência maior, seria bem melhor” (Prof. Elza. In Neri, 2018, p. 267).

Considerações finais

As duas dissertações analisadas que apresentam interface da educação especial com a educação intercultural e a educação do campo, envolvem como sujeitos um aluno adolescente surdo negro quilombola e educandas mulheres ribeirinhas da Amazônia paraense, respectivamente. Na pesquisa realizada no quilombo a interculturalidade está presente no desenvolvimento da investigação, sendo também uma questão que envolve a interculturalidade ao debater a educação de um aluno surdo de uma comunidade quilombola, trazendo temas interseccionais da juventude, surdez e étnico-racial.

No estudo realizado na classe hospitalar com mulheres ribeirinhas da Amazônia Paraense vítimas de escalpelamento por

acidente de motor de barco, a interculturalidade faz tanto parte da base teórica do estudo, como por meio do foco de debate que é a questão de gênero. As duas dissertações apresentam em comum alguns teóricos da interculturalidade crítica como Freire, Arroyo e Oliveira. E no estudo das mulheres ribeirinhas foram destacados ainda: Dussel, Santos, Candau e Fleuri.

Assim, a concepção que norteia as duas dissertações é a interculturalidade crítica, que oportuniza a relação entre os saberes experienciais dos sujeitos e os saberes escolares, bem como valoriza e reconhece os saberes adquiridos no quilombo e nas comunidades ribeirinhas. As práticas educativas interculturais críticas, nas duas pesquisas, apresentam como avanços o desenvolvimento da capacidade crítica dos sujeitos e apontam para a necessidade de superar a fragmentação de estudos focados apenas na surdez ou nas sequelas físicas do escalpelamento, com a realização de relações interseccionais.

Referências

ARROYO, Miguel. Políticas educacionais, igualdade e diferença. **RBPAE** – v.27, n.1, p. 83-94, jan./abr. 2011.

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

BATISTA, Maria Valdeli Matias. **Saberes culturais de jovens e adultos com deficiência de comunidades das ilhas de Abaetetuba-PA**. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Pará, Belém, 2016. Disponível em: < http://ccse.uepa.br/ppged/wp-content/uploads/dissertacoes/10/maria_valdeli_matias_batista.pdf >. Acesso em: 07 set. 2020.

CARVALHO, Mônica de Nazaré. **Tessituras de muitas vozes: as interações sociais de jovens e adultos com deficiência intelectual**. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Pará, Belém, 2017. Disponível em: < <http://ccse.uepa.br/>

ppged/wp-content/uploads/dissertacoes/11/monica_de_nazare_carvalho.pdf>. Acesso em: 07 set. 2020.

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

CANDAU, Vera Maria. Ideias-força do pensamento de Boaventura de Souza Santos e a educação intercultural. In: _____(org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?** Rio de Janeiro: 7 letras, 2016, p. 76-96

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e Educação: a construção de uma perspectiva. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Sociedade, Educação e Cultura(s): questões e propostas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008a. p.52-80

CANDAU, Vera Maria. Direitos Humanos, Educação e Interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 13, n. 37, p. 45-185, jan./abr, 2008b.

CANDAU, Vera Maria. Didática e Multiculturalismo: uma aproximação. In: LISITA, Verbena Moreira; SOUSA, Luciana Freire (Org.). **Políticas Educacionais, Práticas Escolares e Alternativas de Inclusão Escolar.** XI Endipe. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 139-153

DIAS, Kátia Maria dos Santos. **A educação infantil inclusiva: práticas pedagógicas de professores em escolas da SEMEC Belém.** 141f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Pará, Belém, 2019. Disponível em: < http://ccse.uepa.br/ppged/wp-content/uploads/2020/01/katia_maria_dos_santos_dias.pdf>. Acesso em: 07 set. 2020.

DIAS, Sandy da Conceição. **O ensino de matemática para estudantes cegos por meio de sistema suplementar de comunicação.** 268f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Pará, Belém, 2018. Disponível em: < http://ccse.uepa.br/ppged/wpcontent/uploads/dissertacoes/12/sandy_da_conceicao_dias.pdf>. Acesso em: 07 set. 2020.

DUSSEL, Enrique. **O encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade.** Petrópolis: Vozes, 1993.

FLEURI, Reinaldo Matias. Educação intercultural: a construção da identidade e da diferença nos movimentos sociais. **Perspectiva**, Florianópolis, v.20, n.2, p. 405-423, jul./dez. 2002.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e Educação. **Rev. Bras. Educ**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 16-35, maio/ago, 2003.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra. 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 2e. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em roteiro. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação. Uma Introdução ao Pensamento de Paulo Freire. 4ed. São Paulo: Moraes, 1980.

LEITE, Priscila Costa Soares. **Educação de jovens e adultos em ambiente hospitalar**: representações sobre si, a educação e projetos de vida. 220f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Pará, Belém, 2019. Disponível em: < http://ccse.uepa.br/ppged/wp-content/uploads/2020/01/priscila_costa_soares_leite.pdf>. Acesso em: 07 set. 2020.

LINHARES, Felipe Lisboa. **Atendimento Educacional Especializado**: uma análise sobre a construção identitária de professores que atuam na sala de recursos multifuncionais. 103f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Pará, Belém, 2016. Disponível em: < http://ccse.uepa.br/ppged/wp-content/uploads/dissertacoes/10/felipe_lisboa_linhares.pdf>. Acesso em: 07 set. 2020.

LOBATO, Vera Lúcia de Cristo. **As representações sociais de um adolescente surdo quilombola**: afirmações étnicas, conflitos culturais, paradigmas educativos e estratégia dialógicas. 208f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Pará, Belém, 2019. Disponível em: < http://ccse.uepa.br/ppged/wp-content/uploads/2020/01/vera_lucia_de_cristo_brito.pdf>. Acesso em: 07 set. 2020.

LOUREIRO, Simone de Jesus da Fonseca. **Relações de auteridade: narrativas de/sobre alunos com deficiência intelectual**. 163f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Pará, Belém, 2019. Disponível em: < http://ccse.uepa.br/ppged/wp-content/uploads/2020/01/simone_de_jesus_da_fonseca_loureiro.pdf>. Acesso em: 07 set. 2020.

MARTINS, Joana Célia do Socorro Gomes de Andrade. **Lamparina para cegos**: literatura acessível na Amazônia. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Pará, Belém, 2016. Disponível em: < http://ccse.uepa.br/ppged/wpcontent/uploads/dissertacoes/10/joana_celia_do_socorro_gomes_de_andrade_martins.pdf>. Acesso em: 07 set. 2020.

MATOS, Pâmela do Socorro da Silva. **Gestos de surdos e ouvintes**: O contar história sem uso da voz. 153f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Pará, Belém, 2016. Disponível em: < http://ccse.uepa.br/ppged/wpcontent/uploads/dissertacoes/10/pamela_do_socorro_sa_silva_matos.pdf>. Acesso em: 07 set. 2020.

MOTA, Carina da Silva. **Glossário visual bilíngue na educação de surdos**: estudo sociolinguístico na língua brasileira de sinais. 113f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Pará, Belém, 2017. Disponível em: < http://ccse.uepa.br/ppged/wp-content/uploads/dissertacoes/10/carina_da_silva_mota.pdf>. Acesso em: 07 set. 2020.

MOTA, Carla da Silva. **Surdos Bilíngues Bimodais**: um estudo de caso sobre as interações comunicacionais entre surdos falantes nativos e falantes tardios. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Pará, Belém, 2019.

Disponível em: < http://ccse.uepa.br/ppged/wp-content/uploads/2020/01/carla_da_silva_mota.pdf>. Acesso em: 07 set. 2020.

NERI, Isabell Theresa Tavares. **Cartografia de saberes de mulheres ribeirinhas em uma classe hospitalar na Amazônia paraense**. 311f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Pará, Belém, 2018. Disponível em: < http://ccse.uepa.br/ppged/wp-content/uploads/dissertacoes/12/Isabell_Theresa_Tavares_Neri.pdf>. Acesso em: 07 set. 2020.

OLIVEIRA, Aneska Silva de. **As relações interpessoais no processo de escolarização de educandos com deficiência múltipla**. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Pará, Belém, 2018. Disponível em: < http://ccse.uepa.br/ppged/wp-content/uploads/dissertacoes/12/aneska_silva_de_o_liveira.pdf>. Acesso em: 07 set. 2020.

OLIVEIRA, Janiby da Silva. **A prática pedagógica do professor com o aluno autista no contexto da Escola Inclusiva**. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Pará, Belém, 2016. Disponível em: < http://ccse.uepa.br/ppged/wp-content/uploads/dissertacoes/11/JANIBY_SILVA_DE_OLIVEIRA.pdf>. Acesso em: 07 set. 2020.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Cultura e Interculturalidade na Educação Popular de Paulo Freire. In: **Eccos Revista Cinetífica**, n. 25, jan-jun./2011, p.109-124. São Paulo.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Paulo Freire: a gênese da educação intercultural no Brasil**. – 1. Ed. – Curitiba, PR: CRV, 2015.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. **Educ. ver.** v. 26. n.1. p.15-40, 2010.

RAIOL, Josivan João Monteiro. **Práticas de letramento de pessoas com deficiência em um bairro da Ilha de Caratateua/PA**. 109f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Pará, Belém, 2017. Disponível em: < http://ccse.uepa.br/ppged/wpcontent/uploads/dissertacoes/11/josivan_joao_monteiro_monteiro.pdf>. Acesso em: 07 set. 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Rev. Crítica de ciências sociais**, v.63, out. 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal das linhas gerais a uma ecologia de saberes. **Novos estudos**, São Paulo, n.79, p. 79-94, nov. 2007.

SKLIAR, Carlos. **Bilinguismo e Biculturalismo**: Uma análise sobre as narrativas tradicionais na educação dos surdos. **XX Reunião Anual da ANPEd**, Caxambu, setembro de 1997.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-éxistir e reviver. In: CANDAU, Vera (Org.). **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 07 Letras, 2009, p.12-42.

Tessituras interculturais no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará: disciplinas, publicações e grupos de pesquisa

Maria do Perpétuo Socorro G. de S. Avelino de França

Maria Betânia B. Albuquerque

Mário Allan da Silva Lopes

Mayara Cristiny Souza Martins Rodrigues

Fernanda Nívea Pompeu Varela

Universidade do Estado do Pará- UEPA

Introdução

Este texto analisa a presença da perspectiva intercultural no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará a partir de três lugares fundamentais: as disciplinas ministradas, as publicações dos professores e os grupos de pesquisa vinculados à linha de pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia.

A interculturalidade crítica é aqui compreendida como “uma construção de e a partir das pessoas que sofreram historicamente submissão e subalternização” (Walsh, 2009, p. 22). Ela tem suas origens nas discussões políticas dos movimentos sociais que lutaram e lutam por transformações profundas nas estruturas, instituições e relações existentes na sociedade vigente. Como prática política, seu caminho se cruza com o saber e o ser. Preocupa-se “com a exclusão, negação e subalternização ontológica e epistêmico-cognitiva dos grupos e sujeitos racializados”, como também com práticas de desumanização e de “subordinação de conhecimentos – que privilegiam alguns sobre outros, “naturalizando” a diferença e ocultando as desigualdades que se estruturam e se mantêm em seu interior” (Walsh, 2009, p. 23).

Desse modo, o texto se apoia na noção de interculturalidade crítica de Walsh (2009), tendo em vista a diversidade cultural, linguística, sexual, étnica e identitária vivenciada na sociedade brasileira e amazônica, em particular. A interculturalidade crítica proporciona, nesse sentido, que as identidades sejam respeitadas, valorizadas e ouvidas, uma vez que foram historicamente silenciadas por sistemas ocidentais e patriarcais que as deixaram à margem ou até mesmo foram usadas para reforçar a opressão do sistema moderno-colonial. Em função disso, a escola, como espaço de construção de identidades, assume um papel fundamental na consolidação de práticas pedagógicas que se desejam plurais.

Entretanto, segundo Candau (2016), ainda há uma lacuna nos espaços escolares quando se trata da vivência intercultural, uma vez que “muitas das políticas educacionais hoje vigentes nos países latino-americanos orientadas à educação escolar enfatizam dois aspectos fundamentais: a avaliação e a gestão” (2016, p. 805). Significa dizer que a escola, embora ressalte a interculturalidade em seus currículos formais, ainda promove a exclusão do outro e a indiferença diante das injustiças sociais, motivo pelo qual a autora afirma ser

fundamental “reinventar a escola” para que possa responder aos desafios da sociedade em que vivemos. Não acreditamos na padronização, em currículos únicos e engessados e perspectivas que reduzem o direito à educação a resultados uniformes. Acreditamos no potencial dos educadores para construir propostas educativas coletivas e plurais. É tempo de inovar, atrever-se a realizar experiências pedagógicas a partir de paradigmas educacionais “outros”, mobilizar as comunidades educativas na construção de projetos político-pedagógicos relevantes para cada contexto. Nesse horizonte, a perspectiva intercultural pode oferecer contribuições especialmente relevantes (Candau, 2016, p. 807).

Mas, o que dizer dos Programas de Pós-Graduação que se propõe a formar mestres e doutores para trabalhar em contextos plurais, mestiçados e diversos, como é o caso da Amazônia? Que

contribuições a Pós-Graduação tem dado no fortalecimento do debate intelectual e de práticas pedagógicas pautadas na interculturalidade?

O artigo se inspira também na perspectiva da história das disciplinas escolares, muito embora as pesquisas sobre esse campo geralmente se voltem para as escolas de ensino básico e médio, sendo poucas as que se dedicam a estudar disciplinas que fazem parte do currículo do ensino superior. Trata-se, assim, de um campo a ser desbravado, principalmente porque o ensino superior tem uma certa liberdade na oferta de disciplinas e mais ainda quando falamos de Programas de Pós-Graduação (PPG). Nesse sentido, é muito comum encontrar disciplinas que podem ser únicas ou exclusivas de um determinado Programa.

Estudioso do campo das disciplinas escolares, André Chervel (1990, p. 220) aponta que a história das disciplinas escolares “é um dos elementos motores da escolarização, e que [...] encontra sua marca em todos os níveis e em todas as rubricas da história tradicional do ensino, desde a história das construções escolares até das políticas educacionais ou dos corpos docentes”. Desse modo, entende-se que o alvorecer de uma disciplina pode estar vinculado a questões políticas, sociais, econômicas e/ou culturais, externas à universidade. Além dos aspectos macroestruturais, Santos (1995), destaca que, dentre outros aspectos, no processo de mudança das disciplinas, também concorrem fatores como o público de alunos, o engajamento dos professores, a existência de instâncias de consagração, a política editorial, motivo pelo qual damos atenção, neste texto, aos grupos de pesquisa e suas lideranças.

Chervel (1990, p. 202) considera que, dos diversos componentes de que é constituída uma disciplina, o primeiro em importância são os conteúdos de conhecimento. Segundo ele:

é esse componente que chama prioritariamente a atenção, pois é ele que a distingue de todas as modalidades não escolares de aprendizagem, as da família ou da sociedade. Para cada uma das disciplinas, o peso específico desse conteúdo explícito constitui uma

variável histórica cujo estudo deve ter um papel privilegiado na história das disciplinas escolares (Chervel, 1990, p. 202).

Com base nas reflexões de Chervel (1990), este artigo resulta de uma pesquisa do tipo documental e bibliográfica cujas fontes fundamentais foram os programas de ensino de disciplinas do PPGED-UEPA, os livros publicados pelos professores a ele vinculados e os grupos de pesquisa com a intenção de observar a presença da temática da interculturalidade, seja de modo explícito ou não, na Linha Saberes Culturais e Educação na Amazônia, desse programa.

Interculturalidade no Programa de Pós-Graduação em Educação

Diversas disciplinas do PPGED-UEPA apontam, de alguma forma, para o debate sobre interculturalidade. Considerando as exigências deste texto, selecionamos apenas aqueles programas que são atravessados pela perspectiva intercultural de modo mais evidente, excluindo aqueles em que essa perspectiva aparece apenas tangencialmente. Tivemos acesso aos programas de ensino entrando em contato diretamente com os professores e professoras responsáveis pelas disciplinas, através de e-mail. Assim, a análise pautou-se em 11 programas de ensino, obtidos diretamente com os (as) professores (as), sendo 3 do doutorado, 1 do mestrado e 7 que podem ser cursados em ambos os cursos. Dentre estes 7, existem disciplinas que são obrigatórias tanto no doutorado quanto no mestrado e outras que são eletivas. As especificidades de cada uma delas serão detalhadas no quadro a seguir.

Quadro 1 – Disciplinas selecionadas.

N.	Disciplina	Curso	Obrigatoriedade	Ano
1	Cultura, saberes e imaginário na educação amazônica	Doutorado/Mestrado	Sim	2022
2	Estudos metodológico-instrumentais	Doutorado	Sim	2021

3	Epistemologia e Educação II	Doutorado	Sim	2021
4	Saberes, cultura e identidade docente	Doutorado	Eletiva	2022
5	Epistemologia e Educação	Doutorado/Mestrado	Sim	2022
6	Leituras Temáticas da Educação de Paulo Freire	Doutorado/Mestrado	Eletiva	2019
7	Educação Especial na perspectiva inclusiva: políticas e fundamentos teórico-metodológicos	Doutorado/Mestrado	Eletiva	2022
8	Pensamento social e educacional Latino-Americano	Doutorado/Mestrado	Eletiva	2022
9	Epistemologias e práticas de educação não-escolar	Doutorado/Mestrado	Eletiva	2022
10	Seminários Temáticos de História Cultural e Educação	Doutorado/Mestrado	Eletiva	2022
11	Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação Brasileira	Mestrado	Sim	2022

Fonte: Acervo da pesquisa, 2022.

O primeiro plano que trazemos para análise é o da disciplina **Cultura, saberes e imaginário na educação amazônica**, ministrada pelas professoras Denise Simões Rodrigues, Josebel Akel Fares e Nazaré Cristina Carvalho. Trata-se de uma disciplina obrigatória, ofertada tanto para o Doutorado quanto para o Mestrado em Educação. Na sua ementa já é possível observar os traços interculturais que essa disciplina se propõe quando afirma: “a disciplina visa desenvolver estudos e pesquisas sobre memórias, construções imaginárias e identidades culturais brasileira, focando interfaces com saberes e as práticas da educação na Amazônia”

(Rodrigues, Fares, Carvalho, 2022, p.1). Nesse sentido, compreende-se que a disciplina visa trazer, em termos de conteúdo, debates sobre as relações entre as práticas educativas e saberes oriundos dos sujeitos da Amazônia, a partir dos estudos das memórias, identidades e do imaginário da região.

Para isso, as professoras elencam objetivos que se traduzem em uma perspectiva intercultural, na medida em que reforçam as mesclas entre as culturas, sujeitos e saberes amazônicos, como se observa abaixo:

- Discutir a cultura e a educação a partir dos componentes da memória, esquecimento e processos de criação.
- Compreender e interpretar elementos étnicos, misturas e mestiçagens no processo de formação cultural brasileira e construção de identidades em especial, as manifestações e processos de transição de saberes.
- Refletir e pesquisar sobre a inserção dos componentes do imaginário, da memória, dos saberes, das poéticas na educação amazônica (Rodrigues, Fares, Carvalho, 2022, p.1).

A presença do olhar intercultural está para além do conteúdo ensinado e também se traduz nas proposições metodológicas da disciplina na medida em que está estruturada a partir de aulas dialogadas, exibição de documentários, curtas ou filmes para debate e, principalmente, dos seminários acerca das temáticas do programa. Para isso, lançam mão de autores e autoras que em seus escritos têm privilegiado a diversidade cultural, se propondo a levantar estudos sobre as diversas sociedades que, historicamente, construíram o que hoje chamamos de nações, mais especificamente o Brasil e a região Amazônica. Dentre essas referências, destacamos autores e autoras que tratam sobre memória e imaginário, discussões muito caras ao tema da interculturalidade.

Quadro 2 – Autores e autoras indicados nos programas de ensino.

Autor (a)	Título	Ano
Maurice Halbwachs	A memória coletiva	2004
Paul Zumthor	Tradição e Esquecimento	1997
Jerusa Pires Ferreira	Armadilhas da memória e outros ensaios	2003
Jerusa Pires Ferreira	Cultura é Memória	1995
Michael Pollack	Memória, Esquecimento, Silêncio	1989
Pierre Nora	Entre Memória e História. A problemática dos lugares	1993
Ecléa Bosi	Memória e Sociedade: lembrança de velhos	1994
Jacques Le Goff	História e memória	1992
Cornelius Castoriadis	As Encruzilhadas do Labirinto. Figuras do Pensável. Volume VI.	2004
Gilbert Durand	A Imaginação Simbólica	1993
Serge Gruzinski	O pensamento mestiço	2001
João de Jesus Loureiro	Cultura Amazônica: uma poética do imaginário	1995
Denise Rodrigues	Política, memória e educação na Amazônia paraense nos períodos colonial e imperial à luz da teoria de Cornelius Castoriadis	2017
Josebel Fares	Imagens poéticas das águas amazônicas	2019

Fonte: Acervo da pesquisa, 2022.

Nesse quadro, observamos que, além de autores estrangeiros e da região amazônica, as professoras inserem seus próprios escritos, enriquecendo o debate a partir do local. Notamos também referências que têm sido bastante comuns nas pesquisas historiográficas, principalmente aquelas que estão vinculadas à história cultural, que voltam seus olhares para os marginalizados da história. Diante disso, é possível afirmar que a disciplina foi construída caminhando pelas trilhas da interculturalidade, ainda que não se proponha a fazer essa discussão a partir de um conceito claramente identificado.

A disciplina **Epistemologia e Educação II**, ministrada pela professora Ivanilde Apoluceno de Oliveira, é ofertada apenas ao curso de Doutorado e propõe em sua ementa a análise dos:

fundamentos históricos e filosóficos das ciências humanas, privilegiando o debate sobre as epistemologias/filosofias do Sul, a *Interculturalidade crítica* e o pensamento decolonial. Estabelece a relação desses temas com a educação: as políticas, as pesquisas, os saberes e práticas educacionais (Oliveira, 2022a, p. 1, Grifos nossos).

Na ementa percebe-se que além do termo “interculturalidade” ser expressamente mencionado, outros termos comparecem como: “filosofias do sul” e “pensamento decolonial”, sinalizando os pendoros dessa disciplina para o debate epistemológico intercultural. Em sintonia com os estudos de currículo que apontam a importância das lideranças no fortalecimento de um dado campo ou área de conhecimento, vale ressaltar o trabalho de Oliveira na promoção desse debate que se traduz, dentre outros fóruns, em uma rica produção intelectual atravessada pela temática da interculturalidade. Constituem em pesquisas, livros, artigos e orientações de dissertações e teses que têm privilegiado o respeito à alteridade, aos saberes e modos de vida diferenciados de sujeitos amazônidas.

O ensino se materializa, segundo o programa, em aulas dialogadas e expositivas, com debates e leituras em torno de autores e autoras que privilegiam o reconhecimento e o respeito a outras culturas. Entre eles, podemos citar:

Quadro 3 – Autores e autoras referenciados nos programas.

Autor (a)	Título	Ano
Enrique Dussel	Filosofías del Sur: descolonización y transmodernidad	2017
Lonardo Tovar Gonzales	Excurso: las fundaciones de la filosofía latinoamericana	2011
Nelson Maldonado-Torres	El Pensamento filosófico del “Giro descolonizador”	2011

Reinaldo Fleuri	Desafios à Educação Intercultural no Brasil	2001
Vera Maria Candau	“Ideias-forças” do pensamento de Boaventura Sousa Santos e a educação intercultural	2016
Vera Maria Candau e Susana Sacavino	Perspectiva decolonial e educação intercultural: articulações	2020
Ivanilde Apoluceno de Oliveira	Resistências decoloniais: o ser e o viver em Enrique Dussel e Paulo Freire	2020
Catherine Walsh	Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir	2013
João Colares Mota Neto e Ivanilde Apoluceno de Oliveira	O pensamento de Paulo Freire: contribuições e perspectivas descolonizadoras	2016
Isabell Theresa Neri e Ivanilde Apoluceno de Oliveira	Colonialidade de gênero: relato de mulheres de cor em práticas de educação escolar	2019

Fonte: Acervo da pesquisa, 2022a.

Além desses autores e autoras, a disciplina é marcada por teóricos que tratam das Filosofias Ameríndias, possibilitando conhecer os povos originários das Américas, seus saberes, práticas e produções. Entre esses autores, citamos:

Quadro 4 – Autores e autoras da Filosofia Ameríndia.

Autor (a)	Título
Miguel León-Portilla	A filosofia Náhuatl
Ricardo Salas Astarín	A filosofia Quechua
Ailton Krenak	De Ailton Krenak para quem quer cantar e dançar para o céu
Gerson Baniwa	De Gerson Baniwa para as pessoas que sonham um outro Brasil
Liliane Cristine Schlemer Alcântara	Bem viver: uma perspectiva (des) colonial das comunidades indígenas
Iara Bonin	O bem viver indígena e o futuro da humanidade

Fonte: Acervo da pesquisa, 2022b.

Podemos observar com o quadro 3 e 4 que essa disciplina traz em suas referências autores e autoras que discutem a interculturalidade, dando ênfase a referências latino-americanas e dos povos originários. Por sua vez, a disciplina, **Epistemologia e Educação I**, ofertada para o Mestrado e Doutorado propõe-se a analisar:

Os fundamentos históricos e filosóficos das ciências humanas, privilegiando o debate sobre o pensamento epistemológico moderno e contemporâneo. Estabelece a relação desses fundamentos com a educação: as políticas, as pesquisas, os saberes e as práticas educacionais (Oliveira, 2022, p. 1).

A disciplina realiza um histórico das abordagens epistemológicas modernas e contemporâneas que fizeram parte da construção humana e científica. Destaca temas como a racionalidade teológica, moderna, técnica e positivista, o pensamento histórico-dialético, a pós-modernidade. Finaliza o programa com os estudos do Pensamento de Fronteira: Multiculturalismo/Interculturalidade e Colonialismo/Decolonialidade e a educação.

O programa faz um passeio histórico-epistemológico pondo em questão as diferenças históricas entre os modos de pensar, privilegiando a emergência do pensamento intercultural dentro do processo científico. Podemos dizer que esta disciplina se propõe a abrir o debate sobre a temática da interculturalidade e educação a qual ganha ares de profundidade na **Epistemologia e Educação II**, ministrada pela mesma professora. Dentre os autores de Epistemologia e Educação I destacam-se Hilton Japiassu, Mario Manacorda, Miguel Arroyo, Boaventura Santos, Enrique Dussel, Edgar Morin, Serge Moscovici, Peter McLaren, Paulo Freire e Catherine Walsh.

A disciplina **Saberes, Cultura e Identidade docente**, de natureza eletiva, é ministrada pelas professoras Marta Genú Soares, Ivanilde Apoluceno de Oliveira e Denise Simões Rodrigues.

Ofertada para o doutorado, traz em sua ementa os “estudos dos saberes docentes e culturais articulados às práticas pedagógicas escolares e socioeducacionais, nos diferentes contextos amazônicos e que contribuem para a construção da identidade docente” (Soares, Oliveira, Rodrigues, 2022, p. 1). Como objetivos ela busca: dialogar sobre os saberes e processos identitários de docentes em ambientes culturais singulares e propiciar estudos sobre a educação como processo político social e cultural.

Percebe-se que o debate visa estabelecer um diálogo entre diversas culturas singulares que podem colaborar com o processo formativo dos docentes e a construção de identidades. A disciplina acontece através de diálogos em sala de aula e rodas de conversas com professores doutores e egressos do PPGED. Dentre as referências, é possível constatar a proximidade com os debates acerca da interculturalidade, conforme se observa no quadro a seguir:

Quadro 5 – Autores e autoras referenciados nos programas

Autor (a)	Título	Anos
Maria Betânia B. Albuquerque	Saberes da experiência, saberes escolares: diálogos interculturais	2016
Carlos Rodrigues Brandão	A Educação como cultura	2002
Anne-Maria Chartier	Escola, culturas e saberes	2005
Peter McLaren	A educação como um sistema cultural	1992
Ivanilde Apoluceno de Oliveira e Tânia Regina Lobato dos Santos (orgs.)	Cartografia de saberes: representações sobre a cultura amazônica em práticas de educação popular	2007

Fonte: Acervo da pesquisa, 2022.

Pelas fontes que tem privilegiado, a disciplina Saberes, Cultura e Identidade docente tem muito a contribuir com a formação intercultural dos doutorandos do PPGED-UEPA, conforme se observa nas referências acima.

Outra disciplina analisada foi **Leituras Temáticas da Educação de Paulo Freire**, ministradas pelas professoras Ivanilde

Apoluceno de Oliveira e Tânia Regina Lobato dos Santos. Ivanilde Apoluceno e o seu grupo de pesquisa, o Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP), tem se debruçado sobre o pensamento de Paulo Freire e percebendo nele questões candentes ao debate intercultural, como se pode depreender da ementa abaixo:

A disciplina estuda os fundamentos teóricos e metodológicos do pensamento educacional de Paulo Freire. Analisa temáticas da educação de Paulo Freire que possibilite aprofundar questões como: *a interculturalidade* e educação; colonialismo/decolonialismo e educação; teoria crítica e educação, educação popular, alfabetização, entre outras. Debate pesquisas e práticas sobre a educação freireana em diferentes contextos e estuda diálogos de Paulo Freire com outros autores, bem como o pensamento educacional de Paulo Freire no contexto socioeducacional atual (Oliveira, Santos, 2019, p. 1, grifo nosso).

As aulas da disciplina são materializadas por meio de textos significativos para o debate em torno da interculturalidade e educação. Dentre as fontes, destacamos:

Quadro 6 – Autores e autoras referenciados nos programas

Autor (a)	Título	Ano
Paulo Freire e Sérgio Guimarães	Sobre educação: diálogos	1982
Paulo Freire e Ira Shör	Medo e ousadia: o cotidiano do professor	1986
Paulo Freire e Frei Betto	Essa escola chamada vida: depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho	1985
Ivanilde Apoluceno de Oliveira	Paulo Freire: gênese da educação intercultural no Brasil	2015
Ivanilde Apoluceno de Oliveira	Pedagogia da esperança, Paulo Freire no contexto da pandemia	2021
Ivanilde Apoluceno de Oliveira e Tânia Regina Lobato dos Santos	Paulo Freire na vida pessoal e na prática de docentes da Educação de Jovens e Adultos	2020

Fonte: Acervo da pesquisa, 2022.

O quadro evidencia a presença de obras de Paulo Freire, autor fundamental para a compreensão da interculturalidade, como

também estudos que se nutriram de seu pensamento e que vêm somar nesse debate.

A disciplina **Educação Especial na perspectiva inclusiva: políticas e fundamentos teórico-metodológicos**, ministrada pelo professor José Anchieta de Oliveira Bentes, é ofertada para alunos e alunas do mestrado e do doutorado e se traduz a partir da seguinte ementa:

O surgimento histórico da educação especial. Abordagens teóricas da educação especial. A questão da diferença na educação especial: discursos e representações. Política de Integração e inclusão na educação especial. Legislação e princípios da educação inclusiva. Fundamentos teórico-metodológicos da educação do sujeito com deficiência. Práticas de educação inclusiva. A pesquisa na educação especial/inclusiva (Bentes, 2022, p. 1).

Apesar de não trazer explicitamente o termo interculturalidade, entendemos que a disciplina acaba por ser permeada por esse pensamento, quando prioriza questões sobre diferença e inclusão. Nela são privilegiados autores e autoras que discutem acerca dos sujeitos com deficiências e da inclusão social e cognitiva, o que pressupõe pensar no respeito à alteridade, na legislação e nos direitos das pessoas com deficiência.

Outra disciplina analisada foi **Pensamento social e educacional Latino-Americano**, ministrada pelo professor João Colares da Mota Neto (UEPA), que embora não traga em sua ementa a expressão interculturalidade, apresenta vários pontos de discussão que se relacionam à mesma quando afirma em sua ementa que:

pretende traçar uma genealogia do pensamento social e educacional latinoamericano, perscrutando os “antecedentes” ou as “fontes” de um pensar autônomo e não eurocêntrico na América Latina. Analisa o legado crítico de correntes de pensamento que, no final do século XIX e na segunda metade do século XX, no âmbito das Ciências Sociais e da Educação, convergem para a formulação de perspectivas

decoloniais, feministas e antirracistas. Discute implicações dos estudos decoloniais para a teoria e pesquisa social, com foco no campo da educação (Mota Neto, 2022, p. 1).

Ao trazer autores e autoras latinoamericanos como referência, a disciplina contribui para o fortalecimento dos estudos fora do padrão estadunidense e europeu e aponta para uma construção teórica permeada por conhecimentos, culturas e saberes latinoamericanos, geralmente subalternizados pelo cânone científico ocidental. Ao se voltar para perspectivas decoloniais, feministas e antirracistas, o programa converge com as discussões sobre interculturalidade. A seguir, apresentamos algumas dessas referências:

Quadro 7 – Autores e autoras referências.

Autor (a)	Título	Anos
Víctor Manuel Moncayo (org.)	Uma sociologia sentipensante para América Latina: Antología Orlando Fals Borda	2009
Nísia Floresta	Uma mulher à frente do seu tempo: direito das mulheres e injustiça dos homens	2006
Paulo Freire	Cartas à Guiné Bissau: registros de uma experiência em processo	1978
Cheron Moretti e Danilo Streck	Colonialidade e insurgência: contribuições para uma pedagogia latino-americana.	2013
Lélia Gonzales	Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos.	2020
Nilma Lino Gomes	O movimento negro educador: saberes construídos na luta por emancipação	2017
Adriane Raquel S. Lima	Pedagogias Decoloniais na Amazônia: fundamentos, pesquisas e práticas.	2021

Fonte: Acervo da pesquisa, 2022.

A disciplina **Epistemologias e práticas de educação não escolar**, ministrada pela professora Maria Betânia Barbosa Albuquerque, tem seus fundamentos teóricos e práticos permeados pela perspectiva intercultural, muito embora a palavra também não seja parte da ementa, conforme se pode conferir a seguir:

A disciplina Epistemologia e práticas de educação não escolar volta-se para a reflexão sobre a *episteme* em que se inscrevem as práticas de educação ocorridas no cotidiano social de grupos locais, bem como sobre os saberes da experiência que perpassam essas práticas. A partir das contribuições dos estudos sobre a educação em sua interface com a antropologia, a história e a filosofia, levanta questões relativas aos sentidos da educação e às lógicas que sustentam diferenciados modos de aprender e ensinar (Albuquerque, 2021, p. 1).

De modo geral, a disciplina propõe-se a analisar práticas educativas ocorridas em diferentes espaços socioculturais que extrapolam os territórios da escolarização formal, onde também se formam subjetividades. Prioriza a diversidade de sujeitos ensinadores, além do humano, a exemplo das plantas, espíritos e encantados, colocando em diálogo sujeitos e lugares outros de aprendizagem, geralmente desconsiderados pela pedagogia moderna.

Entre os diversos autores e autoras indicados no programa dessa disciplina, destacamos os seguintes:

Quadro 8 – Autores e autoras referenciados nos programas

Autor (a)	Título	Ano
Thaís Nívia de Lima Fonseca	História da Educação e história cultural	2003
Henry Giroux	Praticando estudos culturais nas faculdades de educação	2003
Raymond Williams	Cultura	1992
Miguel Arroyo	Outros Sujeitos, Outras Pedagogias	2012
Carlos Rodrigues Brandão	O que é educação?	2007

Marisa Vorraber Costa e Paula Deporte Andrade	Nos rastros do conceito de pedagogias culturais: invenção, disseminação e usos	2017
Tim Ingold	Da transmissão de representações à educação da atenção	2010
Chantal Medaets	“Tu garante?”: Reflexões sobre infância e as práticas de transmissão e aprendizagem na região do baixo-tapajós	2011
Maria Betânia B. Albuquerque e Marcio Barradas Sousa	Saberes Culturais. In: Uwakürü: dicionário analítico.	2016
Amadou Hampâté Bâ	A tradição viva. In. História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África.	2010
Boaventura de Sousa Santos	A ecologia de saberes. In. A gramática do tempo: para uma nova cultura política.	2008
Maria Betânia B. Albuquerque	Beberagens indígenas e educação não escolar no Brasil colonial	2011

Fonte: Acervo da pesquisa, 2022.

Outra disciplina também ministrada pela professora Maria Betânia Albuquerque que aponta para o debate intercultural é **Seminários Temáticos de História Cultural e Educação**. Como o nome já anuncia, a disciplina propõe estudos de diferentes autores e autoras que constituem o campo da história cultural. Segundo sua ementa, a disciplina:

tem como objetivo refletir sobre temáticas e autores diversos da História Cultural. A partir de temas como: costumes, crenças, alimentação, cultura material, dentre outros, a disciplina visa suscitar a discussão de conceitos tais como: cultura, circularidade cultural, mediadores culturais e a reflexão sobre processos educativos mais amplos, inscritos no cotidiano social e que estejam implicados em alguma forma de circulação e apropriação de saberes (Albuquerque, 2022, p. 1).

Vale ressaltar que a disciplina se pauta em referências afinadas ao campo da história cultural, que se preocupa em dar visibilidade às culturas do povo e aos seus saberes. Por meio de conceitos como mediadores culturais e circularidade entre culturas, constatamos o movimento em direção ao debate sobre interculturalidade. Dentre os autores e autoras, destacamos no quadro a seguir:

Quadro 9 – Autores e autoras citados

Autor (a)	Título	Ano
Peter Burke	O que é História Cultural?	2005
Carlo Ginzburg	O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição	1998
Maria Helena da Rocha Bernosik	Círculos de leitura, práticas de leitura com professores da zona rural	2003
Peter Burke	Variedades de história cultural	2006
Michel De Certeau	A invenção do cotidiano: 2 morar, cozinhar	2009
Serge Gruzinski	A colonização do imaginário: sociedades indígenas e ocidentalização no México espanhol, séculos XVI-XVIII	2003
Máximo Montanari	Comida como cultura	2008

Fonte: Acervo da pesquisa, 2022

A disciplina **Educação intercultural: aprender com os povos originários amazônidas a decolonizar a educação**, de natureza eletiva, foi ministrada em 2020 pelo professor visitante Reinaldo Matias Fleury da Universidade Federal de Santa Catarina. Foi direcionada tanto para os discentes do mestrado quanto para o doutorado.

Com uma turma de 30 alunos, a disciplina foi marcada por diversas atividades que iam desde debates de textos e seminários até atividades físicas, que envolviam os corpos, como danças e performances. Os temas das aulas expressam claramente a perspectiva intercultural, a saber: “Educação intercultural: descolonizar o saber e o poder, o ser e o viver”; “Educação intercultural e Poiéticas decoloniais: o que estamos aprendendo com os povos amazônidas”. Voltou-se ainda para os estudos

decoloniais e discussões sobre os modos de ser, viver e sentir dos povos indígenas, de comunidades que lutam por questões sociais. Teóricos da América Latina marcaram as referências visando “desenvolver poéticas e poiéticas, perspectivas de compreensão e enfrentamento dos desafios, que se colocam no âmbito das relações interculturais e das estratégias sociais decoloniais e não-coloniais no contexto amazônico” (Fleuri, 2020, p. 01). Dentre os autores decoloniais, citamos no quadro a seguir alguns de maior expressão nos estudos:

Quadro 10 – Autores e autoras citados

Autor (a)	Título	Ano
Enrique Dussel	1492: O encobrimento do outro. A origem do "mito da modernidade".	1992
Arturo Escobar	O lugar da natureza e a natureza do lugar: globalização ou pós-desenvolvimento?	2005
Ramon Grosfoguel	La descolonización del conocimiento: diálogo crítico entre la visión descolonial de Frantz Fanon y la sociología descolonial de Boaventura de Sousa Santos. En <i>Formas-Otras: Saber, nombrar, narrar, hacer</i>	2011
Walter D Mignolo	Desobediência epistêmica: a opção decolonial e o significado de identidade em política	2008
Anibal Quijano	Colonialidad y Modernidad-Racionalidad	1992
Mario Armando Cardona Valencia	<i>Ojo de Jíbaro</i> . Conocimiento desde el tercer espacio visual. Prácticas estéticas contemporáneas en el Eje Cafetero colombiano.	2015
Catherine Walsh	Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas	2012

Fonte: Acervo da pesquisa, 2022.

Os autores (as) selecionados pelo professor têm tendência decolonial e possuem um rol de produções vinculadas à interculturalidade, o que marca no PPGED UEPA, além da expansão do debate, uma parceria, nacionalização e até

internacionalização dos debates na região amazônica com o Brasil e com o Sul Global.

As disciplinas lecionadas no PPGED da UEPA demarcam que o programa tem buscado expandir cada vez mais as discussões interculturais, com vistas inclusive a fazer parcerias nacionais e internacionais com outras instituições, também com grupos diversos da sociedade. As turmas do programa já vêm fazendo parte desse movimento e tem-se percebido isso nas publicações oriundas de professores (as) e alunos (as) do programa.

A interculturalidade nas publicações do PPGED

Para se entender a interculturalidade na produção intelectual dos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED-UEPA), fizemos um levantamento dos livros publicados pelos docentes da linha de pesquisa “Saberes culturais e Educação na Amazônia”. Cabe ressaltar que o coletivo de professores dessa linha tem diversas obras publicadas. Para esta análise, contudo, priorizamos apenas àquelas em que o debate sobre a interculturalidade se encontra mais visível.

O levantamento das obras foi realizado no Currículo lattes dos professores e professoras da linha no período de 2004 a 2021. As produções publicadas nesses anos são marcadas por um diálogo intercultural ao trazer experiências, saberes e processos educativos formais e não formais em diferentes espaços amazônicos, traduzindo o conceito da interculturalidade crítica no que se refere ao pluralismo de ideias, respeito às identidades e as vozes dos sujeitos ribeirinhos, quilombolas, de terreiros e outros espaços em que também as pessoas se formam.

O quadro a seguir evidencia o conjunto das obras selecionadas no período entre 2004 a 2021. Nesse período, destacamos 9 publicações, como pode ser visualizado no quadro 11.

Quadro 11 – livros relacionados ao conceito de interculturalidade

Autor (a)	Publicação	Editora
Ivanilde Apoluceno de Oliveira (org.)	Cartografias ribeirinhas: saberes e representações sobre práticas sociais de alfabetizando amazônidas	Belém: EDUEPA, 2004. ISBN 978-85-88375-29-1
Ivanilde Apoluceno de Oliveira	Saberes, imaginários e representações na educação especial: a problemática ética da diferença e da exclusão social.	Petrópolis: Editora: Vozes. 2005. ISBN 9788532629951
Josebel Akel Fares (org.)	Diversidade Cultural: temas e enfoques.	Belém: Editora: UNAMA, 2006. ISBN-10: 8576910241 ISBN-13: 978-8576910244
Ivanilde Apoluceno de Oliveira	Cartografia de saberes: representações sobre religiosidade em práticas educativas populares	Belém: EDUEPA, 2008. ISBN 978-85-88375-37-6
Maria do Perpétuo Socorro Gomes de Souza Avelino França; Ivanilde Apoluceno de Oliveira; Tânia Regina Lobato dos Santos (org.)	Educação em Classes Multisseriadas na Amazônia: singularidade, diversidade e heterogeneidade (Município de Santarém).	Belém: EDUEPA, 2011. ISBN: 978-85-88375-82-6
Ivanilde Apoluceno de Oliveira	Epistemologia e educação: reflexões sobre temas educacionais.	Belém: PPGED-UEPA, 2012. ISBN: 978-85-904033-2-6
Maria Betânia B. Albuquerque; Josebel Akel Fares; Maria das Graças da Silva; Nazaré Cristina Carvalho (Org)	Saberes da experiência, saberes escolares: diálogos interculturais.	Belém: EDUEPA, 2016. ISBN 978-85-8458-007-1

Josebel Akel Fares; Marco Antônio Camelo; Paulo Murilo Guerreiro do Amaral (org.)	Sociedade e saberes na Amazônia	Belém: EDUEPA, 2018. ISBN 978-85-8458- 037-8
Maria Betânia B. Albuquerque	Sabenças do Padrinho.	Belém: EDUEPA, ISBN: 978-65- 88106-27-3 2021.

Fonte: Currículo Lattes. Site: <<https://lattes.cnpq.br>>. 2022.

A primeira obra que se coloca como um marco no debate sobre a interculturalidade é: *Cartografias ribeirinhas: saberes e representações sobre práticas sociais de alfabetizando amazônidas*, organizado por Ivanilde Apoluceno de Oliveira e publicado em 2004. É nesse primeiro momento que houve um olhar para a temática intercultural, bem como sobre os saberes e vivências em espaços não-escolares. O livro reuniu diversos artigos que discutiram a oralidade na Amazônia nas mais variadas temáticas.

A obra *Cartografias ribeirinhas: saberes e representações sobre práticas sociais de alfabetizando amazônidas* volta-se para a tradução dos saberes experimentados no cotidiano de São Domingos do Capim, situado no estado do Pará, focando desde questões de ordem fonética-fonológica, poéticas orais, saberes da terra, das águas, educacionais, culturais, processo de trabalhos até às identidades dos sujeitos do município.

Assim, *Cartografias ribeirinhas: saberes e representações sobre práticas sociais de alfabetizando amazônidas* realizou a pesquisa por meio da voz, trazendo à tona temáticas como: hibridismo, cultura da conversa e subversão das culturas indígenas. Vale ressaltar que o próprio resumo afirma que “o livro traz para aqueles que se interessam pelos processos interculturais que atravessam o fazer pedagógico.”

No ano seguinte, em 2005, houve a publicação do livro da mesma autora intitulado *Saberes, imaginários e representações na educação especial: a problemática ética da diferença e da exclusão social*

que tem como objetivo apresentar a questão da educação especial, voltada para o viés da ética crítica.

A questão que norteia o livro *Saberes, imaginários e representações na educação especial: a problemática ética da diferença e da exclusão social* é: o que fazer com os portadores de necessidades especiais, em meio à política elitista de exclusão. Nessa obra a interculturalidade se faz presente no momento em que Ivanilde A. de Oliveira trabalha a modalidade da Educação especial e sua diversidade, atentando aos processos das políticas oficiais, bem como às práticas educacionais divergentes no que tange a esse tipo de educação.

Em 2006, houve a publicação de *Diversidade Cultural: temas e enfoques*, organizado por Josebel Akel Fares, com uma abordagem sobre a diversidade em suas várias esferas, tais como: produção cultural, circulação, espaço, poéticas, literatura oral e escrita e educação. A obra também traz à tona perspectivas da transculturação, heterogeneidade cultural, culturas híbridas e a teoria da mestiçagem a partir da subalternidade, autonomia, local, global, nacional, etc. A obra tem como pressuposto e caminho metodológico a pluralidade e os múltiplos olhares para a realidade. Nesse sentido, tem sua relevância para o debate intercultural ao enfatizar a diversidade cultural.

O objetivo da obra *Diversidade Cultural: temas e enfoques* é refletir acerca dos textos poéticos de variadas fontes: narrativas orais, obras de Dalcídio Jurandir, Mário de Andrade, Abguar Bastos, discursos publicitários dos anos 70, que circulavam na Amazônia, etc. Para tanto, a coletânea de artigos traz uma análise a partir da interculturalidade crítica, recorrendo também à decolonialidade como embasamento teórico-metodológico. Assim, trata-se de uma análise da diversidade poética encontrada tanto no território Amazônico, como também nos livros que foram publicados nesse espaço.

O livro *Cartografia de Saberes: Representações sobre Religiosidade em Práticas Educativas Populares* é o terceiro livro que trabalha a interculturalidade, publicado em 2008 e, também, organizado por

Ivanilde A. de Oliveira. Essa obra tem como proposta a discussão da temática religiosa dentro das práticas educativas pela perspectiva das relações intersubjetivas.

Dessa forma, *Cartografia de Saberes: Representações sobre Religiosidade em Práticas Educativas Populares* levantou questões como política e ética que são trabalhadas como fundamento para se entender a diversidade religiosa, a partir do pensamento intercultural crítico. Ainda se destacou, nessa obra, a diferença vista dentro do campo religioso, apontando as exclusões sociais, políticas, educacionais e econômicas que são vivenciadas no município de São Domingos do Capim, local da pesquisa.

A análise de *Cartografia de Saberes: Representações sobre Religiosidade em Práticas Educativas Populares* foi realizada nas comunidades ribeirinhas, hospitalares, na Educação de Jovens, Adultos e Idosos de São Domingos do Capim. Nesse sentido, o foco da pesquisa foram os saberes, as representações e o imaginário dos alfabetizados deste município. Assim sendo, tanto foram verificadas as várias dimensões da religiosidade (filosófica e antropológica), como também, foi estudada em como a religiosidade se apresenta nos processos educacionais.

O outro livro destacado foi *Educação em Classes Multisseriadas na Amazônia: singularidade, diversidade e heterogeneidade*, organizado por Ivanilde A. de Oliveira, Maria do Perpétuo Socorro Gomes de Souza Avelino de França e Tânia Regina Lobato dos Santos em 2011. É constituído por dois volumes, resultado de duas pesquisas feitas nos municípios paraenses de Moju (Volume I) e Santarém (Volume II).

Educação em Classes Multisseriadas na Amazônia: singularidade, diversidade e heterogeneidade têm como objetivo analisar as práticas e os saberes dos professores que trabalham no ensino fundamental de classes multisseriadas. O livro foca a diversidade cultural da educação do campo, a singularidade de professores e alunos que vivem nas florestas, nas margens dos rios e terras firmes. Por isso, pontuamos que esse livro trabalha e discute questões interculturais, bem como tem como base a pluralidade identitária.

O livro *Epistemologia e educação: reflexões sobre temas educacionais* de Ivanilde A. de Oliveira, publicado em 2012, reúne artigos de alunos mestrands que cursaram a disciplina de *Epistemologia e Educação do PPGED/UEPA* que trabalharam temas como: epistemologias do Sul, educação pela perspectiva de Paulo Freire, interdisciplinaridade, multiculturalismo, etnomatemática, Educação de Jovens e Adultos, variação linguística e diversidade cultural, motivo pelo qual contribui com o debate sobre interculturalidade em várias áreas do conhecimento.

Em 2016, organizado por Maria Betânia B. Albuquerque, em parceria com as professoras Josebel Akel Fares, Maria das Graças da Silva e Nazaré Cristina Carvalho, destaca-se o livro *Saberes da experiência, saberes escolares: diálogos interculturais*. Esta foi a única obra levantada nesta pesquisa que apresenta em seu título a palavra *intercultural*, ou seja, esse conceito é trabalhado de forma explícita nos artigos, como aporte teórico que embasa as discussões, o que torna a obra importante referência para este artigo.

A obra *Saberes da experiência, saberes escolares: diálogos interculturais* realiza, em um primeiro momento, uma cartografia de quatro saberes presentes no município de Colares, Pará, a saber, os saberes poéticos, lúdicos, religiosos e ambientais a partir da voz de diversos narradores dessa localidade. No segundo momento, analisa como esses saberes se fazem presentes na principal escola de Colares, no sentido de verificar a existência, ou não, de um diálogo intercultural entre os saberes da experiência, advindos da voz dos narradores, e os saberes escolares.

Em 2018, foi publicado o livro *Sociedade e saberes na Amazônia*, organizado por Josebel Akel Fares, Marco Antonio da Costa Camelo e Paulo Murilo Guerreiro do Amaral. Com o enfoque para o sujeito amazônico, a obra versa sobre diversas temáticas, tais como: literatura, música, religiosidade, dança e território, sendo cada tema desse um capítulo. Assim, levando em consideração a biodiversidade, a geodiversidade e a diversidade humana do território amazônico, o livro propõe a escutar as polifonias e polimorfias dos saberes e práticas emanados desse espaço. O livro

destaca a co-autoria humana na construção e percepção da realidade amazônica, a partir das diversas vozes dos sujeitos amazônicos e encontros culturais.

Em 2021, destaca-se: *Sabenças do Padrinho* de Maria Betânia B. Albuquerque. A obra discorre sobre a trajetória de vida, a formação e os múltiplos saberes de um sujeito singular da Amazônia, não escolarizado, de nome Sebastião Mota de Melo. Ao evidenciar que as *sabenças* de Sebastião foram apreendidas em lugares como as florestas e os rios, bem como tecidas entre mestres humanos e não humanos, a autora questiona os limitados sentidos da educação e afirma a existência de lógicas e lugares diversos de aprendizagens, para além do espaço escolar. Cada capítulo do livro é dedicado aos vários conhecimentos de Sebastião como mateiro, seringueiro, construtor de casas e embarcações, rezador, parteiro, medium, músico e líder religioso, motivo pelo qual a autora afirma que a *interculturalidade* se configura, como chave analítica fundamental para o entendimento de seus saberes.

A partir desse quadro e do breve resumo das obras, identificamos que as publicações se concentram em temas como: educação não-escolar, decolonialidade, saberes escolares, práticas educativas educação especial, diversidade identitária, construção e circulação de saberes, relação entre sujeito e cultura, bem como entre sujeito e natureza, respeitando e valorizando a identidade, a territorialidade e a cultura amazônica.

O conceito da interculturalidade crítica perpassa esses livros, muito embora nem sempre indicado explicitamente como arcabouço teórico ou perspectiva de análise para as discussões neles travadas. A escrita e a metodologia dessas obras também se evidenciam como interculturais, na medida em que trazem questões problematizadoras às realidades de desigualdade e processos de exclusão social e cognitiva.

Os livros enveredam pela temática da interculturalidade a partir de diferenciados campos do conhecimento, a exemplo da linguística, história, educação, religião, literatura e filosofia, mostrando a multiplicidade de olhares para a mesma problemática.

Vale destacar ainda nessa discussão, o trabalho da professora Ivanilde Apoluceno de Oliveira que foi a primeira professora do PPGED-UEPA a publicar e organizar livros com a proposta intercultural, além de ter o maior quantitativo de livros nessa área. Identificamos também a questão da religiosidade presente desde o ano de 2008 até 2021, a literatura com as publicações da autora Josebel Akel Fares e a educação especial com a Ivanilde Apoluceno de Oliveira, todos focados nos saberes e identidades amazônicas, dentro do campo educacional seja ele escolar ou não-escolar.

Resta saber como o conceito de interculturalidade é fomentado a partir dos Grupos de Pesquisa do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (PPGED-UEPA), a fim de verificarmos de que forma o envolvimento desses grupos, suas propostas, leituras e perspectivas epistemológicas influenciaram na divulgação e circulação da dimensão intercultural dentro do programa.

A interculturalidade nos Grupos de Pesquisa do PPGED/UEPA

Ao pensarmos no desenvolvimento de um campo, um aspecto significativo são os Grupos de Pesquisa, particularmente, quanto à proposição de debates sintonizados com as demandas da sociedade, à criação de conceitos capazes de reinventar conhecimentos e criar novos horizontes epistemológicos. Do mesmo modo, vale ressaltar o papel fundamental que exercem na promoção de práticas interculturais que tenham uma intervenção na realidade social, afinal, conforme Walsh (2007, p.7-8), trata-se de:

Uma proposta de um projeto político que também pode implicar uma aliança com pessoas e grupos que, de igual forma, buscam alternativas à globalização neoliberal e à racionalidade ocidental, e que lutam tanto para a transformação social como para criar condições do poder, do saber e do ser muito diferentes. Pensada desta forma, a interculturalidade crítica não é um processo ou projeto étnico, nem um projeto da diferença em si mesma. É um projeto de existência, de vida.

Assim, tomando como base o debate intercultural que vimos desenvolvendo neste texto, acreditamos que os Grupos de Pesquisa assumem um papel significativo nessa tessitura. À vista disso, além dos programas das disciplinas e da produção intelectual do PPGED, na forma de livros, procuramos também revisitamos seus grupos de pesquisa, no sentido de perscrutar seu envolvimento tanto com debates interculturais, quanto na promoção de práticas que se desejam plurais, democráticas e inclusivas. Para tanto, realizamos um levantamento dos grupos de pesquisa a partir do site oficial do PPGED/UEPA.

Ao adentrarmos na página oficial desse Programa¹ deparamos com uma conceituação ampla de educação que se propõe a:

pensar a especificidade da Amazônia Paraense sob variados contextos socioculturais e políticos. A proposta de educação para esta região não pode se omitir quanto ao fato que seus habitantes se caracterizam enquanto sujeitos de uma sociabilidade única em seus matizes de floresta, de águas e habitando um espaço caracterizado pelo isolamento em função das enormes distâncias, o que dificulta sua conexão ao sistema educacional formal, mas, que ao mesmo tempo, são guardiães de saberes ancestrais de raízes e matizes afro-indígenas que devem ser estudados e preservados como demarcadores identitários importantes dos povos indígenas, remanescentes de quilombos e ribeirinhos. (Site do PPGED-UEPA, 2025)

O objetivo do PPGED evidencia a complexidade da Amazônia Paraense com seus diferenciados contextos e modos de vida que nos fazem designá-la como *Amazônias*. Ressalta, também, a diversidade de sujeitos da região que implica, por sua vez, em processos diversificados de sociabilidades, sejam elas de natureza escolar, ou não. Neste caso, em particular, vemos que muitas pessoas aprendem em ambientes hospitalares, em práticas de trabalho e de religiosidade, nas festividades, dentre tantos modos de formação de subjetividades.

¹ Conferir no link <https://ccse.uepa.br/ppged/>. Acesso em 24 jan. 2023.

Ao trazer em sua descrição essa preocupação com o contexto, os sujeitos e seus múltiplos modos de existir e aprender, o PPGED dialoga com a concepção de interculturalidade proposta por Candau (2013, p. 1), ao afirmar que ela “parte da afirmação da diferença como riqueza” e se volta para a promoção de:

processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos - individuais e coletivos-, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça -social, cognitiva e 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 (Candau, 2013, p.1).

Entretanto, como o debate sobre a diferença e a “afirmação da justiça social, cognitiva e cultural” atravessa os Grupos de Pesquisa do PPGED de modo a sintonizá-lo com a temática interculturalidade? Além da visita ao site do PPGED, consultamos também os espelhos dos Grupos disponíveis no banco de dados da Plataforma Lattes do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) e as ferramentas como Website, Facebook e Instagram oficiais de cada grupo a fim de refinarmos o olhar sobre eles.

A análise revelou que na página do PPGED/UEPA aparecem descritos onze grupos e dois núcleos de pesquisa, porém, apenas sete encontram-se com atividades relacionadas ao Programa de Educação. São eles: 1- Educação e Meio Ambiente (GRUPEMA); 2- História e Educação na Amazônia (GHEDA); 3- Juventude, Educação e Sociabilidade (JEDS); 4-Sociedade, Ciência e Ideologia (SOCID); 5-Cognição e Educação Matemática; 6-Cultura e Memórias Amazônicas (CUMA); 7-Núcleo de Pesquisa Paulo Freire (NEP). Com a intenção de mapear elementos da interculturalidade, procedemos às análises dos grupos, trazendo, sobretudo, os que reafirmam a presença dessa discussão em suas propostas de atividades.

O Grupo de Pesquisa **Educação e Meio Ambiente-GRUPEMA**, criado em 2002, em sua trajetória de vinte anos de atividades, realiza pesquisas em diferentes espaços da/na região amazônica. A descrição do website do grupo registra que:

Por entre trilhas, rios e matas tem buscado construir aproximações com uma diversidade de comunidades tradicionais e suas territorialidades que, cotidianamente, por meio de suas experiências de trabalho e práticas culturais acionam, constroem ou fazem circular saberes culturais (GRUPEMA, Online).

Informa também que suas pesquisas dão “visibilidade às práticas culturais, modos de vida de sujeitos históricos locais, tantas vezes silenciados e invisibilizados por narrativas hegemônicas”. Ressaltam “as políticas das paisagens e indicam a floração de diálogos com territórios de trabalho, de vida do campo e com a sociobiodiversidade amazônica”. Desse modo, o GRUPEMA tem se voltado para as demandas que surgem na construção de práticas ambientais, visto que busca dar visibilidade aos sujeitos amazônidas, expandindo, por meio de suas pesquisas, práticas educativas e os saberes locais, para uma dimensão política, na qual a interculturalidade faz-se presente nos diálogos com as relações territoriais.

O GRUPEMA possui cinco linhas investigativas. São elas: 1) Educação Ambiental e Patrimônio na Amazônia; 2) Práticas de Inclusão Interculturais no Contexto da Educação do Campo; 3) Trabalho, educação e gênero: práticas inclusivas no mundo do trabalho; 4) Práticas culturais de trabalho e seus espaços educativos, formativos e de circulação de saberes em contextos territoriais de comunidades tradicionais na Amazônia; 5) Território, Cultura e Natureza e a conformação de processos educativos e suas relações socioambientais na Amazônia.

As propostas das linhas nos orientam a pensar nos elementos da cultura amazônica permeando a construção de temas geradores em que convergem o meio ambiente e a educação. Dentre as muitas

possibilidades, as linhas atuam no sentido de reforçar a importância de uma política pedagógica intercultural, favorecendo propostas formativas que valorizam os saberes de diferentes comunidades. Nesse sentido, o GRUPEMA, de acordo com seus objetivos, caminha junto à interculturalidade na sua contínua contribuição para a inserção da temática ambiental a partir de elementos da cultura, territorialidade e práticas de trabalho sintonizados tanto com os processos escolares como não-escolares. As publicações do Grupo em sua página do *Instagram* também direcionam o público para os aspectos interculturais de suas produções, visto que as fotos, cartazes, chamadas para os encontros e ações do grupo dão visibilidade aos sujeitos e territórios amazônidas como produtores de conhecimentos.

O Grupo **História da Educação na Amazônia -GHEDA**, em atividade desde 2010, possui duas linhas de pesquisas: 1) História das Instituições Educativas, Intelectuais e Impressos e 2) História dos Processos Educativos não Escolares. Tem por objetivo:

promover encontros e debates sobre a história da educação na Amazônia fomentando a construção de um banco de dados, em particular, sobre a Amazônia paraense; incentivar a formação de novos pesquisadores no campo da história da educação local visando contribuir para o fortalecimento deste campo de estudos na região (GHEDA, Online).

A partir dos indicativos que descrevem o Grupo, tanto no diretório de pesquisa do CNPQ quanto em suas páginas no *facebook* e *instagram*, a dimensão da interculturalidade se faz evidente pelo investimento em pesquisas voltadas para os saberes no/do cotidiano das populações amazônicas dentro ou fora dos espaços escolares. Atravessado por debates em torno das práticas de sociabilidades, dos mediadores e circularidade cultural, o GHEDA investe na historicidade dos modos de conhecer locais, bem como na investigação de processos formativos plurais, mediados por

entes humanos, como os professores, mas também por não humanos, como espíritos, plantas e encantados.

O Grupo **Sociedade, Ciência e Ideologia - SOCID**, ativo desde 2007, está estruturado a partir das seguintes linhas de pesquisa: 1) Sociedade e História da Educação; 2) Paradigmas Sociológicos e Educação; 3) Sociedade, Estado e Ideologia; 4) Multiculturalismo e Educação na Amazônia; 5) Cultura e as Abordagens do Imaginário. Propõe-se a “discutir criticamente as relações entre sociedade, ciência e ideologia propondo estudos que possibilitem a análise teórica para um diálogo profícuo com a pesquisa em educação, história e a cultura da Amazônia” (SOCID, Online).

Ao discutir e questionar, entre outras pautas, os paradigmas da educação, conforme registra uma de suas linhas de pesquisa, o SOCID aponta para a emergência da interculturalidade, ainda que esse termo não figure, de modo claro, nas descrições do grupo. Nesse viés, muito embora a palavra interculturalidade não esteja explicitada, o grupo ancora seus debates em abordagens que trazem a compreensão e constatação da diversidade da sociedade brasileira e amazônica, tecendo um diálogo entre sociedade, ciência, cultura e história local.

O Grupo **Cultura e Memórias Amazônicas (CUMA)** foi criado em 2003 e atua, segundo seu *website*, na promoção de debates e pesquisas relacionados à temática das culturas e memórias amazônicas. Está estruturado a partir das seguintes linhas de pesquisas: 1) Poéticas; 2) Memória e História; 3) Diversidades linguísticas; 4) etnias e identidades; 5) Música; 6) Audiovisual. Ao afirmar que sua finalidade é “construir redes entre diversos saberes amazônicos” (CUMA, Online), entendemos essa construção como diálogo intercultural, cuja mediação fundamental é a cultura considerada como “eixo temático” e “como amálgama de elementos materiais ou imaginários construídos ou modificados por homens e mulheres que dão forma às sociedades”. Ao partir da realidade amazônica em sua complexidade o CUMA reconhece que “essa pluralidade cultural da região nos instiga a pensar o lugar das mesclas, os processos de mestiçagens, a criouldade e herança

indígena das gentes, com suas manifestações artísticas, religiosas e linguísticas, entre outras” (CUMA, Online).

Em uma de suas linhas denominada *Etnias e identidades* constata-se o compromisso do grupo com “as marcas étnicas e as identidades brasileiras/amazônicas” atravessadas pela diversidade sócio-cultural. Conforme afirma o *website*: “a imersão neste tema implica nas discussões sobre pluralidade cultural, processos de mestiçagens, heranças indígenas, africanas e tantas outras existentes nas gentes amazônicas, bem como suas formas de manifestação (CUMA, Online).

O enfoque na questão das mesclas e mestiçagens que caracterizam as “gentes amazônicas” e seus saberes, são indícios do profundo diálogo intercultural que o grupo promove em seus debates, pesquisas e eventos.

Finalmente, ressaltamos o **Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP)**, surgido em 2002 e institucionalizado em 2003, voltado para atividades de ensino, pesquisa e extensão no campo da educação popular na Amazônia. Abriga estudos e pesquisas voltados para a “educação infantil, de jovens, adultos e idosos em espaços educativos escolares e não escolares periféricos, hospitalares e ribeirinhos urbanos e rurais, pautados nos princípios educacionais de Paulo Freire e de inclusão social” (NEP, Online).

O NEP está estruturado a partir das seguintes linhas de pesquisa: 1- Educação Freireana e Filosofia; 2- Educação Inclusiva e Diversidade; 3- Educação Popular de Jovens e Adultos; 4- Educação Popular em saúde; 5- Educação Popular Infantil e Escolarização Básica; 6- Educação, desenvolvimento e ação coletiva na Amazônia rural; 7- Grupo de Estudos em Educação; 8- Surdez e Libras, Paulo Freire e a Educação Popular; 9- Representações Sociais e Educação.

As propostas do grupo perpassam pela análise do papel da educação popular promovida pelos movimentos sociais, no qual Paulo Freire foi um dos participantes na luta ético-política contra a desigualdade e a exclusão social. Assim, ao pensar novas epistememes, na perspectiva dos estudos freireanos, o grupo abriga

questões sobre a diversidade cultural, evidenciando à interculturalidade como uma de suas marcas. Ao pensar e desenvolver a interculturalidade em território amazônica, o NEP contribui para um processo de reconhecimento, resistência e libertação, por meio do qual se reconhecem povos, comunidades, epistemes e práticas historicamente silenciadas.

Nesse exercício, verificamos que os grupos de pesquisa do PPGED também apontam para abordagens interculturais, em função da visibilidade que dão aos sujeitos amazônicos e seus modos de pensar, ser e viver, expandindo, por meio das pesquisas e eventos acadêmicos, o diálogo entre sociedade, educação, cultura e história local. Desse modo, articulam-se olhares para as “gentes amazônicas” com seus múltiplos saberes situados do outro lado da linha epistemológica (Santos, 2009).

Considerações Finais

De acordo com Fleuri (2004), a interculturalidade deve ser inserida no contexto de movimentos sociais e educacionais que propõem a convivência democrática entre diferentes grupos e culturas, em âmbito nacional e internacional, na busca de referenciais epistemológicos pertinentes. Assim, o trabalho intercultural busca contribuir com a superação de atitudes de medo e de intolerância frente ao “outro”, construindo atitudes positivas frente à pluralidade social e cultural. Conforme o autor, “trata-se na realidade, de um novo ponto de vista baseado no respeito à diferença, que se concretiza no reconhecimento da paridade de direitos” (Fleuri, 2004, p. 14).

Inspirados nessa e outras anotações, procuramos analisar, neste texto, a presença da perspectiva intercultural no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (PPGED/UEPA) a partir das disciplinas ministradas, das publicações dos professores e dos grupos de pesquisa vinculados à linha de pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia.

A análise do material levantado revela que o (PPGED/UEPA) configura-se como um espaço privilegiado de formação de professores e pesquisadores, atravessado pela perspectiva intercultural ao valorizar os sujeitos amazônidas, seus modos de ser, viver e sentir, seus saberes e práticas educativas, contribuindo para a desconstrução do projeto moderno de educação assentado em práticas homogêneas que reforçam processos discriminatórios e desconsideram as diferenças socioculturais.

Falar de interculturalidade é, portanto, falar de respeito ao outro e sua cultura, é oportunizar espaços de debates para os diversos sujeitos e seus múltiplos saberes. É também respeitar os seus direitos como produtores de conhecimentos e entender que a diversidade é fundamental na construção de uma sociedade plural e democrática. Nesse sentido, é necessário que a interculturalidade não seja somente uma teoria dentro de um vasto campo de estudos e pesquisas, mas que seja também prática de vida, inserida no cotidiano de pessoas e grupos.

Com esta análise, percebemos que o PPGED/UEPA, do ponto de vista do seu currículo ancora o debate sobre interculturalidade, pois as disciplinas analisadas apontam para temas, sujeitos, lugares de aprendizagens, epistemologias que respeitam a alteridade e colocam em diálogo ciência e experiência, escrita e oralidade, além de fortalecer a construção de redes entre sujeitos e saberes diversos.

Ainda que as disciplinas não tragam de forma explícita o tema da interculturalidade crítica, a observamos nas ementas, objetivos e autores bases indicados. Nelas figuram conhecimentos e sujeitos outros, que muitas das vezes estão fora do meio acadêmico e escolar, situando-se, como afirma Santos (2009), "do outro lado da linha epistemológica". A análise aponta que se faz necessário enveredar cada vez mais nos escritos sobre o tema, trazendo autores e autoras que, assumidamente, encarem a discussão intercultural em suas produções e, com isso, tornar as disciplinas, produções intelectuais e grupos mais próximos de um debate tão significativo e caro à sociedade amazônica e brasileira.

A interculturalidade está presente e é força-motriz nas produções intelectuais dos professores vinculados ao PPGED-UEPA, tendo em vista que houve uma significativa produção nos anos 2004 a 2021 atravessada por temas como: religiosidade, inclusão, saberes, memórias, educação popular e experiência de sujeitos diversos da Amazônia. Muitas dessas obras servem como referências de leituras aos discentes da pós-graduação, influenciando a formação de pesquisadores e educadores em bases interculturais.

Tal como os programas, a maioria das obras analisadas, embora sejam entrecortadas pela dimensão intercultural, não trazem essa expressão entre as palavras chaves ou categoria analíticas, motivo pelo qual a pesquisa ressalta a importância de que essas produções apontem de modo mais expressivo a dimensão intercultural em suas análises.

O estudo evidenciou, ainda, que os grupos de pesquisa do PPGED têm se desafiado na construção de conhecimentos na perspectiva de uma educação inclusiva e intercultural. Suas linhas, pesquisas e atividades desenvolvidas expressam a preocupação ético-política com a formação de educadores na Amazônia sintonizada com os modos de ser, existir e pensar das populações locais, em seus diversificados contextos e modos de vida. Essa complexidade, por sua vez, engendra processos outros de aprendizagem que põem em diálogo diferentes sujeitos, humanos e não humanos, saberes escolares e não escolares, bem como epistemes insurgentes e decoloniais.

Cabe ressaltar que os grupos culturais que o PPGED/UEPA tem investido mais suas publicações são os povos ribeirinhos, em cidades do estado do Pará, como: Colares, São Domingos do Capim, Moju e Santarém, comunidades que expressam seus saberes a partir das experiências do cotidiano e da oralidade. Considerando a grande diversidade étnica da região, este estudo aponta a necessidade de investimentos em pesquisas, eventos e publicações que alcancem outros grupos, a exemplo das populações afro-indígenas e suas múltiplas formas de educação,

saberes e epistemes. Sintonizado a essa necessidade, o Grupo de História da Educação na Amazônia, neste ano de 2023, terá como tema de seu XII seminário “História Indígena na Amazônia: educação, bem viver e reexistência ancestral”, configurando um passo a mais na valorização dessa diversidade.

Finalmente, a análise revela o esforço do PPGED/UEPA em sua construção curricular, nas produções intelectuais e na consolidação de grupos e linhas de pesquisas sintonizados com o debate intercultural. Um esforço a mais nessa direção seria a criação e execução de projetos de extensão que se lancem ao desafio de fazer dialogar mundos, conhecimentos e sujeitos distintos, afinal, a interculturalidade não é apenas um projeto político, teórico e intelectual, mas, como afirma Walsh (2007, p.7-8), “é um projeto de existência, de vida”.

Neste aspecto, é louvável as atividades de extensão que alguns Grupos de Pesquisa do PPGED/ UEPA têm desenvolvido no sentido da concretização desse projeto, à exemplo do Grupo de Culturas e Memórias Amazônicas e do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire. Esse é o desafio lançado tanto para os diversos grupos de pesquisa, quanto para as demais disciplinas ministradas no Programa.

Referências

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Cotidiano escolar e práticas interculturais**. Cadernos de pesquisa, v. 46, n. 161, p. 802-820, jul./set. 2016.

CANDAU, Vera Maria. **Educação intercultural e práticas pedagógicas**. Documento de trabalho. Rio de Janeiro: GECEC, 2013.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexão sobre um campo de pesquisa. In: **Teoria & Educação**, n. 2, 1990, p. 177-229. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3986904/mod_folder/content/0/Chervel.pdf?forcedownload=1.

Acesso em: 21 out. 2022.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. **Revista Brasileira De Educação**, (Rev. Bras. Educ., 2003 (23)). Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000200003>. Acesso em: 17 jan. 2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Meneses (orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009. pp. 23-71. (Série Conhecimento e Instituições).

SANTOS, Lucíola. L de C P. 1995. História das disciplinas escolares: outras perspectivas de análise. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, vol. 20, n° 02, jul/dez, pp. 60-65.

WALSH, Catherine. Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial. In: **Memórias del Seminario Internacional "Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad"**, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional 17-19 de abril de 2007.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y pedagogia decolonial: apuestas (des)de el in-surgir, re-existir e re-vivir. **Revista (entre palabras)**, Quito, v. 3, p. 1-29, 2009.

Sites consultados

Culturas e Memórias Amazônicas - CUMA. Site Oficial. Disponível em: <http://gpcuma.blogspot.com/>. Acesso em: 26/12/2022.

Diretórios dos Grupos de Pesquisa no Brasil. Ano 2022. Site Oficial. Disponível em: <https://lattes.cnpq.br/web/dgp>. Acesso em: 26/12/2022.

Grupo de Pesquisa em Educação e Meio Ambiente - GRUPEMA. Disponível em: <facebook.com/uepagrupema/>. Site Oficial. Acesso em: 26/12/2022.

Grupo de Pesquisa em Sociedade, Ciência e Ideologia – SOCID. Endereço Eletrônico: <https://paginas.uepa.br/gcpi/>. Acesso em: 26/12/2022.

Grupo História e Educação na Amazônia - GHEDA. Disponível em: <https://m.facebook.com/ghedaccse/?ti=as>. Acesso em: 26/12/2022.

Núcleo de Pesquisa Paulo Freire - NEP. Endereço Eletrônico <http://nepuepa2.blogspot.com/>. Acesso em: 26/12/2022.

Plataforma Lattes. Endereço Eletrônico: <https://lattes.cnpq.br>. Acesso em: 27/12/2022.

Programa Pós-graduação em Educação - PPGED/UEPA. Site Oficial. Disponível em: <https://ccse.uepa.br/ppged/>. Acesso em: 26/12/2022.

Planos de Ensino consultados

ALBUQUERQUE, Maria Betânia Barbosa. **Epistemologias e práticas de educação não escolar.** Plano de Ensino. Universidade do Estado do Pará, Programa de Pós-graduação em Educação, 2022, 5p.

ALBUQUERQUE, Maria Betânia Barbosa. **Seminários Temáticos de História Cultural e Educação.** Plano de Ensino. Universidade do Estado do Pará, Programa de Pós-graduação em Educação, 2022, 3p.

BENTES, José Anchieta de Oliveira. **Educação Especial na perspectiva inclusiva: políticas e fundamentos teórico-metodológicos.** Plano de Ensino. Universidade do Estado do Pará, Programa de Pós-graduação em Educação, 2022, 6p.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação intercultural: aprender com os povos originários amazônidas a decolonizar a educação.** Plano de Ensino. Universidade do Estado do Pará, Programa de Pós-graduação em Educação, 2020, 3p.

MOTA NETO, João Colares da; PELOSO, Franciele Clara. **Pensamento social e educacional latino-americano.** Plano de Ensino. Universidade do Estado do Pará, Programa de Pós-graduação em Educação, 2022, 6p.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Epistemologia e Educação II**. Plano de Ensino. Universidade do Estado do Pará, Programa de Pós-graduação em Educação, 2022a, 6p.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Epistemologia e Educação II**. Plano de Ensino 2. Universidade do Estado do Pará, Programa de Pós-graduação em Educação, 2022b, 7p.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Epistemologia e Educação**. Plano de Ensino. Universidade do Estado do Pará, Programa de Pós-graduação em Educação, 2022, 8p.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; SANTOS, Tânia Regina Lobato. **Leituras temáticas da educação de Paulo Freire**. Plano de Ensino. Universidade do Estado do Pará, Programa de Pós-graduação em Educação, 2019, 8p.

RODRIGUES, Denise Simões; FARES, Josebel Akel; CARVALHO, Nazaré Cristina. **Cultura, saberes e imaginário na educação amazônica**. Plano de Ensino. Universidade do Estado do Pará, Programa de Pós-graduação em Educação, 2022, 5p.

SOARES, Marta Genú; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; RODRIGUES, Denise Simões. **Saberes, cultura e identidade docente**. Plano de ensino. Universidade do Estado do Pará, Programa de Pós-graduação em Educação, 2022, 5p.

Obras consultadas

ALBUQUERQUE, Maria Betânia Barbosa. **Saberes da experiência, saberes escolares: diálogos interculturais**. Belém: EDUEPA, 2016.

ALBUQUERQUE, Maria Betânia Barbosa. **Sabenças do Padrinho**. Belém: EDUEPA, 2021.

FRANÇA, Maria do Perpétuo Socorro Gomes de Souza Avelino; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; SANTOS, Tânia Regina Lobato dos. (org.). **Educação em Classes Multisseriadas na Amazônia: singularidade, diversidade e heterogeneidade**. Belém: EDUEPA, 2011.

FARES, Josebel Akel. (org.). **Diversidade Cultural: temas e enfoques**. Belém: Editora: UNAMA, 2006.

FARES, Josebel Akel; CAMELO, Marco Antônio; AMARAL, Paulo Murilo Guerreiro do. (org.). **Sociedade e saberes na Amazônia**. Belém: EDUEPA, 2018.

OLIVEIRA. Ivanilde Apoluceno de. (org.) **Cartografias ribeirinhas:** saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizados amazônidas. Belém: EDUEPA, 2004.

OLIVEIRA. Ivanilde Apoluceno de. **Saberes, imaginários e representações na educação especial:** a problemática ética da diferença e da exclusão social. Petrópolis: Editora: Vozes, 2005.

OLIVEIRA. Ivanilde Apoluceno de. **Cartografia de saberes:** representações sobre religiosidade em práticas educativas populares. Belém: EDUEPA, 2008.

OLIVEIRA. Ivanilde Apoluceno de. **Epistemologia e educação:** reflexões sobre temas educacionais. Belém: PPGED-UEPA, 2012.

Educação do Campo e interculturalidade na Amazônia: descortinando novas veredas de pesquisa

Sérgio Roberto Moraes Corrêa
João Colares da Mota Neto
Maria das Graças da Silva
Cynara Fernanda Aquino dos Santos
Lucila Leal da Costa Araújo
João Ricardo Batista Alves
Valéria da Silva Lopes
Universidade do Estado do Pará - UEPA

Introdução

Nesse artigo, compartilhamos os resultados da pesquisa do Eixo Temático: “Educação do campo/Educação popular e Interculturalidade”, vinculado ao Projeto de Pesquisa **“Interculturalidade: saberes, práticas docentes de formação em diferentes contextos educativos na Amazônia”**,¹ aprovado pelo Programa Nacional de Cooperação Acadêmica na Amazônia (PROCAD-Amazônia) para ser desenvolvido no período de 2018 a 2022.²

Nesse artigo, a ênfase da análise recai na relação entre educação do campo e interculturalidade na Amazônia. Para tanto,

¹ Esse Projeto de Pesquisa foi coordenado pela Prof^a Dr^a Ivanilde Apoluceno de Oliveira, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade do Estado do Pará (UEPA), desenvolvido em parceria com outros Programas de Pós-Graduação em Educação de Ensino Superior, como a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e a Universidade Federal do Tocantins (UFT).

² Informamos que esse projeto foi prorrogado até 2024, mas nesse artigo do livro 2 estamos trabalhando com o levantamento de dados até 2022. Será publicado um novo artigo desse eixo temático num dossiê da Revista Educação e Emancipação, complementando esses estudos anteriores com os anos de 2023 e 2024.

como procedimento metodológico, aprofundamos a pesquisa do estado de conhecimento sobre os referidos temas, focando o levantamento nos três Programas de Pós-Graduação em Educação (da Universidade do Estado do Pará, da Universidade Federal do Tocantins e da Universidade Federal do Rio Grande do Norte) que compõem esse projeto de pesquisa. Além desses *loci* de investigação, trabalhamos a análise de algumas dissertações de mestrado vinculadas ao PPGED-UEPA.

Esse novo levantamento, de certo modo, reitera nesses resultados finais, o que esse eixo identificou em seu primeiro levantamento, chamando, por conseguinte, atenção dos três programas de educação parceiros dessa pesquisa:

encontramos poucas pesquisas e produções relacionando os temas da educação do campo e interculturalidade na Amazônia, o que põe o desafio para ampliar esse terreno de pesquisa e o diálogo entre esses dois importantes campos de estudo da teoria crítica da educação. (Corrêa et al, 2022, p. 195).

No entanto, também, já chamávamos atenção nesse primeiro artigo para outros sentidos de “educação” e “interculturalidade crítica” presentes nas produções acadêmicas. Ainda que muitas dissertações não trabalhem com este conceito de “interculturalidade crítica”, explicitamente relacionada ao tema da educação do campo, há estudos que se conectam com ele, ilustrando sentidos outros de abordar esse tema da educação do campo e diversidade.

Nesses resultados, portanto, é possível identificar um número de pesquisas ainda pequeno sobre o tema da educação do campo. Ao relacionar o tema da educação do campo ao da interculturalidade, os estudos são ainda mais residuais, o que coloca o desafio para esses programas em alargar esses estudos e sua contribuição para o debate da educação do campo na Amazônia. Contudo, é possível identificar uma tendência de crescimento de pesquisa nesses campos temáticos nos programas de pós-graduação.

Na região amazônica, este crescimento se deve, em grande medida, com à emergência do projeto Procad-Amazônia, em particular da interculturalidade crítica relacionada ao avanço de temas da educação indígena e quilombola na Amazônia.

Esse texto está organizado, além desta introdução e das considerações finais, em duas seções temáticas. Na primeira, de forma sintética, discorremos sobre a metodologia da pesquisa. Na segunda seção, apresentamos os resultados finais da pesquisa, focando na relação entre educação do campo e interculturalidade na Amazônia.

2. Traçando e reinventando os caminhos da pesquisa em face da Covid-19

A presente pesquisa previa, além da pesquisa bibliográfica, a pesquisa de campo. Contudo, em face da emergência da pandemia (Covid-19) em nível mundial, em particular no território brasileiro em fevereiro de 2020, tivemos que, no conjunto do projeto, rever e ajustar a metodologia do mesmo, tendo em vista a necessidade de dar conta do tema e do fenômeno de estudo proposto. No nosso caso, da relação entre educação do campo e interculturalidade na Amazônia.

Esse contexto de crise sanitária no país ganha toda uma especificidade quando se considera, também, a relação com o governo de Jair Bolsonaro, representante da extrema direita populista (Avritzer, 2020; Avritzer et al, 2021; Nobre, 2020).³ Se é verdade que essa pandemia provocou uma crise econômica e social

³ Bolsonaro foi eleito em 2018, ficando no governo de 2019 a 2022. No pleito eleitoral de 2022 para presidência da república do Brasil, ele perde a eleição para Luiz Inácio Lula da Silva (PT), representando uma “Frente Ampla”, que assumiu o governo em 01 de janeiro de 2023. Contudo, é importante destacar que as ameaças de golpe de Estado pela extrema direita continuam em curso para tentar derrubar o atual governo. Marca disso foi o emblemático “08 de janeiro”, quando bolsonaristas invadiram e depredaram os prédios dos três poderes da República em Brasília: o Congresso Nacional, o Palácio do Planalto e o Supremo Tribunal Federal.

(com suas diferenças) globalmente, é, também, verdade que ela afetou continentes, países, classes e grupos sociais de modo muito desigual, impactando sobremaneira os continentes, países, classes e grupos sociais periféricos do Sul Global (Santos, 2021).

E, em se tratando do Brasil, o país foi destrutiva e tragicamente afetado pela pandemia no governo Bolsonaro, que, impondo seu modo autoritário (Avritzer, 2020; Nobre, 2020) e necroneoliberal (Mbembe, 2026, 2020), fez essa crise se agudizar em múltiplas crises e prolongar a dor e o sofrimento da população brasileira, sobretudo os setores mais marginalizados.⁴ Isto evidencia um contexto e processo de recrudescimento da modernidade-colonialidade da sociedade brasileira, que expressa e revigora seu tipo de capitalismo periférico *sui generis* (Corrêa, 2022), reafirmando, por conseguinte, a marca muito singular da realidade brasileira (Fernandes, 2020; Ribeiro, 1995).

Esse governo fez uma política de corte sistemático de investimentos em diversos setores essenciais da sociedade, em especial na educação, na ciência e tecnologia e na saúde. As universidades públicas e pesquisas, em particular nas áreas de ciências humanas e sociais, sofreram drasticamente, além da asfixia financeira, também com a violência simbólica. Isso gerou um outro quadro de tensão e insegurança no que fazer da pesquisa.

Em face desse cenário de afetação destrutiva, tivemos que fazer os devidos ajustes para realizar a referida pesquisa, focando nesse primeiro momento (2019 a 2021) na pesquisa bibliográfica, usando como estratégia de levantamento o estado do conhecimento. Por essa metodologia, entendemos:

identificação, registro, categorização que levam à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses,

⁴ Ver a repercussão, em nível nacional e internacional, sobre a crise humanitária dos povos Yanomami, em Roraima, na Amazônia, que foi apontado como genocídio. Indo além, podemos dizer um *ecocídio*.

dissertações e livros sobre uma temática específica (Morosini; Fernandes, 2014, p. 155).

Nesse momento, o levantamento se restringiu ao repositório do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade do Estado do Pará (UEPA), tomando as dissertações, artigos da Revista Cocar e E-books do referido Programa, considerando o período de 2009 a 2020 e um universo de descritores mais amplo.⁵ Isso nos permitiu construir um importante retrato da pesquisa sobre os temas da educação do campo e interculturalidade crítica no referido programa. Esse resultado inicial se encontra sistematizado no primeiro artigo desse eixo (Corrêa et al, 2022) publicado no Livro volume 1 do Procad-Amazônia (Oliveira et al, 2022).⁶

Com base nesse primeiro momento do levantamento, foi possível identificar

um número maior de produção relacionando sobretudo o tema dos estudos interculturais ao de populações tradicionais, mas poucos relacionando educação do campo e estudos interculturais e interculturalidade na Amazônia. Cabe destacar, aqui, como evidenciam os dados levantados, que o próprio tema da educação do campo no PPGED-UEPA ainda é muito pouco estudado, o que coloca o desafio para alargar as pesquisas nesse campo de estudo, dada sua importância para o debate do mundo rural brasileiro, em particular da realidade social e educacional amazônica (Corrêa et al, 2022, p. 195).

Cabe informar e destacar que, nesse momento inicial do levantamento, usamos um universo mais amplo de descritores. No

⁵ Os encontros desse coletivo para realizar e dialogar sobre esses levantamentos se deram, via plataforma digital, usando a tecnologia do *googlemet*, tendo em vista o isolamento social.

⁶ Não vamos aqui apresentar e discutir os conceitos de “educação do campo” e “interculturalidade crítica”, pois já o fizemos nesse artigo. Assim, sobre esses conceitos consultar o referido artigo.

intento de refinar mais essa pesquisa, delimitamos os descritores em dois: *educação do campo* e *interculturalidade*. Com essa delimitação, encontramos poucas pesquisas e produções relacionando os temas da educação do campo e interculturalidade crítica na Amazônia, o que põe o desafio para o PPGED-UEPA ampliar esse terreno de pesquisa e o diálogo entre esses dois importantes campos de estudo da teoria crítica da educação (Corrêa et al, 2002).

Ainda que esse momento inicial da pesquisa evidencie que existam poucos estudos relacionando educação do campo e interculturalidade crítica no referido programa, no entanto, é importante chamar atenção para a seguinte observação que os (as) autores (as) dessa pesquisa fazem nessa primeira publicação.

Cabe dizer que não desconsideramos, que no âmbito do PPGED-UEPA, exista uma contribuição significativa ao debate da educação do campo e da interculturalidade. Os estudos feitos pelos/as pesquisadores/as em suas dissertações de mestrado e as publicações em periódicos e e-books do Programa, evidenciam aportes importantes a este debate, com pesquisas sobre populações tradicionais, originárias, camponesas, indígenas, ribeirinhas, quilombolas e outras da Amazônia. No entanto, tomando por base os descritores utilizados neste estado do conhecimento, temos segurança em afirmar que faltam estudos que explicitem, de maneira mais direta, as relações entre educação do campo e interculturalidade crítica, apontamento que deixamos para reflexão dos/as atuais e futuros/as pesquisadores/as do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPA, bem como aos/às interessados/as em publicar artigos na Revista Cocar (Corrêa et al, 2022, p. 195).

Nesse novo levantamento da pesquisa para esse segundo artigo⁷, aprofundamos a análise da relação entre educação do campo e interculturalidade crítica, recaindo essa ênfase na realidade amazônica. Para tanto, como procedimento

⁷ Nesse novo levantamento, foram realizados estudos no ano de 2022 e início de 2023.

metodológico, aprofundamos a pesquisa do estado de conhecimento sobre os referidos temas, focando o levantamento em três Programas de Pós-Graduação em Educação (na Universidade do Estado do Pará, na Universidade Federal do Tocantins e na Universidade Federal do Rio Grande do Norte), que se constituem como parceiros nesse Projeto Procad-Amazônia.

Além disso, tomamos como referência temporal para esse segundo momento o período de 2019 a 2022. É importante destacar três informações e procedimentos da pesquisa, que a enriquecem em sua compreensão:

1ª) O estendimento do período até 2022 ocorreu para dar conta desse término do projeto e, ao mesmo tempo, para aprofundar mais a pesquisa;

2ª) Na primeira publicação da pesquisa do referido eixo, como já apontamos, centramos o levantamento e análise no PPGED-UEPA, tomando como base somente seu repositório e o período de 2009 a 2020 (Corrêa et al, 2022). Agora, além de estender e aprofundar até 2022, estamos incluindo os repositórios dos dois programas parceiros acima citados, o que permitiu um retrato mais amplo, plural e comparativo da pesquisa.

3ª) Além disso, incluímos o repositório da Capes para fazer um levantamento sobre esses temas em alguns programas de pós-graduação em educação na Amazônia Legal, com ênfase do PPGED-UEPA, o que evidenciou a relevância de outros programas sobre o tema pesquisado na região, como a Universidade Federal de Roraima.

Além desses *loci* de investigação, trabalhamos a análise de algumas dissertações de mestrado vinculadas ao PPGED-UEPA, a fim de aprofundar o estudo sobre a relação entre tais temas. Esse é um outro procedimento novo que estamos incluindo nessa versão final da pesquisa, a fim de complementar e aprofundar os estudos aqui realizados. É importante registrar que o procedimento foi realizado somente em dissertações vinculadas ao PPGED-UEPA, o que é relevante para aprofundar a pesquisa sobre esse tema no referido programa, contudo, é, também, uma limitação do eixo em

não ter conseguido desdobrar essa análise para os outros programas parceiros.

3- Educação do campo e interculturalidade crítica na Amazônia: novos desafios da pesquisa

Nessa seção, vamos apresentar os resultados mais recentes da pesquisa. Vamos iniciar tomando como base o ano de 2019.

No repositório do PPGED-UEPA⁸, das 30 dissertações publicadas no ano de 2019, não foram encontradas pesquisas relacionadas aos descritores de educação do campo e interculturalidade. Nesse mesmo ano, conforme **quadro 1** abaixo, foram encontradas no banco de dados do PPGED-UFRN 35 dissertações (apenas duas relacionadas aos dois descritores acima) e 26 teses (apenas uma relacionada ao descritor de educação do campo). No banco de dados da UFT, foram encontradas 22 dissertações, sendo que nenhuma corresponde aos descritores acima (**ver quadro 1**).⁹

Quadro 01 - Pesquisas Relacionadas a Educação do Campo e Interculturalidade no PPGED UEPA – UFRN – UFT (2019)

Título	Autor/a	Titulação	Descritor
Saberes indígenas, cultura de movimento e interculturalidade: cenários na comunidade do Catu/RN	Carlos Gomes de Medeiros Neto	Dissertação	Interculturalidade
Educação infantil do campo e currículo: que atividades são oportunizadas às crianças?	Edileide RibeiroPimentel	Dissertação	Educação do Campo
Pedagogia da alternância, mídia e consumo na	Rosane da Silva Nunes	Tese	Educação do Campo

⁸ Esse programa já tem doutorado, mas é recente. As primeiras defesas de tese ocorreram a partir de 2023, inclusive com pesquisas nesses campos temáticos. Contudo, não vamos aqui apresentar resultados referentes a esse nível de pesquisa, e sim do mestrado.

⁹ O programa de pós-graduação em educação da UFT não tem ainda doutorado.

formação de novos camponeses			
------------------------------	--	--	--

Fonte: sites dos Programas (2022)

A partir do levantamento no ano de 2020, foram identificadas 30 dissertações no repositório do PPGED-UEPA, dessas duas pesquisas de mestrado ligadas a esses descritores: a primeira se refere à educação do campo e a segunda tem seu foco na educação intercultural crítica (ver quadro 2 a seguir). Nesse mesmo ano, como demonstra esse mesmo quadro, foram encontradas no banco de dados do PPGED-UFRN 11 dissertações (apenas duas relacionadas aos dois descritores) e 06 teses (nenhuma relacionada aos descritores). No banco de dados do PPGED-UFT, foram encontradas 23 dissertações (apenas uma relacionada ao descritor de educação do campo).

Quadro 02 – Dissertações que apresentam Pesquisas Relacionadas a Educação do Campo e Interculturalidade no PPGED UEPA – UFRN – UFT (2020)

Título	Autor/a	Descritor
Associação de Mulheres Agricultoras (AMACAMPO): um estudo sobre a educação do campo e os saberes da produção agroecológica de mulheres do MST.	Vitória Santos de Abreu	Educação do campo
Saber-Fazer das(os) Erveiras(Os) no Ver-O-Peso: Contribuições à Educação Intercultural na Amazônia.	Louise Rodrigues Campos	Interculturalidade de
“Não há conflito se for feita a releitura”: a experiência escolar dos Potiguara do Catu no contexto de convivência intercultural numa escola não indígena (Goianinha/RN, 2015 -2019)	Tiago Cerqueira Santos	Educação do Campo e Interculturalidade
Cablocos do Assú: cosmografia e identidade étnica no Rio Grande do Norte (C. 2005 – 2020)	Kamyla Raphaely Macêdo Monteiro	Educação do Campo e Interculturalidade

Formação de Professores: sob a ótica da complexidade e da transdisciplinaridade no curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Tocantins campus de Arraias (TO)	Lilia Reijane Ribeiro dos Santos Menezes	Educação do Campo
---	--	-------------------

Fonte: sites dos Programas (2022)

No ano de 2021 no PPGED-UEPA, foram identificadas 30 dissertações. Dessas, foram encontradas duas pesquisas relacionadas aos descritores acima, contudo, nenhuma das duas trata centralmente desses temas em questão (ver quadro 3). No tocante ao levantamento no PPGED-UFRN, conforme esse período de 2021, foram publicados 62 trabalhos acadêmicos de mestrado e doutorado sendo, 36 teses e 26 dissertações. Considerando os levantamentos realizados no banco de dados não foram encontradas dissertações que abordem a temática da educação do campo e da interculturalidade. Porém, em relação aos trabalhos de doutorado, foram encontradas quatro (4) teses no campo da interculturalidade e uma (1) que cita a educação do campo sem que essa seja a temática central. O levantamento feito no repositório do PPGED-UFT, conforme esse mesmo quadro, constatou que em 2021 foram publicadas 14 dissertações, sendo 1 relacionada à temática da interculturalidade e nenhuma relacionada à temática da educação do campo.

Quadro 03 - Pesquisas Relacionadas a Educação do Campo e Interculturalidade no PPGED UEPA - UFRN – UFT (2021)

Título	Autor(a)	Titulação	Descritor
Saberes e processos Educativos das lutas de mulheres negras Quilombolas da Amazônia: Um estudo a partir das narrativas das Tucandeiras de Jambuaçu, Moju/PA.	Agatha Leticia Eugênio da Luz	Dissertação	Território Quilombo la
Mulheres Andirobeiras de Mutuacá de Cima e (In)Poderação: saberes e	Gabriela Costa Faval	Dissertação	Território Rural-ribeirinho

processos educativos emergentes.			
Pedagogia do movimento: o saber-fazer-poder nas experiências do Grupo de Estudos e Práticas Educativas em Movimento - GEPEM	Ariane Rochelle	Tese	Educação do campo
Corpo, cultura e educação (física) nos quilombos da serra	Hudson Pablo de Oliveira Bezerra	Tese	Interculturalidade
O professor mestiço para uma educação hominescente em Michel Serres	Lídia Borba Pereira	Tese	Interculturalidade
Na escola da floresta: pedagogias Tentehar	Maria José Ribeiro	Tese	Interculturalidade
O doce saber da terra: tecendo saberes no Semiárido/Sertão	Gustavo de Alencar Figueiredo	Tese	Interculturalidade
Brincadequê: brinquedos e brincadeiras no quilombo de Lajeado	Laurenita Gualberto Pereira Alves	Dissertação	Interculturalidade

Fonte: sites dos Programas (2022)

No ano de 2022, não foram encontradas pesquisas no repositório do PPGED-UEPA relacionadas a esses descritores. Na UFRN dentre as trinta e oito (38) dissertações disponíveis no banco de dados da referida Instituição, não foram encontrados trabalhos que atendessem a esses descritores. Quanto ao banco de teses da mesma Instituição, foram catalogados dois (2) trabalhos que permeiam o tema da educação do campo (ver quadro 4). Já na UFT, nesse mesmo período, dentre as 22 (vinte duas) dissertações disponíveis, foi possível identificar 1 (um) trabalho que atendia ao descritor da educação do campo.

Quadro 04 - Pesquisas Relacionadas a Educação do Campo e Interculturalidade no PPGED UEPA - UFRN – UFT (2022)

Título	Autor(a)	Titulação	Descritor
Necessidades formativas como eixo da formação docente para alfabetizar letrando na Educação do Campo, em Espírito Santo/RN (2019-2020)	Luciane Terra Dos Santos Garcia	Tese	Educação do campo
Professoras das escolas rurais de São João do Sabugi/RN (1954-20140): funções sociais cruzadas no ensino primário público	Maria Ines Sucupira Stamatto	Tese	Educação do campo
Contribuições do Projovem campo – saberes da terra na formação de jovens agricultoras/es familiares do Bico do Papagaio	Márcia Flausino Vieira Alves	Dissertação	Educação do campo

Fonte: sites dos Programas (2022)

Como ilustrado acima, no ano de 2022, não foram encontradas pesquisas no repositório do PPGED-UEPA relacionadas a esses descritores. Contudo, é importante ressaltar que, em decorrência da pandemia, houve atraso na qualificação e na defesa das bancas de mestrado, o que levou a essa não conclusão das pesquisas em 2022. Temos quatro (4) dissertações, em fase de conclusão, que estão vinculadas diretamente a esse eixo da pesquisa com suas ênfases em ângulos diferentes (ver quadro 5 a seguir).

Quadro 05 – Pesquisa em Educação do Campo e Interculturalidade no PPGED-UEPA (2023)¹⁰

Título	Autor(a)	Titulação	Descritor
Movimento de Mulheres das Ilhas de Belém (MMIB): Saberes e processos educativos emancipatórios emergentes das	Cynara Fernan da Aquino dos Santos	Dissertação	Território Rural-ribeirinho

¹⁰ No tocante a essas pesquisas, elas serão defendidas no início de 2023 e estão vinculadas a esse eixo-temático. Por isso, algumas já trazerem de forma mais presente o tema da interculturalidade crítica e sua relação com a educação do campo.

Lutas e Resistências na Amazônia Rural-Ribeirinha.			
Avanços e limites do currículo implementado em Escola Quilombola no Marajó: reconhecimento e a afirmação de Território Quilombola.	João Ricardo Batista Alves	Dissertação	Território Quilombola
Currículo Escolar e o reconhecimento do Território Quilombola: Um Estudo a partir dos saberes e Experiências da EJA na Amazônia Paraense.	Lucila Leal da Costa Araújo	Dissertação	Território Quilombola
O Instituto agroecológico latino-americano (IALA Amazônico) e a formação política do MST: Avanços e desafios da formação camponesa na Amazônia.	Valéria da Silva Lopes.	Dissertação	Território de Assentamento

Fonte: site dos Programas (2023)

Em relação a essas pesquisas, como se pode identificar, a autora Valéria Lopes trata diretamente da educação do campo, mas não faz relação direta com tema da interculturalidade crítica. Na pesquisa de Cynara Santos, esses temas estão presentes, mas não ocupam centralidade. Nas pesquisas de João Alves e Lucila Araújo o tema da interculturalidade crítica se faz bastante presente em relação ao tema de educação do campo, no entanto, é possível identificar uma aproximação maior entre esses dois temas.

Com base nesse levantamento feito dos três programas de pós-graduação em educação no período de 2019 a 2022, podemos identificar, assim, que são poucas ainda as pesquisas que tratam dos temas da educação do campo e da interculturalidade, em particular a relação entre elas com foco na *interculturalidade crítica*. Ao se comparar os três programas, percebe-se que não apresentam linhas de pesquisas específicas que fazem referência a esses temas, mas, é possível identificar áreas temáticas de interesse associadas a eles.

No tocante ao estudo desses descritores realizado no Banco de Teses e Dissertações (BDTD) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) com foco em alguns

programas de pós-graduação em educação da Amazônia Legal, foi possível identificar algumas informações relevantes. As pesquisas foram feitas no período de 2019 a 2022 com o descritor “Educação do campo” editado no campo de busca entre aspas. Nos critérios de refinamento, foram selecionadas como grande área de conhecimento as *Ciências Humanas*, na área de conhecimento e avaliação a *Educação* e as instituições que correspondem aos Estados que compõem a Amazônia Legal.

No que concerne ao levantamento de informações nesse banco de dados, no ano de 2019, foram identificadas duas (2) dissertações relacionadas ao descritor de interculturalidade, quatro (4) de populações tradicionais, uma (1) de território quilombola, uma (1) de educação do campo e uma (1) do território rural-ribeirinho. Quanto ao número de Teses, encontrou-se somente uma (1) que trabalha com a educação do campo em território de assentamento. As pesquisas se concentram nos Programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Roraima (UERR) e da Universidade Federal do Pará (UFPA) (ver quadro 6 a seguir).

Quadro 06 – Pesquisas Relacionadas a Interculturalidade e Educação do Campo na Amazônia Legal (2019)

Título	Autor(a)	Titulação	Programa	Descritor
Educar nas Fronteiras: Reflexões sobre identidade e interculturalidade nas escolas da fronteira Brasil-Venezuela.	Graciete Barros Silva	Dissertação	Programa de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, da Universidade Estadual de Roraima-UERR e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia-IFRR.	Interculturalidade

<p>Identidade Profissional Do Professor Que Atua Na Sala De Recurso Multifuncional: estudo a partir de uma Escola Estadual Indígena em Roraima.</p>	<p>Selma Maria Cunha Portela</p>	<p>Dissertação</p>	<p>Programa de Pós-Graduação em Educação da UERR/IFRR.</p>	<p>Populações Tradicionais</p>
<p>Os desafios da Educação Intercultural e a Identidade Profissional do Docente do Instituto Federal de Roraima/<i>Campus Amajari</i> Sob a Ótica da Teoria da Complexidade.</p>	<p>Claudia Miranda e Silva</p>	<p>Dissertação</p>	<p>Programa de Pós-Graduação em Educação da UERR/IFRR.</p>	<p>Interculturalidade</p>
<p>O Papel das Narrativas Oraís na Formação da Identidade Cultural das Crianças Indígenas Macuxi e Wapixana, localizadas na Região da Serra da Lua, Cantá-RR.</p>	<p>Kátia Maria Abreu da Silva</p>	<p>Dissertação</p>	<p>Programa de Pós-Graduação em Educação da UERR/IFRR.</p>	<p>Populações Tradicionais</p>
<p>Cultura e identidade de estudantes indígenas em uma escola da</p>	<p>Maria Elisange la Lima dos Santos</p>	<p>Dissertação</p>	<p>Programa de Pós-Graduação em Educação</p>	<p>Populações Tradicionais</p>

sede do município de Normandia-RR.			da UERR/IFRR.	
Análise reflexiva do referencial Curricular Nacional para as escolas indígenas na conexão com os saberes indígenas.	Gleidiane Brito de Araújo Rocha	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação da UERR/IFRR.	Populações Tradicionais
Formação, docência e saberes culturais na Escola Quilombola 4 de março.	Dinalva do Socorro Santos da Costa	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura da Universidade Federal do Pará-UFPA.	Território Quilombola
Fechamento das Escolas do Campo no Projeto de Assentamento Dirigido Anauá, no município de Rorainópolis/RR.	Janaene Leandro de Sousa	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação da UERR/IFRR.	Educação do Campo
Desafios e lutas para construção de um Currículo para os Povos Ribeirinhos: uma análise crítica da realidade da educação no Baixo Rio Branco.	Abraão Jacinto Pereira	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação da UERR/IFRR.	Território Rural-Ribeirinho
Alternância Pedagógica na formação do Educador: contribuições da Licenciatura em	Maria Celeste Gomes de Farias.	Tese	Programa de Pós-Graduação em Educação-	Educação do Campo

Educação do Campo a partir da UNIFESSPA.			PPGED, da UFPA.	
--	--	--	-----------------	--

Fonte: sites dos Programas (2022)

No ano de 2020, conforme quadro 7 a seguir, foram catalogadas onze (11) dissertações de Mestrado distribuídas da seguinte forma: uma (1) com o descritor de interculturalidade, sete (7) com o descritor de populações tradicionais, uma (1) com os descritores de educação do campo e território rural-ribeirinho e duas (2) com os descritores de educação do campo e território de assentamento. Quanto ao número de teses, foram encontradas três (3): uma (1) com o descritor de educação do campo, uma (1) com os descritores de território rural-ribeirinho e quilombola, e uma (1) com os descritores de educação do campo e território rural-ribeirinho. As pesquisas catalogadas nesse ano se concentram no PPGED da UERR, no PPGED da UFPA, no PPGED da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e no PPGED da UEPA (ver quadro 7 a seguir).

Quadro 07 – Pesquisas Relacionadas a Interculturalidade e Educação do Campo na Amazônia Legal (2020)

Título	Autor(a)	Titulação	Programa	Descritor
Magistério Indígena Tamí'kan: Centro Estadual de formação dos profissionais da Educação de Roraima – CEFFOR uma análise de conteúdo.	José Ângelo Almeida Ferreira	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação da UERR/IFRR.	Populações tradicionais

Os Desafios da Educação Intercultural no ensino da Língua Portuguesa no 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Caranã, Boa Vista – Roraima.	Graciete dos Santos Araújo.	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação da UERR/IFRR.	Interculturalidade
Programa Ação Saberes Indígenas na Escola em Roraima.	Marilene Alves Fernandes	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação da UERR/IFRR.	Populações tradicionais
Da comunidade à Universidade: os desafios dos discentes indígenas no curso de Direito na Universidade Federal de Roraima.	Sandra do Nascimento Moura	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação da UERR/IFRR.	Populações tradicionais
A cultura indígena no Currículo das escolas de Pacaraima: atendendo a lei 11.645/08	Missiane Moreira da Silva	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação da UERR/IFRR.	Populações tradicionais
Atendimento de alunos indígenas em Escolas localizadas em áreas rurais: uma análise da implementação da lei 11.645/2008 na Escola Municipal	Marquiza Castro de Almeida	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação da UERR/IFRR.	Populações tradicionais

Cristóvão Colômbio.				
Educação Escolar Indígena uma Análise do Documento Curricular de Roraima-DCR.	José Lopes Soares	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação da UERR/IFRR.	Populações tradicionais
Deslocamentos de mulheres Makuxi e Wapichana: apropriação dos conhecimentos escolares e relações de gênero (Brasil-Guyana).	Mary Jane Barreto de Souza	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação da UERR/IFRR.	Populações tradicionais
Associação de Mulheres Agricultoras (AMACAMPO): um estudo sobre a educação do campo e os saberes da produção agroecológica de mulheres do MST.	Vitória Santos de Abreu	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGED da Universidade do Estado do Pará-UEPA.	Educação do campo e Território de assentamento
Educação do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra: um espaço de resistência à colonialidade e seus mecanismos de poder.	Yohana Marcela Sierra Casallas	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso-UFMT.	Educação do campo e Território de assentamento

Enquanto Uma Canoa Desce O Rio... Relação entre Saberes Culturais e Práticas Pedagógicas em uma Escola na Comunidade Ribeirinha (Ilha) do Combu, Belém Do Pará.	Arianne Sabádo de Melo	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGED, da UFPA.	Educação do campo e Território rural-ribeirinho
Saberes do Território Educativo Amazônico: perspectivas de uma epistemologia das águas na interrelação ribeirinhos-quilombolas.	Maria Barbara da Costa Cardoso	Tese	Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGED, da UFPA.	Território rural-ribeirinho e quilombola
Manifestações Decoloniais no Currículo da Educação do/no Campo: Escola Nova Sociedade – Território de (Re)Existência.	Rosangela Pereira de Oliveira	Tese	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso-UFMT.	Educação do campo
Formação de Educadoras Ribeirinhas no Curso Pedagogia das Águas: Análise das Experiências de vida e suas contribuições nas Práticas educativas na	Dayana Viviany Silva de Souza	Tese	Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGED, da UFPA.	Educação do campo e Território rural-ribeirinho

Escola do Assentamento São João Batista no Rio Campompema em Abaetetuba-Pará.				
---	--	--	--	--

Fonte: sites dos Programas (2022)

No ano de 2021, foram encontradas três (3) dissertações de Mestrado: apenas uma (1) faz referência ao descritor de interculturalidade, uma (1) sobre populações tradicionais e uma (1) sobre o descritor de educação do campo. Quanto às teses, foram identificadas apenas duas (2): uma (1) sobre o território rural-ribeirinho e uma (1) sobre educação do campo. Nesse período, esses estudos foram encontrados no PPGED da UERR e no PPGED da UFPA (ver quadro 8 a seguir).

Quadro 08 – Pesquisas Relacionadas a Interculturalidade e Educação do Campo na Amazônia Legal (2021)

Título	Autor(a)	Titulação	Programa	Descritores
Gramática Pedagógica da Língua Macuxi: Narrativas do Processo de Construção para Valorização da Identidade Étnica no Estado De Roraima.	Adine da Silva Ramos	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação da UERR/IFRR.	Populações tradicionais
A Literatura Indígena na Formação de uma Memória Coletiva Intercultural no Contexto dos anos Iniciais do	Laura Juliana Neris Machado Barros	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação da UERR/IFRR.	Interculturalidade

Ensino Fundamental em Roraima.				
Práticas de Professores em Interface Educação Especial e Educação do Campo em uma Instituição Especializada	Ana Cristina de Sousa dos Santos	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGED-UEPA.	Educação do campo
Corpos-Vida Marcados: Memórias Autobiográficas das Práticas Socioeducativas de Mulheres Ribeirinhas Escalpeladas da Amazônia.	Edwana de Naur Almeida	Tese	Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGED, da UFPA.	Território rural-ribeirinho
Territórios do Currículo Por Áreas de Conhecimentos na Licenciatura em Educação do Campo da UFPA, Baixo Tocantins-PA, no Combate as Encruzilhadas Das Colonialidades.	Oscar Ferreira Barros	Tese	Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGED, da UFPA.	Educação do campo

Fonte: sites dos Programas (2022)

Em relação ao ano de 2022, não foram encontradas dissertações e teses no banco de dados da Capes com os referidos descritores na Amazônia Legal.

O procedimento metodológico do estado do conhecimento realizado na BDTD da CAPES aponta o maior número de pesquisas diante dos estudos interculturais com populações tradicionais e poucos relacionados diretamente à educação do campo e interculturalidade na Amazônia. Houve um avanço quanto a estas pesquisas em 2019-2020 e uma queda em 2021. Em 2022, não foram encontradas pesquisas com a relação destacada. A maioria dos trabalhos catalogados encontra-se no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Roraima (UERR), associado ao Instituto Federal de Roraima (IFRR), que integram a área de concentração “Educação e interculturalidade” e linha de pesquisa “Educação do campo, Educação indígena e Interculturalidade”, o que revela sua força de pesquisa nesses campos de pesquisa.¹¹

Portanto, este levantamento evidencia que há muito a se fazer quanto ao avanço do debate acerca da educação intercultural e da educação do campo na Amazônia. É preciso pensar em novos caminhos teórico-metodológicos e epistemológicos de produções científicas nesse campo, pois o levantamento aponta possíveis direcionamentos ao revelar a delimitação da área de concentração e linha de pesquisa em atuação na UERR.

Considerações Finais

Com base nesse novo levantamento realizado nos repositórios dos três Programas de Pós-Graduação em Educação parceiros no projeto Procad-Amazônia, no período de 2019 a 2022, foi possível verificar que ainda são poucas as pesquisas voltadas os estudos da

¹¹ A partir de 2014, o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Roraima estabeleceu uma associação ampla com o Instituto Federal de Roraima, o Mestrado em Educação surgiu da “necessidade de formar pesquisadores e professores não só da educação básica, mas, também, do Ensino Superior do estado”. Disponível em: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:qEzXpYbUCl8J:https://www.uerr.edu.br/ppge/%3Fpage_id%3D291&cd=3&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 09/02/2023.

educação do campo e interculturalidade crítica, em especial a relação entre elas na Amazônia. Contudo, é relevante destacar uma tendência de crescimento desses temas nesses programas com a contribuição do projeto Procad-Amazônia, em particular da interculturalidade crítica relacionada ao avanço de temas da educação indígena e quilombola na Amazônia.

Ademais, reiteramos o que já apontamos no artigo anterior sobre outros sentidos presentes de interculturalidade crítica, que propriamente não trabalha com esse conceito, ainda que estabeleça um profundo diálogo crítico com esse tema/conceito. Assim, ainda que muitas dissertações não trabalhem com esse conceito de “Interculturalidade crítica” explicitamente relacionada ao tema da educação do campo, há estudos que se conectam com ele, ilustrando sentidos outros de abordar esse tema da educação do campo e diversidade.

No tocante ao procedimento metodológico do estado do conhecimento realizado no BDTD da CAPES, foi possível mapear um maior número de pesquisas diante dos estudos interculturais com populações indígenas, tradicionais e poucos relacionados diretamente à educação do campo e interculturalidade na Amazônia. Como vimos, a maioria das pesquisas, que abordam esses temas, encontra-se no PPGED-UERR, associado IFRR, que têm como a área de concentração “Educação e interculturalidade” e linha de pesquisa “Educação do campo, Educação indígena e Interculturalidade”.

Conforme a pesquisa identificou, em seu conjunto até aqui, é preciso diferenciar a educação indígena e a quilombola da educação do campo, como demandas crescentes de povos originários e quilombolas que reivindicam o reconhecimento de seus saberes, educação e modos próprios de vida. É possível identificar uma expansão desses temas na agenda de pesquisa da pós-graduação em educação mais recentemente no Brasil, em particular na Amazônia, que apontam para a emergência de uma pulsante pluralidade epistêmica e pedagógica, chamando atenção tanto para a necessidade de novas agendas de pesquisa, bem como

de uma redefinição do tema da educação do campo, provocando rupturas e deslocamentos conceituais com a emergência dessas outras experiências sociais e cosmopercepções, uma vez que antes era muito comum tratar a educação indígena, quilombola, como educação do campo e como se fossem camponeses.

Portanto, este levantamento evidencia e reforça que há muito a se fazer quanto ao avanço do debate acerca da educação intercultural e da educação do campo na Amazônia. É preciso pensar em novos caminhos teórico-metodológicos e epistemológicos de produções científicas nesse campo, o que já se apresenta como uma tendência nos programas estudados.

Referências

AVRITZER, Leonardo. **Política e antipolítica**: A crise no governo Bolsonaro. São Paulo: Todavia, 2020.

AVRITZER, Leonardo et al. (Orgs). **Governo Bolsonaro**: Retrocesso democrático e degradação política. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

MBEMBE, Achille. **Pandemia democratizou poder de matar, diz autor da teoria da 'necropolítica'**. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2020/03/pandemia-democratizou-poder-de-matar-diz-autor-da-teoria-da-necropolitica.shtml?origin=folha> . Acesso em 17;12-2020.

MBEMBE, Achille, Necropolítica. Arte & Ensaios. **Revista do PPGAV/EBA/UFRJ**. n. 32. Dezembro 2016.

CORRÊA, Sérgio R. Moraes. Crise da democracia e da educação no Brasil: uma contribuição do pensamento freireano ao debate. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 36, n. 78, p. 1315-1357, set./dez. 2022.

CORRÊA, Sérgio R. Moraes et al. Educação do campo e interculturalidade crítica: desafios da pesquisa na Amazônia. In. Oliveira, Ivanilde Apoluceno et al. [Orgs.] **Produções de conhecimentos sobre interculturalidade e educação**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p.173-198.

FERNANDES, Florestan. **A Revolução Burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. Curitiba: Kotter Editorial; São Paulo: Editora Contracorrente, 2020.

NOBRE, Marcos. **Ponto final**: a guerra de Bolsonaro contra a democracia. São Paulo: Todavia, 2020.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno et al. [Orgs.] **Produções de conhecimentos sobre interculturalidade e educação**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 312p.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SANTOS, Boaventura de S. **O futuro começa agora**: da pandemia à utopia. São Paulo: Boitempo, 2021.

Aquilombamento e currículo em educação étnico-racial¹

Hudson Pablo de Oliveira Bezerra
Instituto Federal do Rio Grande do Norte - IFRN
José Pereira de Melo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Tiago Tendai Chingore
Universidade Licungo
Marta Genú Soares
Universidade do Estado do Pará - UEPA

Introdução

Em investigações sobre o objeto de estudo interculturalidade e educação optamos por compreender as práticas em comunidade quilombola, como parte de uma pesquisa a médio prazo para doutoramento em Educação. Nesse sentido, para observar de modo etnográfico (André, 1995) o cotidiano quilombola nos acercamos de conceitos e princípios para, ao compreender a vida na comunidade, identificar elementos para indicar uma educação étnico-racial. Esse aporte teórico e legal é socializado e proposto como procedimento para o trato com a educação étnico-racial (Candau, 2008) e o aquilombamento como espaço de memória que une os sujeitos negros e permite a articulação de resistências para o

¹ Este texto, revisado e ampliado, é adaptado da Tese de Doutorado de Hudson Pablo de Oliveira Bezerra intitulada *Corpo, cultura e educação nos quilombos da Serra* e defendida em 06/11/2020 na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, instituição cooperada com a Universidade do Estado do Pará no Programa de Cooperação Acadêmica na Amazônia-Procad Edital 21/2018-CAPES. O procedimento de coleta de dados de campo e a construção teórico-prática tem o objeto de estudo da Pesquisa Procad no Eixo temático 6- Relações Étnico-Raciais e Educação Intercultural do Projeto Interculturalidade: saberes, práticas docentes de Formação em diferentes contextos educativos na Amazônia.

enfrentamento das injustiças sociais (Nascimento, 1980) de práticas pedagógicas.

Os espaços e tempos em que habitamos são marcados pelas trajetórias vivenciadas nas relações sociais e culturais dos diferentes sujeitos que as compõe. Diante disso, destacamos que a diáspora africana e seus desdobramentos são ainda fortemente presentes na realidade brasileira, tendo, assim como durante a escravidão, uma série de negações que ainda se efetivam sobre os corpos negros a partir do racismo.

Superar essas violências históricas é luta constante dos sujeitos afro-brasileiros e africanos que direta ou indiretamente foram e são violentados, além disso, é uma obrigação legal, ética e moral dos sujeitos que foram e são beneficiados com a exploração indevida desses sujeitos.

É preciso destruir as estruturas coloniais que colocam determinados sujeitos e seus modos de ser como superiores e construir novas estruturas sociais que respeitem a diversidade dos corpos e seus modos de ser e fazer. Para isso, é preciso investir na construção de uma consciência coletiva antirracista que acolha e integre as negras e os negros nos espaços sociais cotidianos e lute contra qualquer forma de discriminação que se apresente.

Portanto, é preciso que os espaços escolares direcionem ações que compreendam e combatam o racismo, desconstruam o mito da democracia racial, incluam a diversidade de sujeitos que compõem a sociedade e assegure que os saberes dos corpos negros africanos e afro-brasileiros sejam presentes nas ações educativas.

Para combater o racismo, compreendemos que o primeiro passo é compreender os modos como esse se estrutura e se manifesta em nossa sociedade. O racismo direcionado aos negros está diretamente relacionado a escravização dos sujeitos Africanos pelos brancos europeus e se mantém vivo na busca da manutenção do poder e de privilégios dos brancos sobre os negros.

A escravidão deixou graves feridas na história da humanidade, ela foi/será a negação de determinados sujeitos por outros que se autoproclamam superiores. No que diz respeito a

escravidão de negras e negros africanos, essa sem dúvida representa uma das marcas de violência mais lamentáveis da história humana e seus prejuízos jamais serão superados.

Orientados pelas ideias de Abdias do Nascimento (1980) quando este afirma que ela deve ser sempre lembrada, visto que, é a escravidão o espaço de memória que une os sujeitos negros e permite a articulação de resistências para o enfrentamento das injustiças sociais, é preciso negá-la como prática de violência e evidenciá-la como marca ancestral para união e articulação de um povo. Negar a escravidão como acontecimento histórico seria negar a história dos sujeitos afro-brasileiros, e compreendemos melhor quando Nascimento (1980, p. 87) anuncia que:

Caso o negro perdesse a memória do tráfico e da escravidão, se distanciaria cada vez mais da África e acabaria perdendo a lembrança do seu ponto de partida. E este ponto de partida é o ponto básico: quem não tem passado não tem presente e nem poderá ter futuro. Evocar o tráfico, lembrar constantemente a escravidão, deve constituir para os brasileiros uma obrigação permanente e diária, sem que isto represente nenhuma forma de autoflagelação patológica e muito menos o extravasamento de um pieguismo lacrimogênio. Esta hipótese está muito distante da minha proposição. O que quero dizer é que tráfico e escravidão formam parte inalienável do ser total dos afro-brasileiros. Erradicá-los da nossa bagagem espiritual e histórica é o mesmo que amputar o nosso potencial de luta libertária, desprezando o sacrifício dos nossos antepassados para que a raça sobrevivesse.

A escravidão nessa perspectiva é um marco da identidade racial, é ela o ponto articulador da união dos negros e negras para rememorar o passado, viver o presente e construir o futuro. Ela é viva e se expressa nos corpos dos sujeitos marcados pela ancestralidade. Portanto, “não é longínqua nem abstrata. Antes é uma palavra que nos devolve a parte viva e dinâmica de nossa própria carne e espírito: os nossos antepassados. A violência que

eles sofreram é a violência que tem se perpetuado entre nós, seus descendentes” (Nascimento, 1980, p. 88).

A lembrança da escravidão na escola leva a problematizar as violências e negações dos sujeitos que foram escravizados para manutenção dos privilégios de outros. Evidencia as resistências e as contribuições culturais que mesmo nesse processo de negação, foram possíveis de serem plantadas e cultivadas na realidade brasileira.

É necessário problematizar que muitas heranças da escravidão ainda estão presentes nas vidas dos negros, visto que, esses são os alvos mais fáceis e estão expostos as inúmeras violências, inclusive as do Estado. Para Rufino (2019, p. 67) como “balas, com a precarização da vida, com o desarranjo das memórias, com o desmonte cognitivo, com a coisificação do ser e a produção e a manutenção do trauma” as violências e mortes aos negros se dão por inúmeras vias.

Muitos são os discursos e ações que visam esconder ou mascarar essas violências, teorizando relações harmoniosas e benevolentes entre os diferentes povos, quando na verdade são extremamente violentas, especialmente para com os negros e índios. Diante disso, Nascimento (1980, p. 133) denuncia que “teoriza-se entre nós uma cultura mestiça, mas se pratica, como válido e dominante, o padrão cultural branco-europeu”.

Segundo Souza (2017, p. 43), “branco era (e continua sendo) antes um indicador da existência de uma série de atributos morais e culturais do que uma cor de uma pele. Embranquecer significa, em uma sociedade que se europeizava, compartilhar os valores dominantes dessa cultura, ser um suporte dela”. Já no lado oposto, o autor destaca que “o excluído é majoritariamente negro e mestiço, é estigmatizado como perigoso, inferior e perseguido não mais pelo capitão do mato, mas, sim, pelas viaturas de polícia com licença para matar pobre e preto”. Sobre isso faz a ressalva de que, “obviamente não é a polícia a fonte de violência, mas as classes média e alta que apoiam esse tipo de política pública informal para

higienizar as cidades e calar o medo do oprimido e do excluído que construiu com as próprias mãos” (Souza, 2017, p. 49).

O Brasil é evidenciado por muitos como um país mestiço e de uma ampla diversidade cultural (Munanga, 2015). Nessa diversidade, propagam-se narrativas de uma relação harmoniosa e democrática entre os diferentes povos, porém se nega na realidade os saberes e expressões indígenas, africanas e afro-brasileiras.

A democracia racial propagada como um ideal harmônico da nação brasileira nada mais é do que a intenção de maquiagem as desigualdades vivenciadas no cotidiano, visando a acomodação e aceitação dos sujeitos oprimidos. Essa é ressignificada constantemente em afirmativas que dizem “somos todos iguais” ou “somos todos seres humanos”. Essas respostas fáceis e rasas não problematizam a verdadeira realidade marcada pelas diferenças, privilégios e violências. Portanto, é preciso abrir as cortinas e retirar as máscaras para que as verdades venham à tona e essa democracia inexistente seja escancarada.

A democracia racial propagada foi então reclassificada pelo Movimento Negro e por estudiosos das relações étnico-raciais para ser compreendida como mito, ou seja, o mito da democracia racial.

Os autores Matos e Eugenio (2018) ao discutirem sobre o mito da democracia racial compreendem que esta serviu durante muito tempo ao estado para omitir a implementação de políticas públicas para a população negra e mascarar desigualdades. Esse mito buscava esconder as relações de racismo escancaradas em nossa sociedade, e, portanto, deve ser combatido.

Na imersão em comunidades de remanescentes quilombolas no processo etnográfico, dialogamos sobre discriminação ou algum tipo de preconceito por conta da cor da pele e por pertencer a comunidade quilombola, obtivemos a resposta afirmativa sobre discriminação, humilhação, medo e rejeição.

Em Nascimento (1980, p. 160), compreendemos que “o racismo constitui a espinha dorsal psicológica e sociocultural que faz a sociedade convencional brasileira uma entidade intrinsecamente preconceituosa e discriminadora dos

descendentes afro-negros”. Além disso, “a natureza das fundações do Brasil, tanto no que diz respeito à sociedade, cultura, política, economia, religião, arte, é essencialmente racista e tem constituído um processo genocida de permanente destruição e ameaça ao povo negro” (Nascimento, 1980, p. 229).

Ao falar sobre as formas de manifestação do racismo, esta se manifesta, de forma aberta ou velada e qualificam os negros como inferiores. Nesse processo de inferiorização a raça é tomada como marca identitária que permite julgar e selecionar quem será discriminado (negros e índios) e quem serão referenciados como ideal (brancos). Assim, fomos a campo para dialogar com a comunidade quilombola e conhecer o jeito de viver e contar sua história para alcançar o objetivo sobre uma educação étnico-racial pautada no quilombamento e respeito, no entanto, nos deparamos com a vida anulada pela invasão da educação urbana. E percebemos a grande e urgente necessidade de articulação de resistências, aperfeiçoando as existentes e criando novas formas de modo a desorganizar as estruturas que sustentam o racismo em nossa sociedade. Para isso, não bastará não ser racista, é preciso que todos os sujeitos sejam também antirracistas.

Para Angela Davis (2018, p. 32) “não é fácil erradicar o racismo, tão profundamente arraigado nas estruturas de nossa sociedade, e por isso é importante produzir uma análise que vá além da compreensão dos atos individuais de racismo”. Esse pensamento, dialoga diretamente com a compreensão de racismo estrutural apresentada por Almeida citada por Davis (2018, p. 87), assim, segundo a autora, “o desenvolvimento de novas formas de pensar sobre o racismo exige que nós tenhamos não só uma compreensão das estruturas econômicas, sociais e ideológicas, mas também das estruturas psíquicas e coletivas”.

Somente a compreensão profunda das estruturas que sustentam os pensamentos e as atitudes racistas é que permitirá a tomada de consciência de suas violências e uma articulação para o combate. Somente com a compreensão da complexa estrutura racista é que avançaremos na sua desconstrução efetiva.

Mesmo visível em diferentes esferas o racismo ainda tenta ser negado por elites e opressores. Como afirma Freire e Shör (1986, p. 101) “o racismo é muito forte no Brasil. Dizer que não temos racismo no Brasil ou é ingenuidade, ou esperteza, mas não realismo”. Corroboramos com os autores e reafirmamos seu entendimento quando dizem que “enquanto homem branco, aparentemente – porque sempre digo que não tenho muita certeza da minha branquidão -, a questão é saber se eu estou, realmente, contra o racismo de forma radical. Se estou, então tenho o dever e o direito de lutar com o povo negro contra o racismo”.

Embora outros sujeitos estejam empenhados nessa luta, vale destacar que essa gestou-se na articulação do Movimento Negro (Adão, 2007). A luta antirracista está diretamente associada as lutas de reparação históricas. O racismo como fruto de construções histórico-sociais necessita do mesmo modo ser reparado a partir de investimentos que preencham as lacunas de negações ocasionadas por essas atitudes em diferentes esferas, tais quais: educacionais, de acesso à terra, políticas de saúde, habitação, formação profissional, entre outros.

Dizer simplesmente que o racismo acabou ou que irá acabar não resolve os problemas de milhões de pessoas que foram (e são) violentadas durante séculos. Desse modo, é preciso combater o racismo, mas também assegurar que as vítimas desse crime possam prosperar socialmente rompendo com os modos de vida a que historicamente estiveram presas.

Compreendemos que os questionamentos e problematizações, bem como, o desenvolvimento de ações antirracistas, serão possíveis a partir de investimentos em uma educação étnico-racial nos espaços escolares.

Educação das relações étnico-raciais

Diante das mazelas produzidas pelo racismo é necessário que façamos investimentos em ações que o superem e que diminuam as injustiças ocasionadas por suas violências. Nesse sentido,

compreendemos que as práticas educativas no contexto escolar são indispensáveis para o desenvolvimento de posturas antirracistas. No entanto, para que isso aconteça, se faz necessário reorganizar essas práticas de modo a não serem mais um agente de produção e afirmação do racismo, tornando-se espaços de acolhimento e inclusão da diversidade étnico-racial.

Se pretendermos pensar a educação no espaço escolar, não há como negar que o ato de “aprender” sistematizado, em nossa cultura ou outras culturas, está intimamente ligado à instituição que se chama “escola”. Nesse sentido, ela se torna um dos espaços fundamentais à inserção do sujeito (autor da história), numa dinâmica de aprendizagens marcadamente intencionais.

Atualmente, os educadores confrontam-se diariamente com diversas situações, problemas e dilemas que, pela sua singularidade, reclamam respostas sustentadas em competências relacionais e, tomadas de decisão que exigem: elevada preparação técnica, científica, e também ética. Na realidade, a ação educativa desenvolve-se num contexto especificamente humano que torna inconcebível a redução da função docente a uma dimensão meramente técnica ou instrumental.

Temos consciência de que a educação não se reduz a escolarização, “ela é um amplo processo, constituinte da nossa humanização, que se realiza em diversos espaços sociais: na família, na comunidade, no trabalho, nas ações coletivas, nos grupos culturais, nos movimentos sociais, na escola, entre outros” (Gomes, 2003b, p. 170). Ela também não se fragmenta e os diferentes cenários educativos se interconectam na formação dos sujeitos, no entanto, conforme já demarcado em outros momentos do nosso trabalho, pensaremos de modo específico à educação escolar, porém, cientes que a mesma está conectada as diferentes formas de educação vivenciadas pelos sujeitos.

A educação imersa no contexto social e cultural em que habitamos, reflete e também é reflexo desses espaços. Diante disso, reconhecemos que muitas das práticas ainda desenvolvidas nos espaços escolares reforçam a estrutura racista de negação ao negro,

aos índios e outros povos, vivenciadas na maior parte da história de construção do Brasil.

É uma educação colonialista, que se prende a uma única visão de sociedade e de pessoa com base nos referenciais da elite branca colonizadora. Conforme denuncia Nascimento (2016, p. 54) “os brancos controlam os meios de disseminar informações; o aparelho educacional; eles formulam os conceitos, as armas e os valores do país”. Frente a esse contexto, é necessário ampliarmos os horizontes e incluir nos espaços de formulações e tomadas de decisões os sujeitos negros e outros grupos minoritários que foram controlados e negligenciados pelos brancos na realidade brasileira.

A inclusão dos negros nos espaços de decisão tem se efetivado aos poucos a partir do protagonismo de suas lutas, porém, essa inclusão poderia ser potencializada se os sujeitos brancos assumissem os privilégios que possuem em detrimento da exploração dos negros. Assumir-se privilegiado é um dos passos importantes para reconhecer as injustiças aos negros e lutar contra elas. Conforme afirma Ribeiro (2019, p. 108) “pessoas brancas devem se responsabilizar criticamente pelo sistema de opressão que os privilegia historicamente, produzindo desigualdades”.

Das injustiças aos negros, é preciso lembrar que foram negados durante centenas de anos de existência no Brasil o acesso aos espaços escolares. E mesmo quando teve acesso, não foi possível um reconhecimento, visto que, as práticas educativas nos espaços escolares estavam amparadas em estruturas curriculares também racistas, que negam a história dos negros e seus saberes a fim de perpetuar as injustiças sociais que privilegiavam uma minoria.

Inquieto com esse contexto, Munanga (2018, p. 13) denuncia, que mesmo hoje, a cultura negra não faz parte de forma efetiva dos currículos educacionais brasileiros. Para ele, “a cultura negra no Brasil, apesar de estar presente no cotidiano de todos os brasileiros, não faz parte integrante do sistema educacional brasileiro que sempre foi eurocêntrico”. Nessa mesma linha de pensamento, trazemos as contribuições de Machado (2013, p. 93) quando ela

destaca que “nas escolas, em todos os seus níveis, há uma depreciação dos conteúdos africanos e da cultura negra”.

Há um silenciamento das escolas em relação aos saberes negros que silencia também os sujeitos no não reconhecimento nesses espaços. É necessário que as escolas dialoguem com as realidades dos alunos de modo a constituir uma relação de co pertencimento, ou seja, a escola está na comunidade assim como a comunidade está na escola. Para Freire (2000, p. 22) “o educador progressista, capaz e sério, não apenas deve ensinar muito bem a sua disciplina, mas desafiar o educando a pensar criticamente a realidade social, política e histórica em que é uma presença”.

A escola que não reconhece os saberes dos corpos negros/quilombolas e apresenta um universo cultural único e padronizado diferente da realidade vivenciada pelos sujeitos quilombolas em seus cotidianos é a mesma que julga e aponta-os como responsáveis pelo fracasso em inúmeras situações das vivências escolares.

Ao apresentar essas configurações, as escolas contribuem para exclusão e negação dos negros, além disso, efetivam de forma direta atitudes racistas e contribuem conseqüentemente para a formação de sujeitos também racistas.

“O racismo, segundo o artigo 5º da constituição brasileira, é crime inafiançável e isso se aplica a todos os cidadãos e instituições, inclusive, à escola” (Brasil, 2004, p. 7). O racismo e demais formas de discriminação não nascem na escola, no entanto, passam por ela em todas as suas vivências. Embora não seja uma obrigação exclusiva da escola de combater o racismo e as demais formas de discriminação, é preciso ter claro que essa deve ser sim uma de suas metas. Para que isso aconteça, é necessário que se demarquem posturas e pensamentos em documentos normativos, nos planejamentos e ações didáticas, bem como, nos espaços de convivência dos sujeitos integrantes de seus espaços.

Para efetivação de educação antirracista, compreendemos que o caminho se faz a partir do desenvolvimento de uma educação das relações étnico-raciais. Sobre essa, as Diretrizes Curriculares

Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira, publicadas a partir da resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, nos dizem que:

A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários (Brasil, 2014, p. 6).

Além de ser um espaço de inclusão dos diferentes grupos raciais, deve ser também espaço para desconstrução de preconceitos e discriminações ao problematizar as relações históricas de submissão e a partir de quais interesses essas se efetivavam.

A escola necessita dialogar com o contexto social e cultural, conseqüentemente com a diversidade de sujeitos e modos de ser. Seu fazer democrático e inclusivo será possível se estiver atento as desigualdades e injustiças vivenciadas pelos sujeitos que atende.

Desse modo, “é importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeu por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira” (Brasil, 2004, p. 8). A escola como espaço de acolhimento de uma diversidade de sujeitos, deve acolher em suas estruturas curriculares e práticas pedagógicas a diversidade de saberes desses grupos, sem hierarquizações.

Concordamos com Braga (2009, p. 128) ao afirmar que “se a educação foi utilizada para construir preconceitos, ela pode e deve ser utilizada para a desconstrução social do preconceito e da discriminação racial”.

Essas reparações históricas dependem do fazer pedagógico das escolas, mas precisam também estarem amparadas em políticas

públicas de educação e nas normativas legais. Diante disso, foi e é necessário investir em políticas afirmativas da cultura negra e em reparações no contexto escolar, de modo a transformar uma realidade que exclui dos currículos os saberes e fazeres dos povos negros.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, destacam que as políticas de reparação, “têm como meta o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprios, manifestarem com autonomia individual e coletiva, seus pensamentos” (Brasil, 2004, p. 2), além disso, destaca que:

Políticas de reparações voltadas para a educação dos negros devem oferecer garantias a essa população de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, de valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro, de aquisição das competências e dos conhecimentos tidos como indispensáveis para continuidades nos estudos, de condições para alcançar todos os níveis de ensino, bem como para atuar como cidadãos responsáveis e participantes, além de desempenharem com qualificação uma profissão (Brasil, 2004, p. 3).

Diante do posicionamento expresso, fica evidente que existe a preocupação de que seja efetivada uma formação educacional que assegure aos negros conhecerem e se reconhecerem nos espaços escolares. No entanto, para que essa se efetive serão necessários investimentos diferenciados, visto que, predominantemente a população negra e pobre está nas escolas que mais sofrem com problemas de infraestrutura e pessoal. Assim, serão necessários investimentos nas estruturas físicas escolares, na formação de pessoal, na aquisição de equipamentos, na estruturação curricular, nas abordagens metodológicas, no acolhimento e acompanhamento, nas assistências estudantis, entre outros.

Um dos grandes avanços legais no que diz respeito às políticas de reparação as violências e negações sofridas pelos negros foi a aprovação da lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que altera a lei

nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” (Brasil, 2003). Para Gomes (2008, p. 67) essa lei é “uma medida de ação afirmativa que torna obrigatória a inclusão do ensino da História da África e da cultura afro-brasileira nos currículos dos estabelecimentos de ensino públicos e particulares da educação básica”.

A Lei 10.639/03 estabelece:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes art. 26-A, 79-A e 79-B:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º (VETADO)

Art. 79-A. (VETADO)

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’ (Brasil, 2003).

Após a aprovação da Lei e sua entrada em exercício, passa-se a um novo processo de luta, que é a sua efetiva aplicação nos contextos de ensino. Embora nos aproximemos dos 20 anos de promulgação da lei, infelizmente a mesma não se efetiva em muitas realidades educacionais brasileiras. No entanto, é válido destacar que esta lei provoca debates e guia o desenvolvimento de ações pedagógicas de professores e outros profissionais da educação no trato com as relações étnico-raciais.

Sobre a Lei 10.639/03, Pereira (2014, p. 23) destaca que essa foi “um dos maiores resultados das articulações do movimento negro contemporâneo”. Ainda segundo ele, a criação da lei, “leva, no mínimo, à problematização do eurocentrismo historicamente presente nos currículos brasileiros, mas que potencialmente pode levar à construção de uma educação intercultural que contribua para consolidação de uma perspectiva democrática na educação brasileira”. O potencial de contribuição da lei é reconhecido na possibilidade de efetivar mudanças culturais e nas contribuições na luta contra o racismo em nossa sociedade.

Entendemos que a Lei 10.639/03 possibilita respostas mais efetivas as reivindicações de uma escola mais inclusiva na realidade étnico-racial. Segundo Candau (2008, p. 59) “reivindicase uma escola que esteja atenta à realidade dos negros, que respeite e valorize a sua cultura, que dê especial atenção à história da África e dos africanos escravizados na América”. A escola, ao fazer isso, contribuirá não apenas para a população negra se sentir aceita e incluída, mas também para que brancos e demais sujeitos de diferentes pertencimentos étnico-raciais conheçam a diversidade de manifestações culturais existentes no mundo, agregando com isso, novos valores e conhecimentos.

A presença dos saberes negros nas formações acadêmicas é tão urgente e necessária quanto a sua implementação nas escolas, e certamente uma interferirá na outra. Se na realidade das escolas públicas essa lei está distante de ser devidamente efetivada, Braga (2009) deixa sua crítica sobre o fato de que as escolas privadas pouco discutem a implementação de ações que contemplem a mesma. Para o autor, “se na rede pública de ensino a aplicação da Lei nº 10.639 caminha a passos curtos, apesar dos ótimos projetos existentes e da acertada decisão política dos governos e gestores educacionais em torná-la realidade, no setor responsável pela educação privada, a discussão da lei é incipiente” (Braga, 2009, p. 132). Diante disso, é preciso que as escolas privadas se apropriem das discussões e efetivem em seus espaços o que estabelece a lei.

Todavia Braga (2009, p. 128) nos alerta para que os conhecimentos da cultura negra afro-brasileira e africana não sejam abordados atrelados a uma folclorização. Segundo ele, “a folclorização empobrece a imensa pluralidade dessas culturas”. O autor registra essa crítica diante do fato de muitas escolas abordarem os saberes negros apenas em datas comemorativas, como o Dia da Consciência Negra em 20 de novembro, ficando abandonados e distantes do ensino durante o restante do ano.

Além disso, destacamos que mesmo em referência a data comemorativa é preciso que a escola problematize os sentidos a que essa data remete, tais como: a relevância da formação dos quilombos, a importância da liderança de Zumbi dos Palmares, as violências do processo de escravidão, o protagonismo negro na luta e busca pela liberdade, as organizações sociais e políticas do quilombo, as opressões do sistema colonialista, as heranças da escravidão, os legados da resistência, os quilombos nas realidades atuais, entre muitos outros.

O dia 20 de novembro, Dia da Consciência Negra, deverá estar registrado no calendário escolar de acordo com a Lei 10.639/03. No entanto, será pouco efetivo se seu registro for meramente burocrático. É preciso que a consciência representada pela data seja amplamente discutida e disseminada em todo o ano letivo e em diversas ações dos diferentes componentes curriculares.

Compreendemos que efetivação da Lei 10.639/2003 permite conhecer uma diversidade de saberes e práticas do corpo negro africano e afro-brasileiro e como esses foram constituídos em diferentes realidades históricas e culturais, como consequência, permite o reconhecimento de uma diversidade de saberes e a desconstrução de preconceitos. Assim, “do ponto de vista pedagógico, a superação dos preconceitos sobre a África e o negro brasileiro poderá causar impactos positivos, proporcionando uma visão afirmativa acerca da diversidade cultural e humana” (Gomes, 2008, p. 72).

Os conhecimentos quilombolas são, sem nenhuma dúvida, indispensáveis em uma educação das relações étnico-raciais e

devem contribuir nas ações pedagógicas das escolas, sejam elas quilombolas ou não. Todavia, para que isso aconteça, é necessária uma aproximação desses saberes por parte dos professores e demais sujeitos envolvidos nos espaços de ensino para conhecer, aprender e apreender seus sentidos. Somente assim será possível conduzi-los de modo satisfatório nos espaços de ensino, contribuindo com a efetivação de uma educação das relações étnico-raciais democrática, inclusiva e diversa.

Sobre a educação das relações étnico-raciais, Gomes (2008) destaca que essa é problematizadora, permite questionar a si e aos outros, bem como, efetivar mudanças. Segundo a autora,

A educação para as relações étnico-raciais que cumpre o seu papel é aquela em que as crianças, os adolescentes, os jovens e os adultos negros e brancos, ao passarem pela escola básica, questionem a si mesmos nos seus próprios preconceitos, tornem-se dispostos a mudar posturas e práticas discriminatórias, reconheçam a beleza e a riqueza das diferenças e compreendam como essas foram transformadas em desigualdades nas relações de poder e dominação (Gomes, 2008, p. 83).

A educação das relações étnico-raciais deve atravessar todos os sujeitos que se fazem presentes na escola, independentemente da idade, pertencimento étnico-racial, religião, condição socioeconômica, entre outros. Sendo uma educação pautada na ética, os sujeitos envolvidos nela “aprenderão a desnaturalizar as desigualdades e, ao fazê-lo, tornar-se-ão sujeitos da sua própria vida e da sua história e aprenderão a se posicionar politicamente (e não somente no discurso) contra toda forma de discriminação” (Gomes, 2008, p. 83).

A educação das relações étnico-raciais prima pelo enfrentamento das discriminações, dos preconceitos, dos privilégios, das violências de poder efetivadas pelas elites contra grupos minoritários, além disso, visa também desconstruir falsas promessas e soluções fáceis que não levam em consideração a complexidade das estruturas que sustentam o racismo na

sociedade brasileira. É uma educação preocupada com a transformação social que diminua e até mesmo elimine as desigualdades sociais naturalizadas em nosso país fruto da exploração de pequenos grupos sobre outros. A responsabilidade dessa educação é de todos que se comprometem com o bem comum social, com a cooperação e a solidariedade, independente do pertencimento étnico-racial e social.

Para as autoras Grando, Pinho e Rodrigues (2018, p. 90):

O enfoque da formação para as relações étnico-raciais perpassa pela compreensão das violências simbólicas, sociais, físicas e históricas que marcaram os indígenas e negros no Brasil a fim de rompermos com o imaginário social que mantém no cotidiano escolar a reprodução da cultura racista, preconceituosa e de discriminação social.

Diante disso, as autoras propõem a educação intercultural como possibilidade para o desenvolvimento de uma educação das relações étnico-raciais, visto que, a mesma se constitui no encontro com a diferença. Assim, essa perspectiva compreende que a formação de alunos na escola deve ser perpassada pelo entendimento de que existem diferentes culturas e modos de viver, bem como de que essas estão em constantes processos de mudança, intercâmbios, contatos e negociações. A cultura “não é estática, pois os grupos, pessoas, comunidades, povos se constituem nas relações de fronteiras entre as diversas maneiras de ser e viver das pessoas e dos grupos em relação ao contexto escolar” (Grando; Pinho; Rodrigues, 2018, p. 95).

Citando Candau as autoras Grando, Pinho e Rodrigues (2018) reforçam que a educação intercultural parte da afirmação da diferença. No entanto, essa se afirma na possibilidade de diálogos entre diversos sujeitos, nos saberes e práticas, na afirmação da justiça social, na construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e na democratização da sociedade. Portanto, permite

a articulação de políticas e ações que assegurem direitos a igualdade e a diferença.

Para Candau (2008) a educação escolar é uma problemática que está na ordem do dia e abarca diferentes dimensões, das quais destaca a universalização, a qualidade, as concepções curriculares, formação social, avaliação, formação de professores, entre outros. Para ela, a escola está imersa na diversidade cultural que marca o mundo “decorrentes de diferenças relativas a raça, etnia, gênero, sexualidade, cultura, religião, classe social, idade, necessidades especiais ou a outras dinâmicas sociais (Candau, 2008, p. 7).

É diante dessas compreensões que a autora afirma que “não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa”. Para ela, “existe uma relação intrínseca entre educação e cultura(s). Estes universos estão fundamentalmente entrelaçados e não podem ser analisados a não ser a partir de sua íntima articulação” (Candau, 2008, p. 13).

Conscientes da necessidade de que a educação escolar aconteça em diálogo com as realidades culturais em que se efetivam, Candau (2016, p. 807) denuncia a visão única e padronizada adotada por muitas escolas. Segundo ela, “parece que há uma única e verdadeira maneira de se pensar a escola, seus espaços e tempos, sua lógica de organização curricular, sua dinâmica e, até mesmo, sua decoração e linguagem visual”. Complementando seus argumentos, ainda afirma que “tudo parece concorrer para afirmar a homogeneização e padronização. Acreditamos que somente avançaremos na construção de uma qualidade adequada aos tempos atuais se questionarmos essa lógica” (Candau, 2016, p. 807).

Na sua crítica ao modelo padronizado de escola, Candau (2016) destaca que já existem experiências “insurgentes” que apresentam configurações diferentes em diálogo com a realidade cultural dos alunos. Nessas experiências são possíveis novas configurações dos currículos, espaços, tempos, práticas docentes, relações com as famílias e comunidade, gestões participativas, concepções de sala de aula, entre outros. Todavia, essas

experiências são ainda periféricas, sem maiores visibilidades ou fortemente apoiadas.

Feitas suas críticas a padronização e engessamento das práticas escolares, Candau (2016) defende que educadores utilizam seu potencial para construir propostas educativas coletivas e plurais. Segundo ela, “é tempo de inovar, atrever-se a realizar experiências pedagógicas a partir de paradigmas educacionais outros, mobilizar as comunidades educativas na construção de projetos político-pedagógicos relevantes para cada contexto” (Candau, 2016, p. 807). E, por isso, defende a educação intercultural como perspectiva capaz de dar conta dessa escola diversa para alunos e professores também diversos.

Nunca, antes na História da Humanidade, tantos seres humanos estiveram deslocados de seus lugares de residência como na época atual. Abandonando esses lugares devido a várias razões (cataclismos naturais, fome, epidemias, perseguições políticas, guerras, busca de emprego), grandes contingentes de seres humanos estão, cada vez mais, face a face, confrontando estilos de vida e concepções culturais diversas. Mas, ao mesmo tempo, no interior de cada país ou comunidade, os problemas do diferente vêm ganhando cada vez mais pertinência (diferenças de raça, gênero, sexualidade, linguagem).

Contudo, a escola na perspectiva intercultural é entendida como um espaço de cruzamento de culturas, desse modo, suas ações didáticas e proposições curriculares devem respeitar essa diversidade. Necessitamos parar de negar o outro diferente, acolher e inserir devem ser ações urgentes e constantes.

Qual é a condição fundamental para que qualquer processo possa ser qualificado de intercultural? Lopes (2012) entende que essa dinâmica emerge frequentemente quando existe uma mudança do espaço habitual de sobrevivência ou, seja, por motivo algum, a pessoa é obrigada a entrar em contato com outros grupos ou comunidades, culturas diferentes daquelas de nossa origem.

A problemática da cultura está hoje no centro das atenções dos sistemas educacionais verdadeiramente comprometidos com a

formação do sujeito em pleno século XXI. Assim, a escola ganha especial relevância, devendo constituir-se em uma instância de promoção da autorreflexão e do desenvolvimento de sensibilidades e das capacidades intelectuais e operativas, embasadas em valores éticos necessários à formação de cidadãos comprometidos com a construção de sociedades plurais e mais solidárias.

Visando “a construção de sociedades democráticas, pluralistas e inclusivas, que articulam políticas de igualdade com políticas de identidade”, Candau (2008, p. 22) defende a interculturalidade como um multiculturalismo interativo. A partir dessa visão, apresenta algumas características da interculturalidade: primeiro a “promoção deliberada da inter-relação entre diferentes grupos culturais presentes em determinadas sociedades”; segundo, “concebe as culturas em contínuo processo de elaboração, de construção e reconstrução. Certamente cada cultura tem suas raízes, mas estas são históricas e dinâmicas. Não fixam pessoas em determinados padrão cultural engessado”; terceiro, “nas sociedades em que vivemos os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, em construção permanente, o que se supõe que as culturas não são ‘puras’”; quarto, “as relações culturais não são relações idílicas, não são relações românticas, elas são construídas na história e, portanto, estão atravessadas por questões de poder, por relações fortemente hierarquizadas, marcadas pelo preconceito e discriminação de determinados grupos”; e quinto, “não desvincular as questões de diferença e da desigualdade presentes hoje de modo particularmente conflitivo, tanto no plano mundial quanto em cada sociedade. Afirma esta relação, complexa e que admite diferentes configurações em cada realidade, sem reduzir um polo ao outro” (Candau, 2008, p. 22 – 23).

Ainda sobre a interculturalidade, Candau (2012, p. 244) destaca que essa objetiva “à construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os

diferentes grupos socioculturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados”. Segundo a autora:

A interculturalidade fortalece a construção de identidades dinâmicas, abertas e plurais, assim como questiona uma visão essencializada de sua constituição. Potencializa os processos de empoderamento, principalmente de sujeitos e atores inferiorizados e subalternizados, e a construção da autoestima, assim como estimula os processos de construção da autonomia num horizonte de emancipação social, de construção de sociedades onde sejam possíveis relações igualitárias entre diferentes sujeitos e atores socioculturais (Candau, 2012, p. 245).

Portanto, para que a educação intercultural aconteça o/a educador/a deve atuar como mediador/a para construções de relacionamentos interculturais positivos. Nessa mediação os conflitos também se farão presentes, no entanto serão negociados de modo a minimizar os seus impactos, visando o acolhimento do outro. Reafirmamos que não visa uma homogeneização e enquadramento dos sujeitos em um único padrão, ao contrário, a educação intercultural visa garantir que as diferenças e as diversas identidades se façam presente nas escolas.

As diferenças culturais segundo Candau (2016, p. 809) devem ser compreendidas como “riquezas que ampliam nossas experiências, dilatam nossa sensibilidade e nos convidam a potencializá-los como exigência da construção de um mundo mais igualitário”. Desse modo, critica o “daltonismo cultural” por entender que esse “tende a não reconhecer as diferenças étnicas, de gênero e sexualidade de diversas origens regionais e comunitárias, ou não as colocar em evidência na sala de aula” (Candau, 2016, p. 816).

Contrariamente a Candau, Lopes, assevera que a “Interculturalidade tem como objetivo primordial compreender a expressão de uma cultura através de homens, de seus comportamentos e hábitos” (Lopes, 2012, p. 64). Entretanto, essa orientação exige de cada um de nós uma construção pessoal que tem pouco a ver com um ensino magistral. Trata-se, neste caso, de

desenvolver modos de apropriação para uma melhor leitura das nossas culturas, partindo, deste modo, do princípio de que eles são entidades dinâmicas, inscritas no tempo e no espaço.

Candau (2012, p. 239) diz ainda que objetiva ao mesmo tempo “desconstruir a padronização e lutar contra todas as formas de desigualdades presente na sociedade”. Assim, a autora busca uma articulação que nem padronize os sujeitos e seus modos de ser e fazer, bem como não construam ainda mais desigualdades. Para ela, “a igualdade que quero construir assume o reconhecimento de direitos básicos de todos. No entanto, esses todos não são padronizados, não são os ‘mesmos’” (Candau, 2012, p. 239).

Na perspectiva intercultural apresentada e defendida por Candau (2012), a igualdade e a diferença devem estar articuladas de tal modo que uma nos remeta a outra. Será na articulação dos elementos diversos e plurais que afirmaremos identidades e diferenças, bem como, efetivaremos possibilidades reais de uma educação étnico-racial em que os diferentes grupos possam se sentir reconhecidos.

A escola constitui um espaço privilegiado para mostrar aos alunos que ensinando-lhes a respeitar as diferenças e aprender com elas, bem como a lutar pelos seus direitos e oportunidades iguais, estaríamos a materializar o projecto intercultural.

Assim, o traço fundamental de uma pedagogia intercultural consiste no seu direcionamento para a alteridade, na sua abertura ao outro. O outro também, como eu, é um sujeito (ativo, responsável, de direitos e deveres, dotado de um capital cultural próprio). Por isso, é preciso que haja uma competência intercultural que é diferente da de uma simples competência cultural.

Currículo e prática de ensino

Precisamos estar atentos ao perigo de uma história única, que no caso brasileiro foi contada e estruturada pelos sujeitos brancos. Sobre isso, Adichei (2019, p. 26) destaca que “a história única cria estereótipos, e o problema com estereótipos não é que sejam

mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história”. Assim, é preciso desconstruir os estereótipos criados para os corpos negros na realidade nacional, visto que, são incompletos e tomados com base somente no olhar do outro exterior, bem como, construir novas possibilidades históricas sobre seus saberes e práticas a partir de intervenções pedagógicas interculturais.

Ainda, Gomes (2012) propõe a descolonização dos currículos como forma superar uma visão única de saber, acolher a diversidade e efetivar uma educação das relações étnico-raciais. Além disso, denuncia “a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre a escola, currículo e a realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos” (Gomes, 2012, p. 102).

Sobre a descolonização do currículo, Gomes (2012, p. 107) destaca que o que produz o novo é o resultado de tudo que implica em conflito, confronto, negociações e se insere em processos de descolonização, do poder e do saber frente a distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo.

Portanto, fica evidente que embora não seja uma tarefa de fácil execução, especialmente por modificar estruturas que mantem o poder e saber nas mãos de poucos, esta é uma necessidade urgente. É preciso que os espaços escolares reconheçam outras fontes de saber e outras possibilidades de ser, de modo que, acolham e incluam o diverso como uma perspectiva de construção significativa de saberes para um contexto inclusivo e democrático.

Assim, trazemos os saberes quilombolas como possibilidades formativas concretas para utilização nos espaços escolares. Esses saberes refletem a realidade e a ancestralidade de sujeitos que se comunicam na coletividade, resistem as adversidades, expressam sentidos na corporeidade, harmonizam-se com a natureza, vivenciam experiências de fé, entre outros. São linguagens, saberes e práticas que devem estar presentes nas escolas para contribuir com novas perspectivas de educação, cultura e convivência social.

Segundo Candau (2012, p. 246) a interculturalidade deve ser compreendida como caminho possível para esse enfrentamento, visto que, nela, enquanto educadores e educadoras estamos “desafiados/as a promover processos de desconstrução e desnaturalização de preconceitos e discriminações que impregnam, muitas vezes com o caráter difuso, fluido e sutil, as relações sociais e educacionais que configuram os contextos em que vivemos”.

Além dos desafios acima anunciados, a autora nos coloca outros que objetivam “problematizar o caráter monocultural e o etnocentrismo que, explícita ou implicitamente, estão presentes na escola e impregnam os currículos escolares” e “reconhecer e valorizar as diferenças culturais, os diversos saberes e práticas, e a afirmar sua relação com o direito a educação de todos” (Candau, 2012, p. 246). Caso assumamos os desafios estabelecidos como metas a serem perseguidas e conquistadas, certamente contribuiremos para efetivação de aprendizagens significativas a todos os sujeitos presentes nas realidades escolares.

Compreendemos que é preciso dar voz aos sujeitos negros da escola quilombola, suas falas servem para uma análise de como as estruturas educacionais da formação de professores, dos planejamentos pedagógicos e das orientações curriculares negligenciam essas temáticas identitárias e históricas nas práticas de ensino.

É preciso visibilidade e materialização no discurso oficial dos documentos da educação para que se estabeleçam orientações para o ensino de saberes e práticas dos corpos negros. Estar nos documentos é uma demarcação política que os torna coerentes com as afirmativas de respeito a diversidade, equidade, inclusão e princípios democráticos. Os documentos pedagógicos orientadores da prática escolar devem enfatizar a implementação de ações de valorização dos saberes negros e práticas antirracistas amparadas em uma educação das relações étnico-raciais.

Para efetivação de uma educação étnico-racial e antirracista, a Educação escolar deve ouvir outras vozes e construir diálogos com sujeitos diferentes para efetivar uma convivência respeitosa no

coletivo diverso. Suas práticas devem convidar os sujeitos a liberdade, não a liberdade vazia, ao contrário, uma liberdade que perpassa antes de tudo pelo respeito também aos outros, ou seja, uma liberdade que é ao mesmo tempo individual e coletiva. Uma liberdade que se pauta no respeito a si e aos outros, buscando possibilidades dentro desses diálogos para construir vivências de mutuo respeito, eliminando discriminações, preconceitos e privilégios.

No entanto, para que isso se efetive é preciso transformar as relações que adjetivam negativamente os corpos negros, fazendo emergir olhares e práticas positivas sobre os seus diferentes modos de ser e fazer como direito legítimo de sua existência.

De acordo com Gomes (2003b, p. 172) “o olhar lançado sobre o negro e sua cultura, na escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatiza-las, discriminá-las, segrega-las e até mesmo negá-las”. Diante dessa possibilidade de múltiplos caminhos é preciso escolher em qual investir, se permanecer violentando e atacando a liberdade de forma criminosa ou se enfrentar as posturas e ações racistas efetivadas para construção de espaços de respeito e valorização das identidades africanas e afro-brasileiras. Não temos dúvidas de que estamos ao lado da liberdade e do antirracismo e buscaremos a cada dia aprender mais sobre como podemos colaborar, desconstruindo e se libertando dos resquícios negativos que certamente habitam em nós.

Deve ser investimento dos educadores e educadoras a compreensão das hierarquizações que se fizeram e se fazem sobre diferentes povos e como essas podem impedir a construção de uma escola democrática (Gomes, 2003a). Além disso, os educadores e as educadoras possuem a tarefa de “entender o conjunto de representações sobre o negro existente na sociedade e na escola, e enfatizar as representações positivas construídas politicamente pelos movimentos negros e pela comunidade negra” (Gomes, 2003a, p. 77).

Somente a partir da tomada de consciência do quanto a cultura negra é presente e importante na vida de todos os cidadãos brasileiros é que reforçaremos a construção de espaços sociais e escolares democráticos. Essa consciência positivará ainda mais os negros e

negras que foram historicamente negados e marginalizados de diferentes espaços sociais, tais quais o da educação.

Embora não tenhamos objetivo de sistematizar proposições pedagógicas, de modo específicos para cada ano e nível de ensino, os saberes por nós elencados permitem pensar possibilidades no trato pedagógico com os saberes dos corpos negros quilombolas na educação das relações étnico-raciais.

Precisamos mais uma vez reforçar que os saberes do corpo, em movimento, apresentado nessa pesquisa diz respeito a uma realidade específica de quilombo rural e que certamente podem ou não estabelecer diálogos com outras realidades quilombolas.

Para o desenvolvimento de ações pedagógicas a partir desses princípios, primeiramente devemos realizar a leitura da realidade das alunas e alunos atendidos, especialmente aquelas (es) de pertencimento racial afro-brasileiro e, caso tenhamos nessa realidade alunas e alunos com tal pertencimento ou mesmo pertencimento a comunidades quilombolas e outros tipos de associações de base africana, é essencial que os professores dialoguem com elas e eles e busquem se inteirar desses contextos para que possam aproximá-los das realidades de ensino.

Socializamos algumas possibilidades iniciais que poderiam ser exploradas em contextos da Educação Física escolar. É preciso ter claro que os saberes apresentados podem ser vivenciados de forma direta, seja visitando e vivenciando os saberes nas comunidades, ou mesmo ressignificados para serem vivenciados de modo adaptado ao contexto escolar.

Os saberes observados podem também servir diretamente como conteúdos ou mesmo como objetivos específicos a serem trabalhados dentro de determinados conteúdos. O importante desse fato é que sejam possibilitadas vivências em que se permitam a experimentação, a criação, a compreensão desses saberes, a problematização de suas negações em diferentes contextos sociais, entre outros.

Cada contexto, no diálogo com as proposições didáticas escolares, deve atender os saberes dos corpos negros para que se

efetive uma pedagogia corporal negro/quilombola. Essa efetivação deve acontecer como um processo contínuo e não apenas situada em momentos pontuais ou mesmo em datas comemorativas.

Na efetivação dessas ações é preciso compreender que o professor deve mediar a construção dos saberes trazendo para as aulas os seus conhecimentos, os conhecimentos dos alunos, os conhecimentos dos sujeitos quilombolas mais velhos e sua ancestralidade, e outras fontes de pesquisas.

Esse cuidado no trato com os saberes deve ter respaldo no planejamento pedagógico e na organização curricular. É necessário compreender que todos devem ser pensados e executados de modo articulado. A proposição e as possibilidades apresentadas devem implicar nas ações didáticas dos professores em suas aulas, mas também nos documentos curriculares orientadores das situações de ensino.

No trabalho pedagógico com os saberes dos corpos negros é necessário que sejam problematizados de forma responsável e profunda os contextos mais amplos de sua história e ancestralidade. Que não seja meramente burocrática e vazia, realizada de modo descontextualizado de intencionalidades antirracistas e inclusivas.

O professor precisa desafiar a criatividade e as competências pedagógicas para construir possibilidades a partir dos caminhos apresentados, além disso, é preciso construir espaços em que os alunos também sejam estimulados a criar e a explorar os recursos disponíveis.

Do mesmo modo que outros conteúdos, é necessário que essa vivência esteja amparada em procedimentos metodológicos que permitam conhecer, vivenciar e problematizar os saberes e objetos do conhecimento do processo ensino-aprendizagem.

Reafirmamos a importância de primeiro conhecer a realidade em que se insere a escola, para posteriormente estabelecer um diálogo da mesma com os espaços e sujeitos que a compõem nas situações de ensino e as práticas de ensino.

A primeira delas é que necessitamos se reafrikanizar. Essa orientação é destacada em seu livro “Cartas à Guiné-Bissau: registro de uma experiência em processo” (Freire, 1978) quando propõem a implementação de ações educativas libertas das amarras coloniais, e para isso, fazia-se necessário reencontrar com à África ancestral desses sujeitos. Essa orientação, feita as devidas adequações e respeito a cada contexto, deve ser também utilizada no cenário brasileiro. Precisamos fazer emergir a África que estrutura os modos de ser e viver dos brasileiros, e para isso, faz-se necessário valorizar e reconhecer os saberes dos corpos negros africanos e afro-brasileiro.

Paulo Freire (1983) nos orienta também a utilizar o diálogo como caminho para construção do conhecimento. Nesse processo, não se transfere o conhecimento de professor para aluno, mas ambos os constroem no diálogo. É no e com o diálogo que os sujeitos encontram uns aos outros e ao mundo, e assim, estabelecem possibilidades de leitura da realidade. Será no diálogo entre as escolas e as comunidades de remanescentes de quilombos que os saberes dos corpos negros se efetivarão como possibilidades importantes de formação nos espaços escolares.

Em outra orientação, Freire (1987) destaca que nossas ações pedagógicas devem desenvolver uma pedagogia libertadora. Nessa, necessitamos desenvolver ações que libertem os sujeitos dos opressores que habitam no mundo e neles mesmos. Todavia, é necessário compreender que a verdadeira liberdade só é possível na comunhão. Como afirma o autor, “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho, os homens se libertam em comunhão” (Freire, 1987, p. 29).

A comunhão como princípio libertador serve também como princípio educativo, visto que, como afirma Freire (1987, p. 39) “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. É na relação com os outros (sujeitos e mundo) e com si mesmo em um ciclo de contínuas interferências que a educação se efetiva, por isso a

necessidade de reconhecer a importância de cada participante desse processo.

Contudo, o processo formativo de sujeitos como seres sociais, históricos, pressupõe, retrazer os diversos saberes para além do saber ocidentalizado, que dê primazia a construção de saberes negros africanos e suas diásporas para melhor dialogar com os saberes afro-brasileiros, respeitando as diferenças, diversidade, identidades e direitos dos sujeitos em causa, o que poderá contribuir, de certo modo, na (r)educação das desigualdades educacionais, sociais e étnico-raciais persistentes em todos os níveis de formação nas IESs brasileiras.

Daí a necessidade de mudanças epistêmicas que possibilitem a desconstrução de construtos tidos como únicos e verdadeiros, buscando abordagens descolonizantes de currículos e posturas no campo em ciências sociais, humanas, das universidades, escolas e demais espaços educacionais, alicerçado, por exemplo, nas Diretrizes Curriculares (Brasil, 2006). Pois, entende-se que a docência, enquanto uma ação intencional constrói-se no contexto das relações sociais, étnico-raciais e plurais que dialogam com várias visões de mundo/cosmopercepções dos povos africanos, suas diásporas e ameafricanos, para a construção de uma diversidade epistemológica que reflita a falta de referências negros e ameríndias nas escolas e universidades e, por conseguinte, trazê-las para estes espaços.

É imprescindível que se ultrapassem os modelos educacionais e relacionamentos alicerçados em saberes do Norte Global, colonizados e colonizadores, rompendo padrões eurocêntricos de produção de conhecimento e de afirmações sociais, rumo a exemplos de cidadanias brasileiras através da formação de sujeitos enquanto seres sociais e históricos com saberes plurais.

Considerações finais

Diante do exposto, para que uma educação das relações étnico-raciais aconteça de modo que assegure a interculturalidade

nos espaços escolares, é necessário que sejam realizadas reorganizações curriculares de modo a atender aos saberes culturais até então negados. É indispensável uma virada curricular que se desprenda da lógica colonial de uma única verdade, para outras que acolham os saberes de grupos que foram explorados e marginalizados ao longo da história.

A esperança deve ser também cultivada como princípio pedagógico. O seu cultivo deve ser efetivado a partir de uma pedagogia da esperança que para Freire (1992, p. 5) “precisa de ancorar-se na prática. Enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica, é por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã”.

A esperança como orientação pedagógica desperta sonhos e lutas, ela não adormece na espera vazia, ao contrário, a esperança apresentada pelo autor é da ação, do desejo e da prática em busca do que se acredita para o bem coletivo. É essa esperança que deve impulsionar os sujeitos quilombolas na busca pela superação das desigualdades e negações históricas sofridas, para que se reorganizem na defesa de dias melhores para as atuais e futuras gerações.

Diante das orientações apresentadas, compreende-se que as ações de ensino nos espaços escolares exigem dos professores e demais profissionais da educação atenção a múltiplos fatores. No aquilombamento na Educação escolar isso é ainda mais forte, pois se faz necessário romper com processos excludentes e antidemocráticos, e implementar de forma positiva e afirmativa os saberes e práticas dos corpos negros/quilombolas.

No nosso entender, a participação ativa de todos sem discriminação é indispensável à construção da democracia e da cidadania e assume um carácter crítico e prepositivo na construção das plataformas de apoio aos espaços de poder públicos. Esta atuação contribui para a elaboração de leis e para a administração pública, e para as candidaturas político-partidárias, no sentido de sensibilização e estabelecimento de compromissos das/os

candidatas/os. Em suma, um dos grandes desafios para uma educação mais inclusiva para o progresso de todos, parece ser o de enfrentar a distância ainda grande entre o reconhecimento formal dos direitos à participação e a divisão de tarefas que efetivamente ocorre entre mundo público e vida privada. Um outro desafio pode ser o de encarar o poder e seus diversos espaços como algo positivo, e não apenas na sua condição de exterioridade.

Referências

ADÃO, Jorge Manoel. Trajetória do movimento negro e educação no Brasil. La Salle – **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, v. 12, n. 2, p. 87 – 102, jul./dez., 2007.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 14 ed. São Paulo: Papirus, 1995.

BEZERRA, Hudson Pablo. **Corpo, cultura e educação (física) nos quilombos da serra**. 265f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021.

BRAGA, Alexandre Francisco. Educação Afro-indígena: caminhos para construção de uma sociedade igualitária. **Revista FACED**, Salvador, n.15, p. 127 – 141, jan./jul., 2009.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. **Resolução nº1**, de 17 de junho de 2004.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, **Diário Oficial da União**, 10 jan. 2003, Seção 1, p. 1.

BRASIL. **Resolução nº 8**, de 20 de novembro de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, 20 de novembro 2012.

CANDAU, Vera Maria Ferrão (org.). **Sociedade, educação e cultura(s):** questões e propostas. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de pesquisa**, v. 46, n. 161, p. 802 – 820, jul./set., 2016.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235 – 250, jan./mar., 2012.

DAVIS, Angela. **A liberdade é uma luta constante**. São Paulo: Boitempo, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau**: registro de uma experiência em processo. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 8ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

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

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da lei 10.639/03. In MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (org.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p.67-89.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, maio/jun./jul./ago., p. 75 – 85, 2003a.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167 – 182, jan./jun., 2003b.

- GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98 – 109, jan./abr., 2012.
- GRANDO, Beleni Salete; PINHO, Vilma Aparecida de; RODRIGUES, Eglén Silvia Pipi. Metodologia intercultural na formação-ação para a educação infantil: a cultura Bororo e as relações étnico-raciais. **Laplage em revista**, Sorocaba, vol. 4, n. especial, p. 86 – 101, set./dez., 2018.
- LOPES, José de Sousa Miguel. **Trocando Olhares: Educação e Cultura na Contemporaneidade**. Belo Horizonte: Teia de Textos, 2012.
- MACHADO, Vanda. **Pele da cor da noite**. Salvador: EDUFBA, 2013.
- MATOS, Wesley Santos de; EUGÊNIO, Benedito Gonçalves. Comunidades quilombolas: elementos conceituais para sua compreensão. **PRACS: Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP**, Macapá, v. 11, n. 2, p. 141 – 153, jul./dez., 2018.
- MUNANGA, Kabengele. Porque ensinar a história da África e do negro no Brasil? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, Brasil**, n. 62, p. 20 – 31 dez. 2015.
- MUNANGA, Kabengele. Relações África-Brasil: o que seria? **Revista do PPGCS, UFRB, Novos Olhares Sociais**, v. 1, n. 1, p. 6 – 25 2018.
- NASCIMENTO, Abdias do. **O quilombismo: documentos de uma militância pan-africanista**. Petrópolis: Vozes, 1980.
- NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. 3ª ed. São Paulo: Perspectivas, 2016.
- PEREIRA, Camila da Silva. **Política de regularização de terras quilombolas: identidades e territorialidades negras em Portalegre – RN**. 2014. 158f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Departamento de Geografia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal: 2014.
- RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RUFINO, Luiz. O que pode Elegbara? Filosofias do corpo e sabedorias de fresta. **Voluntas: Revista Internacional de Filosofia**, Santa Maria/RS, v. 10, p. 65 – 82, set., 2019.

SOUZA FILHO, Carlos Frederico Marés de; PRIOSTE, Fernando. Quilombos no Brasil e direitos socioambientais na América Latina. **Rev. Direito & Práxis**, vol. 08, n. 04, p. 2903 – 2926, 2017.

“Vos apresento os menores, que foram julgados capazes para o serviço d'armada”: a interculturalidade presente no perfil dos internos da escola de aprendizes marinheiros da Paraíba nos últimos anos do século XIX

Azemar dos Santos Soares Júnior
Luiz Felipe Soares de Lima
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

Introdução

Este trabalho tem por interesse compreender o processo de alistamento e o perfil dos menores admitidos na Escola de Aprendizes Marinheiros da Paraíba nos anos finais do século XIX. Nesse percurso, nos importa examinar os seguintes pontos: a) os critérios de admissão de aprendizes nas unidades de ensino da Marinha, presentes no Regulamento escolar; b) observar o perfil dos menores que ocuparam vagas nessa escola. Partimos do princípio de que tal ambiente se configurava num espaço de convivência de diferentes grupos, o que contribuía para que conflitos e negociações se multiplicassem no processo de formação.

De início, é importante dizer que essa escola fez parte de uma rede de instituições que se espalharam pelo país ainda no contexto imperial. Propondo oferecer formação profissional para a infância dita pobre e vulnerável daquela sociedade, essas unidades chegaram a todas as regiões do Império, inclusive na Paraíba, nos anos de 1870. Por força do *Decreto n. 4.680*, de 17 de janeiro de 1871, foi criada a Companhia de Aprendizes Marinheiros paraibana, como ficou conhecida inicialmente, em parte por reivindicação das elites locais, cujo temor de possíveis desordens protagonizada pelos grupos marginalizados da sociedade fez com que passassem

a defender a intervenção do Império nas províncias, a fim de que este assegurasse uma educação pautada no labor e correção moral à população. Foi assim que o recinto operou de forma tímida até 1885, quando projetos oficiais reordenaram a rede. Embora mais organizada, as décadas seguintes não foram muito melhores, sobretudo para o alistamento de menores. Ao que tudo indica, esse foi um problema mais ou menos geral, sintoma das ações arbitrárias da Marinha, principalmente a partir da Guerra do Paraguai ocorrida entre os anos de 1864 e 1870, quando “[...] começou a esvaziar as companhias de aprendizes, enviando os meninos para os batalhões navais” (Venâncio, 1999, p. 202), despertando a insatisfação das camadas populares.

Nesse sentido, propomos perceber quem eram os aprendizes da unidade paraibana, considerando aspectos referentes às suas classes, idades e cores, durante os últimos anos do século XIX. Para tanto, com vistas a auxiliar o trabalho, situamos a pesquisa no campo da História Cultural, que é pensado por Sandra Pesavento (2019) como uma possibilidade metodológica de apreender os sentidos que as sociedades e os sujeitos conferem ao mundo que vivem, manifestados por palavras, discursos, imagens e práticas. Do ponto de vista metodológico, nos aproximamos da *análise do discurso* timbrada por Michel Foucault (2014), na tentativa de compreender as produções de sentido emitidas pelas fontes históricas, a saber, os *Regulamentos escolares* dos anos de 1855 e de 1885 e os *Livros de Socorros* produzidos entre os anos de 1896 e 1897. Em termos de diálogo teórico, discutimos categorias como *disciplina* de Michel Foucault (2018), procurando examinar o rigor da gestão dos corpos operada pela Marinha do Brasil, bem como, de *interculturalidade*, de Vera Maria Candau (2008), que entende as relações de poder como construções sociais. Assim, os conflitos de raça e classe, por exemplo, são produtos de lutas sociais baseados em símbolos e significados, máxima defendida pela dimensão crítica da interculturalidade. Com isso, pretende-se construir uma discussão capaz de contribuir para a historiografia acerca do tema.

Os critérios de admissão conforme o Decreto n. 1.517, de 4 de janeiro de 1855 e o Decreto n. 9.371, de 14 de fevereiro de 1885

Em 1911, foi publicado em Paris, capital francesa, o livro chamado “Política versus Marinha”, assinado inicialmente por um anônimo autodenominado “oficial da armada” que, posteriormente, foi identificado como o oficial da Marinha do Brasil, José Eduardo de Macedo Soares. No texto, o oficial evidencia seu desprezo pela marujada brasileira, composta, segundo ele, pelo “[...] esgoto da sociedade”, pois:

[...] A primeira impressão que produz uma guarnição brasileira é a decadência e incapacidade física. [...] Profundamente alheios a qualquer noção de conforto os nossos marinheiros vestem-se mal, não sabem comer, não sabem dormir. Imprevidentes e preguiçosos [...] o dia do soldo é desanimador [...]. Pagas as dívidas de jogo, todos os vinténs desaparecem nos breus [...]. As guarnições são tristes. [...] Analfabetos, sem os freios da religião, sombrios e sentimentais, a massa dos marinheiros oferece a mais propícia cultura do vício e do crime (Oficial da Armada, 1911, p. 85-86).

Embora ensejada no início do século XX, as impressões do autor corroboram com longo histórico de críticas à composição da Armada Nacional, formada pelos modos de arregimentação adotados pela Marinha desde o século XIX. De acordo com Rozenilda Silva (2017, p. 33), durante esse século, a composição da Esquadra se originava do engajamento voluntário ou forçado, de homens recrutados em circunstâncias diversas, que inevitavelmente passariam ser reunir em um mesmo navio, produzindo um caldeirão que incluía menores, adultos, indígenas, escravizados, estrangeiros, criminosos etc., a maior parte sem nenhuma experiência bélica. A criação das Companhias e, posteriormente, Escolas de Aprendizes Marinheiros, representou uma tentativa de solucionar esse problema no âmbito da Marinha, afinal a modernização dessa força exigia braços físico e moralmente treinados, longe da dita horda repugnante que tradicionalmente

povoava as embarcações. Para atingir esse objetivo, as escolas foram normalizadas pelos regulamentos escolares, um conjunto de regras que limitava o funcionamento das unidades, inclusive quanto ao alistamento de menores. Discutiremos os critérios de admissão presentes em dois desses documentos vigentes durante o oitocentos, os Decretos de nº 1.517/1855 e 9.371/1885.

Ambos foram importantes para a regulamentação dos recintos que se espalharam pelo país na segunda metade do décimo nono século. A respeito disso, baixado nos primeiros anos do Segundo Reinado (1848-1889), o *Decreto n. 1.517/1855* foi responsável não só por determinar as funções das companhias, principalmente sua organização geral, mas também por criar a segunda Companhia de Aprendizes Marinheiros, essa na província do Pará, aproximadamente quinze (15) anos após a fundação de uma na Corte Imperial. Desde então, conforme Renato Venâncio (1999, p. 202), “[...] entre 1840 e 1864, as companhias de aprendizes viveram anos de notável expansão e de prestígio”. No entanto, o *Decreto n. 9.371/1885* significou a inversão desse quadro. O Império brasileiro já emitia sinais de exaustão e se multiplicavam as críticas ao modelo estrutural das Companhias. Sendo assim, em 1878, o ministro de Estado dos Negócios da Marinha, o Sr. Eduardo de Andrade Pinto, sugeriu “[...] a redução do número de companhias [como] uma providência necessária, obtendo-se considerável diminuição de despeza sem prejuízo do serviço” (Marinha, 1878, p. 19). Essa proposta sairia do papel sete (7) anos depois, com o novo regulamento baixado em 1885 e responsável por instaurar um novo marco legal.

Desse modo, os decretos eram separados em algumas divisões e por uma questão de didática, apresentaremos a seguir um quadro com a seção “Da admissão”, presente nesses documentos. Vejamos a seguir:

Quadro I – Comparação das seções referentes à admissão de menores nos Decretos de nº 1.517, de 4 de janeiro de 1855 e 9.371, de 14 de fevereiro de 1885

Regulamento de 1855	Regulamento de 1885
<p>Art. 8º Para ser admittido na Companhia como Aprendiz Marinheiro he necessario:</p> <p>1º Ser Cidadão Brasileiro.</p> <p>2º Ter a idade de 10 á 17 annos.</p> <p>3º Ser de constituição robusta, e propria para a vida do mar.</p> <p>Art. 9º Também poderão ser admittidos os que tendo menos de 10 annos de idade se acharem com sufficiente desenvolvimento physico para começar o aprendizado.</p> <p>Art. 10. O número de aprendizes marcado no Art 1º será preenchido:</p> <p>1º Com menores voluntarios ou contractados a prêmio.</p> <p>2º Com os orphãos, e desvalidos que, tendo os requisitos dos Arts. 8º e 9º, forem remettidos pelas Autoridades competentes.</p> <p>Art. 11. Os contractos do alistamento dos menores serão feitos com os paes, tutores, ou quem suas vezes fizer.</p>	<p>Art. 11. São condições de admissão:</p> <p>1º Ser brasileiro;</p> <p>2º Ter de idade 13 a 16 annos;</p> <p>3º Não ter defeitos physicos que inhabitem para o serviço da Armada;</p> <p>4º Vaccinar-se ou revaccinar-se na Escola antes de ser matriculado;</p> <p>5º Ser apresentado por seu pai ou tutor, ou por sua mãe quando filho illegitimo.</p> <p>Art. 12. As Escolas admittirão aprendizes das seguintes procedencias.</p> <p>1º Contratados a prêmio, nas condições do § 5º do artigo antecedente;</p> <p>2º Orphãos desvalidos ou ingenuos remettidos pelas autoridades competentes.</p>

Fonte: Quadro elaborado pelos autores a partir de informações contidas nos decretos (2023).

Como observado, os regulamentos dedicaram alguns artigos para a disciplinarização das Companhias/Escolas. Por disciplinarização, entendemos a definição criada por Michel Foucault, em seu livro “Vigiar e Punir” (2018). O autor chamou de

disciplinado todo corpo que era submetido, utilizado, transformado e aperfeiçoado por um conjunto de técnicas de controle e ordenação (Foucault, 2018, p. 134). Mesmo que essas técnicas existissem desde a antiguidade, Foucault percebeu que somente na segunda metade do século XVIII o corpo tornou-se algo que se fabricava. Nesse sentido, o poder disciplinador buscou o esquadramento sistemático do tempo, do espaço e do movimento dos indivíduos, a fim de tirar-lhe proveito e eficiência. Diante disso, nos hospitais, fábricas e escolas, tal como nas instituições apontadas, observa-se uma constante preocupação na distribuição espacial, regulação normativa, vigilância e registro minucioso da vida dos sujeitos. Posto assim, ao organizar, modelar, vigiar e documentar o ambiente educativo, o regulamento agia como ferramenta de disciplinarização, logo, como instrumento do poder.

Os critérios de admissão não escapam dessa lógica, à proporção que serviam para selecionar os aprendizes, estabelecendo uma norma na qual todos deveriam se enquadrar. Do contrário, se esperava que não fossem admitidos. A primeira preocupação pertinente nos registros foi a de que os menores fossem brasileiros, como consta nos artigos 8§1 e 11§1, respectivamente. Recordamos que desde sua independência, em 1822, o Brasil buscava se livrar da influência estrangeira e consolidar sua própria identidade e território. Dessa forma, segundo Laelson Francisco (2022, p. 23), logo surgiu a necessidade de se formar um corpo militar da Marinha que fosse essencialmente brasileiro, afinal “[...] os oficiais e marinheiros brasileiros constituíam número reduzidíssimo” (Maia, 1965, p. 61) da força que, no Brasil, foi formada majoritariamente por portugueses até meados do século XIX. Compreendemos que esse entendimento influenciou os modelos de arregimentação da Marinha, notadamente da rede de Companhias de Aprendizes Marinheiros, cabendo a rede acolher e fixar um corpo de praças a partir do público nacional.

No entanto, esse impedimento não significou a ausência de estrangeiros no quadro de aprendizes dessas escolas. Quando se

propôs a estudar a Marinha do Brasil entre os séculos XIX e XX, Sílvia Almeida (2009, p. 173) reconhecendo que o alistamento de menores estrangeiros nas instituições de ensino da Marinha foi uma prática mais frequente do que se imaginava, embora repleto de nuances. Exemplo disso foram os casos dos menores Martin Ofner e Giuseppe Giaca, ambos dos primeiros anos do século XX. O primeiro foi aprendiz da Escola de Aprendizes Marinheiros de Paranaguá (Paraná), tinha dezesseis (16) anos e os pais eram oriundos do Império Austro-húngaro. Ele foi reclamado por seu pai, junto às autoridades do consulado de seu país, pois havia sido alistado na escola somente com a permissão de sua mãe. Recrutado ilegalmente por ser estrangeiro, foi dispensado ao fim da escola sob a alegação de que seus pais desejavam retornar ao país de origem. O segundo foi um italiano de dezesseis (16) anos, filho de Francesco Giaca, que havia fugido de casa. O pai disse acreditar que o menino havia se alistado como aprendiz de marinheiro na Escola de Paranaguá e exigiu seu retorno para casa. Nos dois casos, sujeitos estrangeiros se fizeram presentes nos viveiros da Marinha, embora isso significasse confrontar a lei.

Em seguida, consta critérios para a idade, nos respectivos artigos 8§2 e 11§2. Enquanto o regulamento de 1855 estabeleceu que os aprendizes deveriam ter entre dez (10) e dezessete (17) anos de idade, podendo o ser admitidos, segundo o nono artigo, os que tivessem com menos de dez (10) anos, desde que se achassem com suficiente desenvolvimento físico para começar o aprendizado, o regulamento seguinte, de 1885, determinou uma configuração diferente. Os menores deveriam ter entre treze (13) e dezesseis (16) anos, sem que se mencionasse qualquer exceção à regra. Ao decorrer dos anos, houve longas discussões acerca da faixa etária adequada para o bom adestramento de meninos e em que circunstâncias uma criança passava para a fase adulta, o que causava a constante revisão da idade admissional. Houve a compreensão de que investir na criança era essencial, mas, por outro lado, o momento ideal para se moldá-la à disciplina e ao ritmo de trabalho não estava claro. Silva (2017, p. 90), por exemplo,

trouxe o discurso do ministro e secretário de Estado dos Negócios da Marinha, Sr. Joaquim José Rodrigues Torres, em 1838, pensando em uma organização futura das tripulações dos navios de guerra. Em sua opinião, era melhor que fossem:

[...] admittidos moços de 10 a 16, ou 18 annos, os quaes, recebendo desde tenra idade a educação [...] apropriada, poderão formar, em chegando á idade viril [...] Corpos permanentes de Marinheiros, conseguindo-se dest'arte, não já só formar homens proprios para o serviço da nossa marinha militar, de que tanta mingoa temos, senão tambem dar-lhes a organisação mais conveniente ao fim, a que se ella destina. (Marinha, 1838, p. 29).

Mais tarde, de modo muito próximo ao que foi defendido pelo Sr. Joaquim Rodrigues Torres, Santos (2020, p. 105) apresentou a insatisfação do então Comandante Capitão da Escola de Aprendizes Marinheiros da Paraíba, George Americano, com os critérios de admissão estabelecidos pelo regulamento escolar de 1885. Em um relatório enviado ao Contra-almirante do Estado Maior da Armada, o Sr. George Americano chamou atenção para o seguinte:

[...] apenas parece-me que as idades dos aprendizes deveriam ser elevadas de 15 a 19 annos de idade. Nessa idade pode-se com segurança saber se o aprendiz será ou não um homem robusto, o que não acontece com meninos de 10 e 12 annos de idade. Acontece que nosso marinheiro actual tem baixa as vezes ainda antes de ter atingido o completo desenvolvimento physico ou quando o alcanca, e esse inconveniente desapareceria com o augmento de idades de admissão (Livro de Copiador de Officios, 1903).

O que parece latente em ambas as falas é a tentativa de estabelecer um recorte temporal adequado para o recolhimento de meninos aos viveiros. Se por um lado, parte dos oficiais demonstrava ter certa clareza quanto as idades que balizariam esse período, estabelecendo uma faixa etária onde era possível saber com certa segurança se dado garoto seria robusto ou não, a

exemplo do Sr. George Americano; por outro, não foram raros àqueles que viam com imprecisão esse limite de idade, como o próprio Sr. Joaquim Torres. Percebemos que os rapazes deveriam receber educação desde muito jovens, de forma que chegando à idade adulta, vista como a “[...] idade viril”, pudessem compor a esquadra. No entanto, parecia haver um esforço em dissociar essa fase de uma outra idade, uma idade em que o sujeito não era plenamente desenvolvido, logo não-adulto. Essa idade, que se situava abaixo dos 10 ou 12 anos, somente há pouco estava sendo chamada de infância.

É preciso termos em mente que, naquele tempo, a experiência humana era encarada de forma quase uniforme, “[...] relativamente igual para todas as idades” (Nascimento et al, 2008, p. 51), não existindo muitas “etapas” vitais que pudessem ser tão demarcadas. O entendimento de que havia uma fase primeira no desenvolvimento, ou seja, a infância, separada da fase adulta, conforme Phelippe Ariès (2021), é um fenômeno recente. O autor nos revela que durante a modernidade não existia o sentimento que hoje reservamos a infância. Com efeito, não havia um tratamento diferenciado para as crianças, pois elas eram tratadas simplesmente como “miniadultos”. Já a partir do setecentos, o conceito de infância começou a ganhar terreno, especialmente dentro do domínio da educação, pois começou a ser considerado o momento mais oportuno para se aprender, para refinar gestos e corpos. Como consequência disso, houve uma divisão entre o que se entendia por fase infantil e fase adulta, àquela marcada pela necessidade de intervenção externa, de modo que adquirisse um conjunto de condutas antes de ser tratada como um adulta. O que se quer dizer é que durante a infância, o indivíduo carecia ser disciplinado.

Sendo assim, a passagem da infância para a vida adulta tendia a conhecer limites mais nebulosos e repentinos do que hoje, geralmente associada a fatores externos. Esses fatores poderiam estar ligados as necessidades da vida, como o labor. A necessidade que os rapazes tinham de trabalhar nas comunidades rurais, por exemplo, fazia com que fossem vistos como adultos desde a mais

tenra idade. Era adulto àquele que aprendeu os manejos essenciais ao plantio e colheita. Do mesmo modo, na Marinha, era visto como adulto o jovem considerado capaz para o serviço naval, o que exigia um corpo suficientemente desenvolvido e sem imperfeições. Logo, chegamos à conclusão de que a preocupação maior da Armada era menos com a idade do que com a capacidade física que os meninos possuíam para executar o ofício com agilidade e destreza, embora crescesse o consenso de que, a partir de certo período, a robustez passava a fixar mais exposta.

Aliás, esse seria o terceiro critério a ser levado em consideração na admissão de novos menores: a robustez física, presentes nos artigos, respectivamente, 8§3 e 11§3 dos decretos de 1855 e 1885. No avançar da segunda metade do século XIX, o corpo se sobrepunha cada vez mais à idade no regulamento. A década de 1880 parece se consolidar, para as Escolas de Aprendizes Marinheiros, como o período cuja legislação assumiu um forte cunho sanitário, manifestado não só nas exigências acerca da configuração do corpo, mas também na condição de assepsia deste. Quanto a esse assunto, Azemar Soares Júnior (2019, p. 113) analisou os discursos médico-pedagógicos em voga no sistema educacional paraibano na primeira metade do século XX. O autor admitiu que a principal preocupação da medicina naquela ocasião era a propagação de doenças contagiosas dentro das escolas. Isso fez com que diversas medidas de proteção e combate às patologias fossem incorporadas à educação, como a ação de vacinar. Mesmo que as análises do autor se concentrem no início do século XX, vê-se movimentos do Regulamento escolar nesse sentido já no século anterior. O discurso regulador nessas instituições não tardou a se aproximar dos voltados à saúde do corpo. Desse modo, poucas décadas mais tarde, os artigos 10 e 11 do regulamento de 1885 exigiria uma estrutura não só robusta, circunstância indispensável a ser avaliada pelos médicos, mas também vacinado. A ausência de ambos excluiu formalmente o menor que fosse inabilitado para a profissão de marinheiro (Silva, 2017, p. 92).

Ao que se sabe, para além da saúde do corpo, a sanidade mental também era uma preocupação, cabendo ao médico averiguá-la em diferentes ocasiões. Ainda que não constasse explicitamente dentro dos critérios de admissão ou no escopo dos regulamentos analisados, indícios apontam que a saúde mental deveria ser verificada junto a saúde do corpo, durante os exames admissionais e ao decorrer da formação. Isso acontecia porque o indivíduo classificado como alienado, demente ou idiota, por exemplo, se tornava incapaz para o serviço, algo que deveria ser evitado o quanto antes. Essa preocupação ficará explícita mais tarde, no Regulamento de 1907. Em seus artigos 32 e 34 consta que o aprendiz só seria desligado da escola mediante ordem do Ministro da Marinha, por incorrigibilidade ou por incapacidade física ou mental, provada em inspeção de saúde realizada pela junta de saúde da armada, precedendo sempre parte escrita do médico escolar, contando com a assistência do comandante. Os métodos recomendados para esses exames não foram identificados no escopo do regulamento, o que abre margem para que levantemos algumas possibilidades.

Dessa forma, considerando que os médicos ainda perseguiram as possíveis causas para a loucura, defendendo que fatores como clima, idade, sexo e modo de vida influenciavam no caráter, duração e tratamento dessa doença, enxergamos a hipótese que qualquer método era precedido da observação preventiva. O que chamamos de observação preventiva fica ilustrado na seguinte ocasião, presente nos registros da escola paraibana: em 1911, o Tenente Diretor da instituição, Mário de Avelar Nazareth, em comunicação direta com o Ministério da Marinha, ressaltou que costumava depositar, durante dois ou três dias, os menores candidatos as vagas no estabelecimento antes da matrícula como forma de verificar a índole destes. Com isso, percebe-se que essa estratégia buscava as características comportamentais dos garotos, inclusive àquelas que de algum modo denunciavam algum desequilíbrio psicológico. Provavelmente, o exame não se

resumiria a isso, mas certamente esse era o primeiro passo para se atentar a elementos com possíveis desordens mentais.

Já os artigos 10 e 11 do documento publicado no ano de 1855 e 11§5 e 12 do regulamento de 1885 buscaram disciplinar quem tem legitimidade para alistar menores nas escolas. O primeiro regulamento determinou que as vagas nas escolas deveriam ser preenchidas por voluntários, contratados a prêmio e/ou com órfãos e desvalidos, desde que cumprissem todos os critérios dos artigos 8 e 9 e fossem remetidos pelas autoridades competentes. Por outro lado, o regulamento de 1885 preservou a essência dessas orientações, mas as configurou de outro modo, designando que as vagas seriam preenchidas por contratados a prêmio, desde que apresentados por seus pais, tutores ou mãe, no caso de ser filho ilegítimo, enquanto os órfãos e desvalidos continuariam ser enviados pelas autoridades competentes. Os artigos sugerem questões que vão desde incentivos financeiros para atrair novos recrutas ao desejo de formar um corpo de praças amistoso, com sujeitos não oriundos da suposta massa incorrigível, vista como mais propícia ao vício e ao crime. Ao que tudo indica, houve uma tentativa de trazer para as escolas menores que já possuíssem alguma instrução, facilitando o trabalho formativo, sendo preferível que fossem entregues pelos pais ou tutores a serem órfãos ou desvalidos remetidos pelas autoridades, no geral os Juízes de Órfãos e a Polícia.

Para compreendermos o porquê dessa configuração, é importante retomarmos as formas de arregimentação adotadas pela Marinha durante o século XIX. Sabe-se que o primeiro modelo adotado teve por base o voluntarismo, ou seja, se esperava que os alunos menores fossem entregues à Marinha por livre e espontânea vontade, o que não ocorreu como planejado. Os números mostravam o esgotamento dessa tática já no início do século XIX, pois a quantidade de sujeitos que se apresentavam voluntariamente era pequena, carecendo de ser equilibrado por um segundo modelo, mais efetivo, embora pouco desejado: o recrutamento forçado. Essa dinâmica trazia para os navios praças

dos estratos mais subalternizados da sociedade, jovens classificados como vagabundos e malfeitores cujas famílias, quando existiam, em derradeiro ato de desespero, enviam-nos para a correção na Marinha. Além do mais, a polícia também contribuía significativamente para o preenchimento, pois era orientada a enviar recolhidos à cadeia às escolas. O resultado disso era uma frota dita degradada.

Sendo assim, segundo Sílvia Almeida (2009, p. 156), outra solução foi pensada. A criação e expansão das Companhia de Aprendizes Marinheiros durante o Império tinha por objetivo fornecer melhores elementos para a Armada Nacional, servindo de filtro que separaria o “joio do trigo”. O perigo habitava no medo que nas escolas se reproduzisse a lógica dos estaleiros, ou seja, que a maior parte dos indivíduos apresentados fossem de mesmo perfil dos que já povoavam as embarcações. Assim, incentivos foram elaborados para garantir que essa lógica não ganhasse terreno, a exemplo dos prêmios e gratificações pagos aos pais e/ou tutores na tentativa de estimulá-los a apresentar seus filhos menores de idade (Marques; Pandini, 2004, p. 93), somando adicionais quando as crianças tinham algum grau de instrução. Assim, percebemos que houve um aproveitamento da pobreza brutal da população, pois muitas famílias se viram forçadas a trocarem seus filhos por prêmios de 100 ou 150 mil réis, notadamente em tempos de fome (Silva, 2017, p. 93), na esperança de sobreviverem à miséria e garantirem alguma dignidade sua prole.

Em todo caso, a exemplo do que ocorreu com a Marinha durante o século XIX, o número de menores apresentados voluntariamente pelos pais e tutores era insuficiente, o que mantinha viva a tradição de envio de jovens pobres, desvalidos e, posteriormente, ingênuos, pelos Juízes de Órfãos e pelas forças policiais. Contudo, é importante cindir a diferença entre o “pobre”, o “desvalido” e o “ingênuo”, este último presente no regulamento de 1885. Conforme Inês Stamatto (2017, p. 92), a criança desvalida seria aquela materialmente pobre, mas que contava com o apoio de alguém de sua família. Não era infratora, pois não havia cometido

crime algum. Por outro lado, a criança pobre era a que convivia em meio à miséria e à ignorância, desprovidas de apoio social, cultural e econômico. Já a ingênua, de acordo com Sidney Chalhoub (2003, p. 148), era a criança livre da mulher escravizada, condição que vigorou a partir da *Lei do Ventre Livre* publicada em 1871. O curioso é que o termo ingênuo encarava a instituição da escravidão como um universo ficcional do direito positivo. Portanto, ao criar-se a ficção de que o corpo da escrava era portador de um ventre livre por meio da lei, logo, ironicamente, o filho de escravizada nasceria ingênuo. Entretanto, os três casos eram oriundos de um estrato social do qual a Marinha desconfiava, pois acreditava-se que o simples fato de ser pobre tornava o indivíduo automaticamente perigoso à sociedade (Chalhoub, 2012, p. 76), principalmente quando, abandonados à própria sorte, eram levados às escolas pelas mãos das autoridades. Esse é um motivo possível para que esses garotos fossem preteridos na ordem enunciativa da norma, sendo postos num parágrafo à parte, com critérios adicionais, como que se assim fazendo, a esquadra pudesse mantê-los longe de seus viveiros.

Como visto, as últimas linhas foram dedicadas ao discurso disciplinador presente nos Regulamentos das Escolas de Aprendizes Marinheiros. A norma tratou de elaborar um conjunto de critérios para o alistamento de menores naqueles ambientes, que se pretendiam sadios e ordeiros. A experiência da Marinha já apontava para a necessidade de se recolher e treinar os melhores elementos, bem como de manter distante a raia de incorrigíveis que, por outros caminhos, chegavam à Marinha. A imposição desses critérios buscava clivar, antes mesmo da matrícula, os aptos dos não aptos, desejados e não desejados, corpos úteis dos decadentes, lançando mão de incentivos pagos aos pais e/ou responsáveis na tentativa de estimulá-los a apresentar seus filhos. No próximo tópico, abordaremos o perfil dos aprendizes recolhidos à Escola da Paraíba, a partir das fichas dos *Livros de Socorros* (1897-1898), na tentativa de apreender quem eram os rapazes recolhidos ao estabelecimento e de que modo a diversidade de indivíduos se manifestava já no momento da arregimentação.

Reflexões acerca do perfil dos internos da Escola de Aprendizes Marinheiros paraibana nos últimos anos do século XIX

Para além de um procedimento normativo, a matrícula em uma escola da Marinha poderia ter vários significados. O que significava a simples punição para alguns, quando levados para que a disciplina desse jeito em seu comportamento, para outros poderia ser a sonhada profissionalização ou mesmo, a salvação da vida, o fim dos dias de fome e abandono ao qual foram condenados desde cedo. De tentativa de correção a ascensão social, os encerrados nessas instituições tinham ciência de que conviveriam com dezenas de outros indivíduos, meninos que durante meses, quando não anos, dividiriam consigo a mesma rotina, atravessada pela minúcia dos regulamentos, pelo olhar detalhista das inspeções, pelo controle das mínimas parcelas da vida (Foucault, 2018, p. 138) até que fossem enviados para as fileiras da Armada, onde poderiam recomeçar a vida como marujos.

Quem sabe, esse teria sido o destino de Antônio Caetano da Silva, que foi recolhido à escola paraibana com apenas doze (12) anos de idade, entregue pelo Dr. Delegado de Polícia como “voluntário”. Foi descrito como de pele parda, com cabelos carapinhos¹, olhos pretos e filho de José Caetano da Silva e Maria da Conceição, sendo natural da Parahyba, então capital do estado². Recrutado em 21 de fevereiro de 1896, sabe-se que quase esgotou os três anos que possuía, por direito, de ficar na unidade, pois foi inspecionado de saúde e julgado incapaz para o serviço naval, dando baixa em 9 de junho de 1899, dois meses antes do fim desse período. Um destino menos generoso teve Manoel Francisco do Nascimento, entregue à Marinha pelo Dr. Juiz de Órfãos e julgado apto ao contrato na data de 16 abril de 1896, aos treze (13) anos de

¹ Termo utilizado pelos registros da época para o que conhecemos hoje como cabelo crespo.

² Até o ano de 1930, a capital da Paraíba chamava-se Parahyba. Só após essa data, a capital passou a chamar-se João Pessoa.

idade. Segundo o registro, possuía pele parda, cabelos crespos, olhos pretos e era natural da Parahyba. Manoel passou quase que sem sentir pela unidade, afinal veio a falecer em 15 de dezembro do mesmo ano, em casa de sua mãe, Maria Vicência, por razões não indicadas em sua ficha. Por outro lado, João Theodoro Holmer preferiu fugir do fronte. Filho de Francisco Homer, quem o remeteu à escola, tinha quinze (15) anos, pele branca, cabelos castanhos, olhos pretos e era natural da Parahyba. Recolhido em 18 de agosto de 1896, foi desligado da escola por se evadir e não voltar durante o uso de sua licença.

Essas e outras histórias são vestígios, rastros que nos indicam quem eram os aprendizes paraibanos do final do século XX. Para identificarmos o perfil desses recrutas e as tensões que inquestionavelmente existiram no processo de formação partilhado, é preciso que atentemos aos registros históricos contidos nos *Livros de Socorros*. Esses foram chumaços documentais que guardam em seu interior as fichas individuais dos alistados nas Escolas de marinheiros durante décadas. Nelas, muitas informações eram registradas. As visitas que fizemos a esse material animaram nossa pesquisa, afinal diante de registros tão áridos, nem sempre é fácil encontrar disposição. Desse modo, buscou-se sistematizar as informações contidas em noventa e três (93) fichas de alistamentos referentes aos anos de 1897 e 1898. Ao falarmos dessas trajetórias, elencamos o propósito de identificar algumas características gerais dos sujeitos encontrados, o alinhamento delas aos critérios de admissão presentes no regulamento escolar e o tratamento direcionado a esses grupos quando arrematados pela Marinha.

Diante de um cenário como esse, em que corpos e identidades dividem um espaço tão estreito, é fácil imaginar que conflitos, pontes, choques e negociações tenham tensionado o ambiente, o tornando original. Nesse mote, compreendemos a Escola de Aprendizes Marinheiros da Paraíba como um local em que a *interculturalidade* esteve presente. Por esse termo, entendemos o definido por Vera Maria Candau (2008), que defendeu a

perspectiva crítica dessa categoria, em contraposição a outros usos comuns. Diferente da “interculturalidade relacional”, preocupada puramente com as relações entre diferentes grupos ou da “interculturalidade funcional”, cuja utilização é direcionada à redução dos conflitos sociais, sem pôr em evidência as estruturas que os produzem, essa visão se atenta às relações de poder construídas numa sociedade, as quais privilegiam ou preterem sujeitos, saberes e práticas em detrimento de outras. Assim, representações de raça e classe, por exemplo, são produtos de lutas sociais baseados em símbolos e significados (Candau, 2008, p. 51) compartilhados culturalmente. Com isso, encara-se o cotidiano escolar como palco de relações desiguais, manifestas, por exemplo, nos discursos emitidos pelos oficiais acerca das origens, procedências, locais de pertencimento e tons de pele dos aprendizes. Esses elementos permitem que reconheçamos a diversidade, historicidade e dinamismo dos grupos que conviveram nesse local.

Dito isso, comecemos por um dos primeiros elementos identificados nas fichas dos *Livros de Socorros*: os responsáveis pelo alistamento. Os dados foram projetados no quadro a seguir, a título de inteligibilidade:

Quadro II – Quantitativo de remetidos à Escola de Aprendizes Marinheiros por categoria de responsável (1896 e 1897)

Pai	Mãe	Tutor(a)	Juiz de Órfãos	Polícia	TOTAL
12	5	12	47	17	93
12,9%	5,5%	12,9%	50,5%	18,2	100%

Fonte: Quadro elaborado pelos autores a partir das fichas dos Livros de Socorros (2023).

Como observado no tópico anterior, havia alguns responsáveis legítimos pelo alistamento de menores nas escolas. Embora se desejasse que fossem levados pelos pais ou, diante da impossibilidade, por algum tutor, uma quantidade significativa de crianças era recolhida graças a ação dos Juizes de Órfãos e das

forças policiais. Como se vê, o encaminhamento de jovens pelos juizados de órfãos foi a forma mais comum de recolhimento à Escola da Paraíba, entre os anos de 1896 e 1897. Dos noventa e três (93) recrutados, quarenta e sete (47), o que significava 50,5% de todos os jovens remetidos, foram enviados pelos Juizes de Órfãos do estado. Ao lado disso, a segunda maior tributária da Marinha foi a polícia, com o envio de dezessete (17) ditos “voluntários”, que corresponde a 18,2% de toda a remessa. Um pouco atrás vieram pais e tutores, cada um com doze (12) enviados, ambos com 12,9% dos envios e, por último, na lanterna, as mães, com cinco (5) alistamentos, 5,5% do total. O que se pode inferir a partir desses dados é que, embora superadas algumas décadas de abertura, a unidade paraibana seguia não sendo atrativa para as famílias, mesmo as mais vulneráveis. Ainda que as escolas se empenhassem em elaborar incentivos que animassem esses núcleos a entrega de seus filhos à profissionalização, a estratégia não parecia funcionar como esperado. Do contrário, os números seguiam minguando, não alcançando mais que 1/3 de todos os alistados. Restava aos oficiais culpar a pobreza e falta de sentimentos nobres com que as famílias encaravam o futuro de seus filhos.

A historiografia reconhece que esta foi uma visão amplamente partilhada pelo oficialato. Em seus estudos, por exemplo, Rozenilda Silva (2017) resgatou o ofício enviado pelo Capitão Diretor da Escola de Aprendizes Marinheiros do Piauí, Luiz Pinto de Sá, ao governador do estado em 1890. Na oportunidade, o Sr. Pinto de Sá alertou para a urgência de “[...] preparar esses aprendizes para a rude vida do mar e afastal-o da ignorancia a que todos elles acham-se mergulhados quando [...] tirados da classe mais baixa da sociedade” (Capitania, 1890 apud Silva, 2017, p. 146). Na Paraíba, opinião semelhante foi emitida pelo Tenente Comandante França dos Santos Motta, em relatório enviado ao Ministério da Marinha no ano de 1901. O Capitão comemorava o envio de vinte e cinco (25) praças à Armada, número dito positivo, apesar “[...] da grande pobreza do povo e conseqüente vagabundagem” (Livro de Copiador de Ofício, 1901). A prática de se criminalizar a pobreza foi um

fenômeno frequente entre os oficiais, posto que, diferente daqueles garotos, eram retirados das mais elevadas classes sociais e enviados para a Escola Naval, instituição responsável por instruir os grupos de boa origem social (Almeida, 2009, p. 100) que historicamente conduziam a Armada. Sendo assim, não é surpresa, visto jamais terem recebido “[...] uma educação para o reconhecimento do outro, para o diálogo com o diferente” (Candau, 2008, p. 52), que ignorassem por completo grupos de origens subalternizadas e quando emitissem alguma opinião, estariam recheadas de estigmas, fruto do estranhamento com que encaravam a cultura e modos de vida das camadas populares.

Por outro lado, os dados ainda nos mostram que parcela relevante dos menores continuava sendo remetida pela polícia. Sabe-se que o recrutamento forçado deixou de representar a maioria dos alistamentos na Marinha do Brasil entre as décadas de 1860 e 1870, muito pelo empenho desta em modernizar-se, construindo melhores alternativas ao recrutamento, como a rede de Escolas de Aprendizes Marinheiros. Mas como já apontado no tópico anterior, havia um temor de que a lógica dos estaleiros se reproduzisse nas escolas, que uma horda de sujeitos indesejados fosse apresentada aos exames de admissão. Cabia às instituições, portanto, acompanhar com atenção a procedência desses remetidos que frequentemente chegavam pelas mãos da polícia. Ciente de que as forças policiais foram peça fundamental na “[...] montagem de uma verdadeira máquina de recrutamento forçado” (Venâncio, 1999, p. 204), a República tratou de cercear essa atitude. Com o fim desse tipo de recrutamento nos termos da Constituição de 1891, a expectativa era que se extinguisse rapidamente. O que percebemos nos números é o alistamento de menores chamados “voluntários”, que, em tese, estariam se entregando à Marinha do Brasil por interesse pessoal. A suspeita é que se tratava do mesmo alistamento forçado, mas servido da roupagem de um suposto voluntarismo, responsável por camuflar o modo de desobediência que seguia sendo acionado, ainda que de forma mais discreta.

Seguindo o caminho, um outro ponto a ser analisado é a idade com que os rapazes eram recolhidos. Elaboramos o seguinte quadro para a melhor visualização das informações:

Quadro III – Quantitativo de remetidos à Escola de Aprendizes Marinheiros por categoria de idade (1896 e 1897)

10 anos	11 anos	12 anos	13 anos	14 anos	15 anos	16 anos	17 anos	TO TAL
3	4	28	25	12	15	5	1	93
3,3%	4,4%	30,1%	26,8%	12,9%	16,1%	5,4%	1%	100%

Fonte: Quadro elaborado pelos autores a partir das fichas contidas nos *Livros de Socorros* (2023).

O quadro aponta que a Escola de Aprendizes Marinheiros da Paraíba, entre os anos de 1896 e 1897, alistou menores dentro da faixa etária de dez (10) a dezessete (17) anos, com ao menos um representante de cada idade. Estima-se que os menores de dezessete (17) a quinze (15) anos somaram vinte e um (21) alistados, representando 22,5% do total, os de quatorze (14) e treze (13) anos somavam trinta e sete (37), representando 39,7% do contingente e, finalmente, os de doze (12) a dez (10) anos somavam trinta e cinco (35), uma parcela um pouco menor, 37,8% do total. Em suma, a maior parte dos menores, cerca de 49% do total, ocupava a faixa de doze (12) e treze (13) anos. O curioso é que são dados referentes ao início da República, quando o *Decreto n. 9.371*, de 14 de fevereiro de 1885 ainda se fazia vigente como regulamento escolar. Em seu artigo 10§2, consta que como condição mínima para a admissão que os meninos estivessem com idade entre treze (13) e dezesseis (16) anos. Contudo, os números colhidos informam que aproximadamente 38% dos admitidos na unidade paraibana estavam fora da faixa de idade estabelecida em lei.

As inconsistências entre a lei e a prática, como já observamos, não eram nenhuma raridade e isso não se limitava a escola da Paraíba. Raul Barreto Neto (2013), que se dedicou a investigar a Escola de Aprendizes Marinheiros da Bahia, na primeira metade do século XX, também enxergou imperfeições como essa. A seu ver, as

“[...] regras não eram rigorosamente cumpridas”, pois as escolas continuavam a receber “[...] menores fora dos requisitos determinados” (Barreto Neto, 2013, p. 44-45). O autor procurou explicar a situação a partir de dois fenômenos antagônicos: a modernização material da Marinha e as consequências da Revolta da Chibata ocorrida no ano de 1910. Segundo ele, se por um lado, a incorporação de quatorze (14) navios construídos na Inglaterra a frota nacional forçava a agilidade na formação de marinheiros, a fim de que suprissem “[...] as futuras demandas das suas forças de alto-mar”, por outro, o entusiasmo não seria duradouro, pois o potente golpe deferido sob a Marinha por João Cândido e seus colegas rapidamente faria o oficialato passar da euforia à desconfiança (Barreto Neto, 2013, p. 45). Considerando que dezenas de marujos foram expulsos e mortos nos confrontos de 1910, a Armada não só teve que lidar com o desfalque, como viu o impacto chegar à sua rede de escolas, que deixou de contar com muitos daqueles que alimentavam seu corpo formador. A solução seria enviar os aprendizes mais adiantados na formação para o Corpo de Marinheiros e na ausência desses, receber os mais novos, mesmo que estivessem fora da idade mínima.

No entanto, o argumento de Barreto Neto (2013) não se aplica à situação da Paraíba. No período investigado, a modernização material da Marinha avançava lentamente e a Revolta de Marinheiros de 1910 só ocorreria uma década mais tarde. Assim, era impossível que o fenômeno estivesse atrelado a esses fatos. Contudo, levantamos a hipótese de que, na Paraíba, o desrespeito a norma corresponde a um cálculo de eficiência. Se observarmos o artigo 10 do regulamento anterior, de 1855, que esteve em voga durante pouco menos de trinta (30) anos, a condição mínima para a admissão de garotos era que estivessem entre dez (10) e dezessete (17) anos de idade, regra que aparentemente estava sendo respeitada em substituição a outra. Podemos crer, dado o discurso de alguns comandantes, que nem sempre as leis correspondiam às reais necessidades das escolas, o que servia de subsídio para que, em certos casos, a norma fosse provisoriamente afastada, sob a

alegação de que os fins justificam os meios, desde que o produto final fosse um bem maior. Outro fato que corrobora com a ideia é a que entre abril e dezembro de 1897, sob a alegação da falta de um médico na escola ou na junta militar, as aproximadamente trinta (30) crianças alistadas não passaram pela inspeção desse profissional, sendo admitidos apenas pelas ordens do Comandante à frente da escola à época, o Sr. João Pereira Leite. Ora, não é de se estranhar que o próprio Comandante fosse incapaz de recusar esses meninos, pois a rejeição deles, além de representar um número menor de contingente, poderia comprometer sua relação com outras forças multiplicadoras da ordem, notadamente com os juizados de menores e das forças policiais, de quem dependia para aumentar o número de alunos na escola. Com isso, parece até simpática a ideia de subverter a norma para se incorporar um número mais significativo de aprendizes, afinal, como se dizia, a lei não sabia as reais necessidades de cada recinto.

Por fim, salientamos um último elemento que requer uma atenção especial: a cor da pele dos aprendizes recrutados à escola da Paraíba nos últimos anos do século XIX. O quadro adiante sistematiza esses números.

Quadro IV – Quantitativo de remetidos à Escola de Aprendizes Marinheiros por categoria de cor de pele (1896 e 1897)

Branca	Parda	Parda clara	Preta	Cabocla	Morena	TOTAL
34	33	10	8	4	4	93
36,5%	35,4%	10,7%	8,6%	4,4%	4,4%	100%

Fonte: Quadro elaborado pelos autores a partir das fichas contidas nos *Livros de Socorros* (2023).

As informações do quadro resumem a quantidade de menores conduzidos à Escola de Aprendizes Marinheiros da Paraíba, entre os anos de 1896 e 1897, de acordo com o tom de pele de cada um. Como exposto acima, a maioria foi classificada no processo de admissão como de pele branca, somando trinta e quatro (34)

menores, ou seja, 36,5% do todo o universo amostral, em seguida vieram os de pele parda, somando trinta e três (33) garotos que representavam 35,4% do contingente, mais adiante os de pele dita parda clara, somando dez (10), isto é, algo em torno de 10,7% do total, logo mais vieram os de pele preta, que somavam oito (8), representando quase 8,6% do total, depois os de pele cabocla e morena, com quatro (4) indivíduos cada, indicando, juntos, 8,8% do total. Num primeiro momento, a compreensão retirada desses números é que a instituição era composta majoritariamente por jovens de tom de pele não branca. Se fossem postas as diferenças de lado e a classificação fosse bifurcada a duas, brancos e não brancos, o contingente de não brancos representaria 65,5% de todo o corpo de aprendizes. Essa conclusão é importante pois se aproxima de outras estimativas, corroborando com pesquisas que procuraram avaliar quais eram os tons de pele mais comuns entre os marinheiros nacionais ao decorrer do tempo.

Segundo Sílvia Almeida (2009), uma das primeiras estatísticas acerca das cores que tingiam a marujada remonta a 1911. O mesmo texto que utilizamos para introduzir o tópico anterior, isto é, o livro “Política vs Marinha”, de autoria do oficial da armada, José Eduardo de Macedo Soares, se esforçou em convencer que, naquela altura, a esquadra nacional era formada por 50% de negros, 30% de mulatos, 10% de caboclos, 10% de brancos ou quase brancos. Mais tarde, na busca por confrontar esses dados, o pesquisador Álvaro Pereira do Nascimento (2007) visitou setenta e duas (72) fichas encontradas nos livros de matrículas do 13º Companhia do Corpo de Marinheiros Nacionais, referentes aos últimos anos da década de 1900, em busca de novas conclusões. O autor chegou aos seguintes números: 40,3% dos marinheiros foram classificados como pardos, 28,8% como negros, 25% como brancos, 3,8% como caboclos, 1,9% mulatos e 27,7% não foram identificados. Nascimento (2007) concluiu que 75% dos marinheiros nacionais eram considerados negros ou mestiços, o que confirmava o apontado por Macedo Soares já em 1911. Nesse mote, Almeida (2009, p. 160) também buscou construir o perfil racial dos marujos,

a partir do cruzamento de fontes oficiais, especialmente de informações impressas em duzentas e cinquenta (250) fichas do Gabinete de Identificação da Marinha, referentes ao ano de 1908. A autora chegou à conclusão de que 56,4% dos homens foram considerados pardos, 20% brancos, 11% pretos, 10% morenos, 1,2% brancos corados, 0,4% pardos claros, chegando a conclusões semelhantes às de Macedo Soares (1911) e Nascimento (2007): quase 80% da marujada era composta de sujeitos ditos não brancos.

Diferente de Nascimento, por exemplo, Almeida (2009) se atentou às categorias utilizadas e suas historicidades. Ao analisar o arco de termos úteis para se referir a cor dos marinheiros, a autora considera que o uso de um ou outra categoria estava diretamente relacionada ao contexto e às representações sociais daquela época, possuindo sentidos particulares em cada situação. Era assim, por exemplo, que o termo *pardo* poderia ser utilizado para identificar sujeitos de pele mais escuras, que facilmente poderiam ser considerados negros em outras circunstâncias, como forma de relativizar suas características, origens ou condição jurídica. Do mesmo modo que uma categoria poderia substituir outra, também poderia ser esquecida ou recordada em dados momentos, evitando, assim, a carga pejorativa que algumas dessas classificações poderiam acarretar para quem os recebia. Observava-se na Marinha atitudes semelhantes a essa, pois não foram raros, nos múltiplos registros que alguns marinheiros recebiam, como forma de manter a dominação constante, global e maciça (Foucault, 2018, p. 135) sobre suas vidas, a presença de identificações diferentes quanto a sua raça, o que nos direciona a discussão de outras questões, como os diferentes sentidos e intenções que determinadas categorias poderiam admitir.

Consideradas produtos da subjetividade social, as categorias utilizadas nos registros oficiais poderiam ter sentidos distintos, inclusive, quanto às suas origens etimológicas. Um exemplo disso é trazido por Almeida (2009, p. 162-163), quando analisa as diferentes apropriações do termo pardo e moreno por Portugal e Brasil durante o século XIX. O “Diccionario da Língua Portuguesa”,

editado em Lisboa, Portugal, no ano de 1899, por exemplo, definia pardo como cor intermediária entre o negro e o branco, semelhante à do leopardo ou do mulato, uma ave particular da cidade do Porto (Portugal), e moreno, como um tom mais sombrio, associado a cor dos mouros, povos oriundos do norte da África. Ou seja, o significado dessas palavras possuía relações diretas com a história portuguesa. No mesmo período, no Brasil, a menção ao pardo era associada a outro animal, o pardal, ave comum de nossa fauna, e o moreno pareceu chegar a nossas terras como cor mais próxima do cobre, vista especialmente no tom de pele do indígena brasileiro, que também poderia ser chamado de caboclo, quando mestiço de origem branca e indígena. Isso demonstra que cada nação tem e busca legitimar sua ideologia quanto a raça e tende a manifestá-la classificando seus grupos sociais. No entanto, como apontado anteriormente, essa subjetividade estava relacionada a contextos e discursos, usados em certos momentos para lembrar ou apagar corpos, isto é, útil diante das relações de poder onde a diferença está presente, assim como a desigualdade (Candau, 2008, p. 51).

Se usarmos nossa reserva de imaginação para dizermos que a Escola de Marinheiros da Paraíba era uma pequena cidade, com responsáveis que determinavam a qual cor cada um de seus pequenos cidadãos pertencia, podemos admitir que nela conviviam ao menos meia dúzia de grupos, pertencentes a cores, idades e raças distintas, tratados de forma desigual, estimados ou preteridos conforme ganhassem este ou aquele posto. Isso se torna evidente diante da procura ativa por recrutas. Em outra ocasião, apontamos que diferentes comandantes deixavam expresso aos Juizes de Órfãos da Paraíba, no contexto das primeiras décadas do século XX, que sua procura deveria ser por garotos “[...] brancos ou pardos” ou “brancos e caboclos”, de “[...] physionomia agradável e robustez necessária à vida no mar” (Soares Júnior; Lima, 2021b, p. 11), admitindo que havia um perfil ideal de aprendiz, com biótipo e melanina bem definidos, o que colocava os demais na linha do indesejado, a quem cabia o menosprezado e a intolerância. Diante desse cenário, atravessado pelas relações de

poder, fortemente hierarquizado e marcado pela discriminação e preconceito contra determinados grupos (Candau, 2008, p. 51), levantamos a possibilidade de que a ideologia dominante nas escolas da Marinha, com comandos especialmente influenciados pelas teorias raciais da época, impediu que muitos menores fossem reconhecidos como pessoas pretas, sendo essa categoria substituída por expressões alternativas, como “pardo” e “moreno”, por exemplo, vistas como menos pejorativas em uma sociedade recém-saída de um regime escravista brutal. Esses fatos apontam que, no Brasil, a experiência racial não foi/é tão somente biológica, mas, também, cultural, social e política, o que acarretou e acarreta enormes desafios até os dias de hoje.

Considerações finais

Ao término deste texto, conclui-se que a Escola de Aprendizes Marinheiros da Paraíba operou o adestramento de corpos a partir de regras pré-definidas, constatadas no chamado regulamento escolar. Como vimos, a experiência da Marinha já apontava para a necessidade de se recolher e formar os melhores elementos, bem como, de manter distante os sujeitos enxergados como indesejados. A construção da rede de Companhias/Escolas de Aprendizes Marinheiros foi encarada como um modo de solucionar esse problema. Para tanto, era preciso que se guiasse por normas capazes, inclusive, de dividir aptos dos não aptos já no momento da matrícula.

No primeiro tópico, observamos que, durante o processo de alistamento, os regulamentos impunham uma série de critérios de admissão, categorias encontradas que ajudariam o comando a selecionar os corpos mais obedientes desde muito cedo. Esses critérios de seleção seriam o primeiro e grande filtro que separaria vigor físico da fraqueza, os desejados dos intoleráveis, os corpos úteis dos decadentes. Contudo, mesmo esses critérios estiveram em disputa, a exemplo da idade mais adequada para a arregimentação, o que demonstrava que não se tratava de normas bem definidas,

mas, antes, constantemente avaliadas e vítimas de críticas na própria dinâmica interna da Marinha.

No segundo tópico, percebeu-se que mesmo uma lógica uniformizante não foi capaz de formar o perfil de aprendizes esperado. A julgar pelas informações contidas nas fontes, a maior parte dos absorvidos eram menores não brancos, entregues pelo juizado de órfãos, com idade entre doze (12) e treze (13) anos. Observou-se que não só se tratava de um perfil aquém do aguardado, quanto, em certa visão, transgressor da norma, que exigia menores preferivelmente brancos, entregues pela própria família e com idades que variassem entre treze (13) e dezesseis (16) anos, obrigatoriamente. Essas irregularidades apareceram no discurso oficial como fruto da incompatibilidade entre regra e realidade, o que permitiria o afastamento provisório da norma para o cumprimento de objetivos maiores.

Nesse sentido, as categorias de análise elencadas disciplina e interculturalidade foram úteis e complementares ao decorrer do texto. A primeira demonstrou o empenho do poder em inculcar no regulamento escolar formas de controle sobre a configuração dos corpos, julgando-os capazes e não-capazes conforme alguns critérios. Já a segunda, reconheceu que as relações de poder gestadas no interior da escola não eram idílicas, mas, antes, conflitivas e desiguais. Com isso, embora os Comandantes emitissem preferências acerca dos tipos de menores mais oportunos a se admitir, por exemplo, isso não evitou que sujeitos opostos a esse ideal ocupassem o lugar. O resultado era um ambiente que, por efeito de reunir uma diversidade de garotos, com origens, idades e raças distintas, direcionava um tratamento diferente a cada grupo, o que contribuía para que tensões e negociações se instalassem.

Por último, ressaltamos o número reduzido de estudos que buscam traçar o perfil dos alunos das Escolas de Aprendizes Marinheiros. O que fizemos foi o uso de uma pequena amostra, algo que pode ser expandido em trabalhos de maior fôlego, inclusive explorando outras variáveis e fontes alternativas. Desse

modo, fica o convite para que outros pesquisadores construam iniciativas semelhantes, acerca da realidade de outras escolas, por exemplo, propondo análises que, se possível, levem em consideração o que foi abordado aqui, bem como elementos que negligenciamos por algum motivo. Acreditamos que contribuições assim permitem o crescimento da historiografia e ajudam a responder perguntas que inquietam a história da educação brasileira há tanto tempo.

Referências

ALMEIDA, Sílvia Capanema de. **“Nous, marins, citoyens brésiliens et républicains”**: identités, modernité et mémoire de la révolte des matelots de 1910. 2009. 586f. Tese (Doutorado em História), École des Hautes Études en Sciences Sociales. Paris-França, 2009.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 3ª ed. Rio de Janeiro: LTC Editora, 2021.

BARRETO NETO, Raul Coelho. **Marujos de primeira viagem**: os aprendizes-marinheiros da Bahia (1910-1945). Salvador: EDUNEB, 2013.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 1.517, de 4 de janeiro de 1855**. Crêa huma Companhia de Aprendizes Marinheiros na Provincia do Pará, e manda observar o Regulamento respectivo. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1517-4-janeiro-1855-558302-publicacaooriginal-79450-pe.html>>. Acesso em: 28 mar. 2023.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 1.591, de 14 de abril de 1885**: Manda observar as Instruções porque deve ser feito o alistamento de voluntarios e de recrutas para o serviço da Armada. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1591-14-abril-1855-558522-publicacaooriginal-79859-pe.html>>. Acesso em: 28 mar. 2023.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 6.582, de 1 de agosto de 1907**: Dá novo regulamento às escolas de aprendizes

marinheiros. <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-6582-1-agosto-1907-514091-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=1%C2%BA%20As%20escolas%20de%20aprendizes,para%20os%20seus%20multiplos%20servi%C3%A7os>>. Acesso em: 10 abr. 2023.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**. v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

CHALHOUB, Sidney. **Machado de Assis, historiador**. São Paulo: Cia. das Letras, 2003.

CHALHOUB, Sidney. **Trabalho, lar e botequim: o cotidiano dos trabalhadores do Rio de Janeiro da belle époque**. 3a ed. Campinas-SP: Unicamp, 2012.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Rio de Janeiro: Forense, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 2018.

FRANCISCO, Laelson Vicente. **“Um viveiro de Competências e Abnegações”**: a formação do Marinheiro na Escola de Aprendizes Norte-rio-grandense (1933-1941). Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2022. 153f. Dissertação (Mestrado em Educação), 2022.

LINS, Monica Regina Ferreira. **Viveiros de “homens do mar”**: Escolas de Aprendizes Marinheiros e as experiências formativas na Marinha Militar do Rio de Janeiro (1870-1910). Rio de Janeiro: Universidade Estadual do Rio de Janeiro. 2012. 282f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana), 2012.

LIVRO DE COPIADOR DE OFÍCIO. Arquivo da Marinha do Brasil. Rio de Janeiro, 1899-1901.

LIVROS DE SOCORROS. Arquivo da Marinha do Brasil. Rio de Janeiro, 1896-1897.

MAIA, Prado. **A Marinha de Guerra do Brasil na colônia e no império: tentativa de reconstituição histórica**. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1965.

MARINHA. **Relatório Ministerial**. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, Serviço de Documentação da Marinha, Arquivo Histórico, Rio de Janeiro, 1878.

MARQUES, Vera Regina Beltrão; PANDINI, Sílvia. Feios, sujos e malvados: os aprendizes marinheiros no Paraná oitocentista. **Revista Brasileira de História da Educação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 8, p. 85-104, jul./dez. 2004. Disponível em: <://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/199/207>. Acesso em: 27 mar. 2023.

NASCIMENTO, Álvaro Pereira do. Um reduto negro: cor e cidadania na Armada (1870-1910). CUNHA, Olívia Maria Gomes da; GOMES, Flávio dos Santos (org.). **Quase-cidadão: histórias e antropologias da pós-emancipação no Brasil**. Rio de Janeiro: FGV, 2007.

NASCIMENTO, Cláudia Terra do, et al. A Construção Social do Conceito de Infância: algumas interlocuções históricas e sociológicas. **Revista Educação & Contexto**, v. 23, n. 79, p. 47-63, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2008.79.47-63 >. Acessado em: 27 mar. 2023.

PESAVENTO, Sandra. **História e História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SILVA, Rozenilda Maria de Castro. **A prática educativa na Companhia de Aprendizes Marinheiros do Piauí (1874-1915)**. 2017. 210f. Teresina: Universidade Federal do Piauí. Tese (Doutorado em Educação), 2017.

SOARES JÚNIOR, Azemar dos Santos. **Physicamente vigorosos: medicalização escolar e modelação dos corpos na Paraíba (1913-1942)**. São Paulo: e-Manuscrito, 2019.

SOARES JÚNIOR, Azemar dos Santos; LIMA, Luiz Felipe Soares de. O alistamento de menores e a disciplina de corpos na Escola de Aprendizes Marinheiros da Paraíba nas primeiras décadas do século XX. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 2, p. 2-16, 2021b.

STAMATTO, Maria Inês Sucupira. Assistência social educativa para a infância desvalida (Brasil, 1822-1889). **Revista Iberoamericana de Educación**, [s.i.], v. 75, n. [], p.88-110, ago. 2017.

Disponível em: <<https://rieoei.org/historico/documentos/rie75a04.pdf>>. Acesso em: 27 mar. 2023.

VENÂNCIO, Renato Pinto. Os aprendizes da guerra. In: PRIORE, Mary Del. **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999.

Educação intercultural em práticas de multiletramento na Amazônia brasileira

Maria do Perpetuo Socorro Pereira Cardoso
Talita Rodrigues de Sá
Aline Silveira Machado
Marcia da Silva Carvalho
Universidade do Estado do Pará - UEPA

Introdução

Esta pesquisa apresenta dados que descrevem a análise de teses e dissertações de três programas de pós-graduação em Educação: Universidade do Estado do Pará- UEPA, Universidade Federal do Tocantins-UFT e Universidade Federal do Rio Grande do Norte- UFRN. A análise das produções de conhecimento buscou responder a seguinte pergunta: quais os avanços, dificuldades e desafios levantados sobre a prática de educação intercultural e multiletramento na Amazônia Brasileira? Realiza a partir de natureza qualitativa, está escolha justifica-se, pois, este tipo de análise é capaz de incorporar intencionalidades e subsidiar a relação entre teoria e prática social.

Diante disso, destacamos alguns pontos importantes a respeito das pesquisas selecionadas na Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, considerando os critérios já elencados, bem como buscando a interface com o eixo de pesquisa Linguagens e práticas interculturais em diferentes contextos educativos na Amazônia. Nesse sentido, partindo de uma extensa pesquisa que advém desde o livro publicado em 2022 (financiado pela Capes - Procad - Amazônia), intitulado “Produções de conhecimentos sobre interculturalidade e educação”, cujo aborda inúmeras temáticas na área.

Dessa forma, compreendemos que há uma necessidade de abordar de maneira mais profunda dois trabalhos de cada IES que se somam ao PROCAD-Amazônia para que possamos refletir e reconhecer os interlocutores protagonistas nas pesquisas, principalmente, no campo da linguagem.

Nesse contexto, a primeira etapa da pesquisa consistiu em realizar um estado de conhecimento, a partir dos anos de 2003 a 2021, no Banco de Teses e Dissertações da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. Nesta fase, o tema central foi selecionar trabalhos que indicassem o viés da interculturalidade. No segundo momento da pesquisa, decidimos refinar e explorar ainda mais os seguintes temas: “interculturalidade, Multiletramento e Amazônia”. Haja vista, que com esse aprofundamento nos temas dentro da linguagem, temos uma percepção ainda maior acerca das nossas práticas pedagógicas, bem como sobre a validação das pesquisas no campo da ciência.

Doutorado: Teses do programa de Pós-graduação em Educação-UFRN

No Banco de Teses e Dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, na primeira etapa da pesquisa do PROCAD-Amazônia, encontramos 479 Teses de Doutorado, os resultados foram refinados por intermédio da proximidade do objeto ao conceito de interculturalidade relacionados ao eixo Linguagens e práticas interculturais em diferentes contextos educativos na Amazônia, selecionamos três pesquisas. Na segunda etapa, a partir dos descritores elencados anteriormente, selecionamos o seguinte estudo:

Quadro 1 – teses.

Universidade	UFRN
Nível	Doutorado

Ano	2020
Título	Experiências vividas por filhas ouvintes e pais surdos: uma família, duas línguas.
Autor (a)	Pedro Luiz dos Santos Filho

Fonte: Repositório institucional da UFRN, 2022.

Nesta tese **“Experiências vividas por filhas ouvintes e pais surdos: uma família, duas línguas”**, de Santos Filho (2020), sob orientação da Professora Dra. Maria da Conceição Ferrer Botelho Sgadari Passeggi. O autor utilizou as seguintes palavras-chave: família com Coda; Narrativas de Experiência; Bilinguismo; Libras. Nesse contexto, o objetivo do estudo do autor é investigar as vivências de uma família com Coda - integrada por pais surdos e duas filhas ouvintes - nos momentos de interação em vários espaços, como na casa onde moram, com a comunidade ouvinte, na escola, etc.

Diante disso, mesmo que não haja o descritor da interculturalidade explicitado no texto, compreendemos que ele perpassa a escrita do autor, pois há trocas entre as duas línguas - o português e a libras - bem como culturas distintas, visões de mundo, são temas propulsores à interculturalidade. Na tese também notamos um anúncio da interculturalidade quando há essa troca linguística - segundo o autor, o uso das duas línguas acontece de forma espontânea e de forma híbrida entre a família com Coda, na tese ele também inicia a discussão acerca do multiculturalismo. Assim, podemos ir mais além, a tese intersecciona com a variável gênero, contudo é comentado rapidamente pelo autor a respeito desta ideia:

Outro ponto de pesquisa é que, possivelmente, os Codas sofrem influência maior na língua de sinais quando são o primeiro filho e por ter os dois pais surdos. Codas filhos de um surdo e um ouvinte podem ter uma aprendizagem híbrida entre as línguas oral e a de sinais e/ou ser mais influenciados por uma das línguas, até mesmo

por questões de gênero, quando a filha ou filho sofreu mais influência de determinada língua por passar mais tempo com a mãe por exemplo, e vice-versa.” (Santos Filho, 2020, p. 155).

Diante disso, para a construção e embasamento científico da sua tese, ele utilizou os seguintes autores:

na perspectiva dos estudos (auto)biográficos, segundo Ferrarotti (1988); Josso (2007; 2010); Delory-Momberger (2008); Passeggi (2010; 2014). (...) Entrevista narrativa proposta por Jovchelovitch e Bauer (2014). (...) Vygotski (1991); Quadros (2017); com relação ao conceito de língua de sinais em Ferreira Brito (1998); Quadros; Karnopp (2004). Sobre o conceito de família, nos inspiramos em Ariès (1986); Romanelli (2016) e quanto à cultura em Tylor (1920); Laraia (2001); Hall (1997). No que concerne à Cultura Surda nos apoiamos em Skliar (1998); Strobel (2009), quanto ao Bilinguismo em Macnamara (1967); Grosjean (1994) e ao Bilinguismo Bimodal, em Tussi; Ximenes (2010); Quadros (2017). (Santos Filho, 2020, p. 7).

Alguns pontos importantes foram elencados pelo autor como os desafios e avanços acerca de seu estudo cujo atravessam a questão intercultural, como as dificuldades em encontrar pesquisas do ponto de vista dos pais surdos acerca dos seus filhos ouvintes, outro ponto elencado por Santos Filho (2020) foi a dificuldade da interação entre uma das filhas - interlocutora da pesquisa - “como a ausência de diálogos no âmbito familiar para uma reflexão sobre a Língua Portuguesa, Libras, surdez, escola e as especificidades da comunicação na família. Nas tentativas de interação, a respondente respondia sim ou não” (Santos Filho, 2020, p. 156).

No campo dos avanços listados pelo autor, temos a contribuição importantíssima desse estudo, pois ele destaca a visão dos pais surdos, bem como as das filhas ouvintes. Esses avanços são fundamentais para compreendermos essas narrativas, tanto no campo social como no campo científico (Santos Filho, 2020). Algumas temáticas dentro do estudo foram reconhecidas e valorizadas como: os estudos surdos e família; contribuição para os

estudos de famílias com Codas, reconhecendo todos os atores que somaram à pesquisa; para o autor, esse estudo também auxiliou em uma abertura para com a comunidade surda a respeito de pesquisas que tratam dessas temáticas.

Mestrado: Dissertações e Teses do Programa de Pós-Graduação em Educação-UFRN

No repositório de Dissertações e Teses do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN, na primeira etapa do estudo encontramos 520 Dissertações de Mestrado, como critério para elencar as pesquisas selecionamos objetos que mais se aproximavam da temática da Interculturalidade e Educação. Na segunda etapa do estudo aprofundamos ainda mais a discussão a respeito dos descritores “Interculturalidade, Multiletramento e Amazônia”, ligados ao eixo Linguagens e práticas interculturais em diferentes contextos educativos na Amazônia.

Quadro 2 – dissertações.

Universidade	UFRN
Nível	Mestrado
Ano	2009
Título	O ensino de Português para crianças estrangeiras: reflexões sobre um fazer docente.
Autor (a)	Cibele Lucena de Almeida

Fonte: Repositório institucional da UFRN, 2022.

Nesta dissertação “O ensino de português para crianças estrangeiras: reflexões sobre um fazer docente”, de Almeida (2009), sob orientação do professor Dr. Marcos Antônio de Carvalho Lopes. A autora utiliza as seguintes palavras-chave em seu estudo: fazer docente; Ensino de Português; Língua segunda; Criança

estrangeira. Diante disso, este estudo tem como objetivo investigar as práticas pedagógicas, que são desenvolvidas por uma professora no *lócus* de Pipa, no Rio Grande do Norte, dando ênfase no ensino de Português para crianças imigrantes no Ensino Fundamental (Almeida, 2009).

Nesse contexto, a autora aborda em seus escritos a questão do ensino de PL2 (português como segunda língua) numa perspectiva intercultural. Assim, no texto a autora debate acerca de um tripé sobre a prática educativa: “o aluno, o professor e o objeto de ensino e, nessa direção, evidenciamos a proposta comunicativa intercultural e as abordagens sociointeracionista, progressista e dialógica do ensino/aprendizagem.” (Almeida, 2009, p. 21). No texto, não há uma menção acerca dos outros descritores que nos interessamos a pesquisar, no entanto, atravessam seus escritos quando a autora se propõe a escrever acerca de uma abordagem mais comunicativa-interacional que valoriza as diferentes formas de linguagem na língua materna.

Dessa forma, os principais autores que auxiliam no desenvolvimento da dissertação foram linguistas aplicados, como:

Almeida Filho (1992, 1997, 2002, 2005), Bizon (1992, 1994, 1997), Cunha (1999, 2002) e Moita Lopes (1996); nos estudos sobre a educação na era global de Candau (2002) e Sacristán (2002); 21 nos trabalhos de Freinet (1996, 2004), Freire (2004), Vygotsky (1998), Wachowicz (1995) e Zabala (1998) quanto ao papel da mediação docente segundo uma perspectiva dialógica, progressista e intercultural do processo de ensinar e aprender. (Almeida, 2009, p. 21).

Indo além, a autora aborda também acerca dos saberes da comunidade educacional, mais precisamente acerca da troca existente entre as crianças, configurando assim, uma educação intercultural, cujo Ferreira (1998) denomina de Pedagogia da Interculturalidade. Para a autora, o educador se faz importante nesse processo de mobilização dos saberes, pois ele poderá “traçar metas e desafios que priorizem a construção de saberes das crianças

imigrantes sobre a nova língua e a nova cultura.” (Almeida, 2009, p. 132).

A autora também explana acerca das dificuldades e avanços encontrados em seu estudo como a dificuldade em encontrar pesquisas acerca dessa temática do ensino de PL2 para crianças estrangeiras, também foi explanado pela pesquisadora a falta de metodologias adequadas, bem como a formação docente para esse trabalho, no entanto, segunda Almeida (2009) não foi observado que os docentes cujo trabalham com alunos não-falantes do português tenham recebido algum auxílio. No estudo, também foi notado os dilemas da docente pesquisada frente a todos esses aspectos, a autora elencou algumas necessidades que atravessam a prática do educador, como:

que ele aprenda sobre a cultura do aluno estrangeiro; que a instituição estabeleça vínculos com a família dos alunos; que a equipe pedagógica da escola ofereça apoio aos professores, incentivando momentos de troca de experiências e promovendo uma formação contínua (Almeida, 2009, p. 169).

No entanto, a autora deixa claro que, para isso acontecer, o trabalho docente não deve ser individual, e sim, coletivo, com uma rede de apoio, como a comunidade escolar, principalmente os educadores e familiares que interagem cotidianamente com as crianças estrangeiras.

Como avanços, a autora aborda acerca da visibilidade que foi trazer o aluno estrangeiro como protagonista na prática estudada, assim “trouxe à tona questões referentes ao atendimento legal das minorias linguísticas e à sua consequente inclusão social no meio escolar.” (Almeida, 2009, p. 167). Bem como, as questões de sua identidade, cultura, trocas de experiências, pois é fundamental que para que ele aprenda um novo idioma, antes é necessário que os aspectos culturais que o cercam sejam respeitados e valorizados.

Mestrado: Dissertações do programa de Pós-graduação em Educação-PPGED- UEPA

O Programa de Pós-graduação em Educação- PPGED-UEPA foi aprovado pela Resolução CONCEN-UEPA nº 383-2003 e CONSUN-UEPA Nº 892/2003, credenciado pelo Conselho Nacional de Educação em julho de 2005.

Constituído de pesquisas acadêmicas divididas entre duas linhas de pesquisas: Saberes Culturais e Educação na Amazônia e Formação de Professores e Práticas Pedagógicas, o PPGED está composto de *site* de banco de dissertações com quatrocentos e dezoito dissertações (418) produzidas entre o período de 2007-2020.

A seleção dos dados desta pesquisa ocorreu no banco de dissertações do Programa de Pós-graduação em Educação PPGED-UEPA. A coleta de dados deu-se nas seguintes etapas: localização; averiguação e seleção do *corpus* de análise. O *corpus* de análise está elaborado de seis (06) dissertações que versam sobre os descritores- Interculturalidade, Multiletramento e Amazônia-, conforme mostra quadro 3:

Quadro 3 – Dissertações selecionadas para análise. Interculturalidade, multiletramento e Amazônia do PPGED/UEPA.

	Ano	Título	Autor
1ª	2007	A formação dos professores: saberes e práticas de letramento na educação de jovens e adultos.	Ioneli da Silva Bessa Ferreira.
2ª	2013	Pelos caminhos da cartografia linguística paraense: um estudo semântico-lexical do distrito Mosqueiro numa perspectiva Socioeducacional.	Talita Rodrigues de Sá.
3ª	2015	Cenas de letramento e multiletramento na educação de crianças surdas em uma escola de Belém.	Tatiaa Cristina Vasconcelos Maia
4ª	2018	Práticas de letramento e educação nas vozes de crianças: ler e escrever entre os sentidos e os bens culturais na ilha de Caratateua-PA.	Natália Passos Fernandes

5ª	2020	Letramento religioso: uma análise das práticas educativas na comunidade são Francisco Xavier em Belém/PA.	Priscila Deomara Assunção Magalhães
6ª	2021	Práticas de letramento literário no cotidiano escolar: um estudo com alunos do 9º ano regular e do Projeto Mundial do ensino Fundamental.	Sheyla Campos Almeida

Fonte: Dados retirados do repositório de dissertações PPGED- UEPA. SÁ (2022).

A pesquisa desenvolvida por Ferreira (2007), intitulada “A formação dos professores: saberes e práticas de letramento na educação de jovens e adultos”, teve como objetivo geral descrever e analisar as competências e habilidades que os professores da Educação de Jovens e Adultos são portadores tendo em vista a formação de um professor letrador. A temática da interculturalidade é apresentada a partir da perspectiva da educação relacionada entre a cultura da escola e o universo cultural dos atores escolares dentro da diversidade cultural, diversidade étnica e diversidade de gênero, mostrando as práticas letradas como aspectos da cultura de uma estrutura social, política e ideológica, a partir da interculturalidade existente em múltiplos letramentos presentes em contextos sociais e culturais das sociedades. A construção do aporte-teórico foi fundamentada em autores como: Candau (1996), Street (1984), Marcuschi (2001), Freire (1994); Bagno (2002), Loureiro (2001), Bakhtin (2000) etc. O aporte metodológico foi constituído a partir da técnica de narrativas orais e narrativas escritas. Os avanços, desafios e dificuldades levantados sobre a prática de Educação intercultural são considerando os estudos do letramento, que os professores da EJA concebem a leitura e a escrita como práticas sociais e culturalmente contextualizadas. A relação que cada professor estabelece com a leitura diferencia-se em função do meio cultural em que se encontram submersos, assim como, a formação leitora deles foi se construindo em diferentes estâncias sociais e institucionais: família, escola, formação inicial e continuada,

manifestando práticas e modos de leitura diferenciados em função de suas finalidades e práticas discursivas e narrativas orais, as quais tiveram acesso. Os professores que fizeram parte desta pesquisa mostraram possuir saberes, habilidades e competências para ensinar letrando, embora não tenham tido contato em sua formação inicial com a temática do letramento.

Quanto a pesquisa intitulada “Pelos caminhos da cartografia linguística paraense: um estudo semântico-lexical do distrito Mosqueiro numa perspectiva Socioeducacional”, esta apresenta perspectiva intercultural de ensino da língua portuguesa correlacionado interculturalidade e sociolinguística, diversidade cultural em constante mudança da língua portuguesa. A pesquisa teve como objetivo geral analisar as ocorrências semântico-lexicais, de natureza diatópica e diastrática, encontradas na fala dos moradores do Distrito Administrativo Mosqueiro. Os principais autores usados para desenvolvimento da pesquisa a partir de perspectiva intercultural são: Bagno (2001), Cagliari (2007), Candau (2008), Santos (2006) etc. A metodologia foi fundamentada em pesquisa sociolinguística e método cartográfico. A pesquisa destaca os seguintes saberes da comunidade local: saber da história local, saber da diversidade lexical da fala regional. Os avanços, desafios e dificuldades levantados sobre a prática de Educação intercultural são a existência de falares específicos por cada região geográfica, falares que mudam a partir de aspectos geográficos e culturais. O desafio de construir um ensino de língua portuguesa que abarque a identidade e a cultura local, dificuldade de desconstruir lógica não pautada em fatos sociais da linguagem, e reconstruir ensino da língua portuguesa em viés científico e cultural, dentro da diversidade da língua portuguesa.

Em Maia (2015), o tema multiletramento é apresentado a partir da definição de “os letramentos múltiplos também podem ser entendidos na perspectiva multicultural (multiletramentos), ou seja, diferentes culturas, nas diversas esferas, terão práticas e textos em gêneros também diferenciados” Rojo (2009). A pesquisa desenvolvida pela autora teve como objetivo geral analisa as

práticas educativas utilizadas na alfabetização de crianças surdas no Instituto Felipe Smaldone (IFS) pautadas nas concepções de letramento e multiletramento. Os principais autores usados para desenvolvimento da pesquisa a partir de perspectiva de uma educação intercultural são: Oliveira (2011), Catherine Walsh (2009) e Freire (2000) etc. A constituição da metodologia está elaborada por abordagem qualitativa e se configura como pesquisa documental e observação participante. Os avanços, desafios e dificuldades levantados sobre a prática de uma Educação intercultural a partir da temática do letramento e multiletramento são: avanços nas práticas educativas analisadas, em forma de cenas, são desenvolvidas as concepções de letramento autônomo e de letramento ideológico, bem como é possível identificar as concepções de multiletramento pautadas no uso de duas ou mais linguagens, em algumas cenas analisadas. Desafios na incompreensão sobre os tipos de letramento e sobre o uso das múltiplas linguagens ou semioses, sendo necessário fortalecer a compreensão do letramento e do multiletramento como concepções que subsidiam o processo educacional de crianças por meio do uso de múltiplas linguagens ou semioses.

A pesquisa realizada por Fernandes (2018), teve como objetivo geral analisar as práticas de letramento vivenciadas pelas crianças da Ilha de Caratateua- O título da dissertação Práticas de letramento e educação nas vozes de crianças: ler e escrever entre os sentidos e os bens culturais na Ilha de Caratateua-PA, dialoga com autores tais quais: Street (2010), Soares (2010, 2012), Rojo (2009, 2012) e Kleiman (2012). A metodologia é constituída a partir de observação participante e pesquisa de campo, de abordagem qualitativa. A pesquisa aponta como avanços para a prática de educação intercultural a partir dos estudos de letramento e multiletramento que as crianças são agentes culturais ativos que vivenciam práticas culturais, além das práticas escolares, como práticas de letramento religiosa, práticas de letramento comercial, práticas de letramento digital, práticas de letramento voltadas para o entretenimento, lazer em família, comunicação interpessoal e

atividades de organização da vida diária, mostrando também ser necessários superar desafios voltados a possibilidade de ampliar as práticas de letramento escolares a partir dos letramentos vivenciados no ambiente familiar, na comunidade e em suas implicações ideológicas.

Magalhães (2020), desenvolveu pesquisa intitulada “Letramento religioso: uma análise das práticas educativas na comunidade São Francisco Xavier em Belém/PA”, a pesquisa está fundamentada nas concepções de interculturalidade, multiletramento e letramento religioso por Street (2014), Bakhtin (2016), Kleiman (2016), Rojo (2009), Lage (2013) e Brandão (2002). A abordagem entre educação e interculturalidade é analisada a partir de Brandão (2002). Segundo Brandão (2002):

tal como a educação, a religião é um território de troca de bens, de serviços e de significados entre pessoas. Tal como as da educação, as agências culturais de trabalhos religiosos envolvem hierarquias, distribuições desiguais do poder, inclusões e exclusões, rotinas, programas de formações seriada de pessoal e diferentes estilos de trabalho cotidianos. Mas talvez uma diferença esteja em que a religião celebra ritualmente as suas rotinas, enquanto a educação rotiniza até mesmo as suas celebrações (Brandão, 2002, p. 152).

Segundo a autora, o letramento religioso rompe com visões tradicionais tanto no campo educacional, quanto no campo da religião. A pesquisa está estruturada metodologicamente em observação direta; registro fotográfico das práticas de letramento religioso na comunidade e entrevistas semiestruturadas. Está pesquisa mostra avanços na perspectiva intercultural de prática de letramento a partir da religião como elemento de cultura, pois afirma que o letramento religioso é fruto da junção tão característica desses “brasis”, em que a crença no divino, no sagrado, na transcendência estimula educações plurais. Num jogo dialógico entre o que se aprende na escola e o que se vive fora dela.

Já em Almeida (2021), a pesquisa teve como foco a temática do multiletramento a partir do ensino de literatura no ambiente escolar.

Intitulada “Práticas de Letramento Literário no cotidiano escolar: um estudo com alunos do 9º ano regular e do Projeto Mundial do ensino fundamental”, esta pesquisa foi fundamentada em autores da perspectiva de multiletramento, tais como: Bakhtin (2017), Street (2014), (Rojo, 2009), Cosson (2014) e, usou Santos (2010) como aporte teórico na perspectiva da interculturalidade. Metodologicamente está constituída de pesquisa empírica e técnica de coleta de dados via Roda de conversa. Segundo Almeida (2021, p. 59):

analisar práticas e eventos de letramento diferenciados e, também, por meio de narrativas orais, de certa forma, conduz o leitor a vivenciar as “realidades” ali descritas; conhecer, reconhecer e discutir a narrativa oral como literatura, considerando os contextos históricos e culturais dos grupos sociais ao qual o aluno está inserido ou que se insere na prática cotidiana.

Os resultados da pesquisa mostram distanciamento com relação a literatura nas escolas está muito além de um sentimento de rejeição por parte do (a) aluno (a), mas, sobretudo, a impossibilidade de letramento através da palavra literária que transforma, humaniza, proporciona conhecimento crítico, ressignificação do contexto da realidade.

Mestrado: Dissertações do programa de Pós-graduação em Educação-PPGE- UFT

Esta pesquisa foi realizada no repositório da Universidade Federal do Tocantins- UFT em seu acervo da Biblioteca Digital de Tese e Dissertações onde se encontram produções de 35 Programas de Pós-graduação, sendo que por uma atenção detida nestes programas a partir dos descritores elencados nesta pesquisa: multiletramentos, interculturalidade e Amazônia, alguns destes poderiam apontar estudos que atentassem para tais descritores, dentre estes dois chamaram atenção por estarem na área educacional e enfatizarem e um deles a Amazônia, sendo eles: Programa de Pós-graduação em História das populações

Amazônicas, com nove dissertações e o Programa de Pós-graduação em Educação- PPGE, com 101 dissertações, não sendo localizado doutorado em educação.

Por se aproximar dos estudos feitos pelos autores desta pesquisa optasse pelo PPGE e seguimos nas buscas pelas dissertações através da identificação dos descritores nos títulos e/ou nos resumos quando se identificava não necessariamente tais denominações, mas algumas possíveis aproximações de tais descritores. Tal programa se estrutura em 2 linhas de pesquisa:

Linhas de Pesquisa:¹

1. Currículo, formação de professores e saberes docentes - Pesquisa a formação pedagógica e suas interfaces com a docência, a identidade profissional, a profissionalidade, a profissionalização e os saberes docentes nos contextos da educação básica, superior, profissional e tecnológica.

Grupos de Pesquisa: Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Políticas Curriculares e Educativas (Nepce)

Formação de Professores: Fundamentos e Metodologias de Ensino.

2. Estado, sociedade e práticas educativas - Pesquisa a educação como política pública na tensão entre Estado e sociedade e as práticas educativas na perspectiva histórica, sua dimensão processual do ensinar e aprender na sociedade contemporânea.

Grupos de Pesquisa: História, Historiografia e Fontes de Pesquisa em Educação (HHFPE) e Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Políticas Curriculares e Educativas (Nepce).

Pela natureza das linhas de pesquisa do PPGE é possível observar que as produções estão voltadas em maior parte para avaliação de programas, planos e sistemas educacionais federais, estaduais e municipais, Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, atuações de docentes e/ou programas na área carcerária, hospitalar, para a Universidade da Maturidade e as discussões sobre envelhecimento e intergeracionalidade, além de estudos na área da

¹ Fonte PPGE/TOCANTINS- Campus Palmas: <https://ww2.uft.edu.br/index.php/ppge/linhas-de-pesquisa-ppge>

matemática, Educação Física, Letras, temáticas voltadas para as questões de Gênero, Tecnologia, entre outros. Fleuri (2003, p. 16) já aponta para a importância destas temáticas e eixos epistemológicos “Diante desses problemas, diferentes iniciativas e movimentos vêm desenvolvendo propostas de educação para a paz, para os direitos humanos, para a ecologia, para os valores etc.” Demonstrando uma ampla e potente produção que embasa os currículos a atuação nas práticas docentes.

Por não encontrar nos títulos e resumos os descritores de nosso estudo, foi definido a dissertação de Amanda Pereira Costa, intitulada: **Era uma vez**: a história de velhos com base Freiriana para promoção da intergeracionalidade na educação infantil, por esta estar trazendo alguns conceitos, problemática e metodologia que direcionam e interseccionam na perspectiva dos descritores aqui definidos. Apresentamos abaixo quadro geral da dissertação e após, as interlocuções.

Quadro 4 - Dissertações selecionadas para análise. Interculturalidade, multiletramento e Amazônia- UFT.

Era uma vez: a história de velhos com base Freiriana para promoção da intergeracionalidade na Educação Infantil	
Autora	Amanda Pereira Costa.
Orientadora	Profa. Dra. Neila Barbosa Osório.
Ano	2019.
Instituição/Programa	Universidade Federal do Tocantins-UFT/ Programa de Pós-graduação em Educação- PPGE.
Palavras-Chave	Intergeracionalidade; Paulo Freire; Envelhecimento; Educação Infantil.

Fonte: repositório da Universidade Federal do Tocantins (2022).

Os conceitos que se interseccionam neste estudo são iniciados aqui pelo de envelhecimento que traz Costa (2019, p.31):

O envelhecimento humano deve ser considerado em uma visão mais ampla do que a cronológica, ou seja, em uma visão social e os aspectos ligados à velhice e aos fatores condicionantes desses aspectos. Assim, é possível conceber o velho enquanto sujeito como ator social que luta pelos seus direitos e por uma melhor qualidade de vida, com papéis 32 definidos e inseridos em um contexto social.

Tal conceito toma robustez e liga-se com as questões que atravessam a condição dos velhos na atualidade, como ressalta Costa (2019, p. 32) “soma-se a uma ampla lista de questões sociais não-resolvidas, tais como a pobreza e a exclusão” a autora aponta ainda para o crescimento da população idosa e a necessidade de se atentar para adequações necessárias nas condições de trabalho, acessos e relações intergeracionais. Assim este conceito se intersecciona com o conceito de interculturalidade na medida em que trata das diferentes gerações e suas interrelações.

Fleuri (2003) vai trazer a interface do tema na perspectiva da interculturalidade quando afirma que os caminhos educacionais a partir das definições dos Parâmetros Curriculares elegerem a Pluralidade cultural com tema transversal primando pela

multiculturalidade, tais referências se atrelam assim com a perspectiva intercultural. Este autor alerta para a relevância que:

ganharam grande relevância social e educacional com o desenvolvimento do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, com as políticas afirmativas das minorias étnicas, com as diversas propostas de inclusão de pessoas portadoras de necessidades especiais na escola regular, com a ampliação e reconhecimento dos movimentos de gênero, com a valorização das culturas infantis e dos movimentos de pessoas de terceira idade nos diferentes processos educativos e sociais (Fleuri 2003,p. 16).

A efervescência trazida pela dissertação relaciona os conceitos Freireanos de consciência crítica e transformação social com os de intergeracionalidade quando Costa (2019, p. 48) salienta:

entrelaça o método de ensino de Paulo Freire com a intergeracionalidade, visto que o método aponta que a educação problematizadora caracteriza-se pela intencionalidade, afirmando e fundamentando que alfabetizar é conscientizar, enquanto capacidade de admirar, objetivar, desmistificar e criticar a realidade envolvente do mundo no qual o homem ao descobrir-se seu construtor descobre-se sujeito da cultura.

Assim se inter cruzam se interseccionam tais conceitos de interculturalidade e intergeracionalidade, quando a metodologia utilizada na dissertação traz as narrativas orais dos velhos, onde trouxeram suas histórias de vida encharcadas de sentimentos pelas vivências e a ativação das memórias de cada uma. Tais narrativas foram ouvidas pelas crianças da Educação Infantil, algumas netas desses narrados velhos, onde buscaram entender as histórias, cada criança dentro de seu nível de alfabetização e este momento se apresentou, como diz Costa (2019, p.48) “O tema para os velhos foi sua história de vida, e para as crianças foram os seus avós. O processo de ensino e aprendizagem Freiriano realça então o processo da consciência ingênua de sua realidade para a reflexão

crítica desta, quando os velhos se ouvem e discutem seus problemas e as crianças percebem a importância do respeito à essas histórias vivenciadas pelos seus. São os sujeitos da pesquisa letrando suas realidades.

Mesmo não havendo um conceito estampado de interculturalidade percebesse que a perspectiva metodologia apresentada em rodas de conversa, em diálogo e trocas de sentimentos e significado de cada vivência entre velos e crianças permeia todo o conceito de Educação Intercultural que Fleuri (2003, p. 17) anuncia:

pedagogia do acolhimento, educação para diversidade, educação comunitária, educação para a igualdade de oportunidades ou, mais simplesmente, educação intercultural [...] visam a promover a relação e o respeito entre grupos socioculturais, mediante processos democráticos e dialógicos.

Percebe-se que mesmo os demais descritores, multiletramento e Amazônia não tendo sido citados, estes surgem como enfoques ligados aos conceitos de intergeracionalidade, onde através da metodologia utilizada, o diálogo, a narrativa fez o letramento oral, o letramento social, ser o condutor do processo. Onde as indagações das crianças da Educação Infantil eram debatidas, refletidas para se tornarem conceitos críticos, onde estes multiletramentos apresentados na pesquisa realizada ecoam.

Considerações finais

A partir da análise de *corpus* constituído de teses e dissertações de três programas de Pós-graduação em Educação da Amazônia Brasileira, todas selecionadas por mesmo tema norteador: Linguagens e práticas interculturais em diferentes contextos educativos na Amazônia, a pesquisa buscou responder à pergunta-Quais os avanços, dificuldades e desafios levantados sobre a prática

de educação intercultural e multiletramento na Amazônia Brasileira.

O tema interculturalidade, multiletramento e educação é desenvolvido em forma de pesquisa científica nos três programas de Pós-graduação em Educação, porém, em maior quantidade pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará- UEPA.

As pesquisas indicam avanços em torno do tema interculturalidade e multiletramento apresentando novas perspectivas para práticas de ensino, a partir da multiplicidade de culturas existentes em sala de aula e/ou espaços sociais. Ainda sendo necessário pensar as práticas educativas formais englobando a vivência de mundo de cada aluno (a) entre o multiletramento e a interculturalidade.

Referências

ALMEIDA, Sheyla Campos. **Práticas de letramento literário no cotidiano escolar:** um estudo com alunos do 9º ano regular e do Projeto Mundiari do ensino Fundamental. 99 f. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Pará- Belém, 2021.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine; MICHELETTI, Guaraciaba. **Teoria e prática da leitura.** Componente curricular Leitura e elaboração de textos. Curso de Pedagogia em Serviço. Campina Grande: UEPB, 2002, p. 9.

COSTA, Amanda Pereira. **Era uma vez:** a história de velhos com base freiriana para promoção da intergeracionalidade na educação infantil. 130f. Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Palmas - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) em Educação, 2019.

FERNANDES, Natália Passos. **Práticas de letramento e educação nas vozes de crianças:** ler e escrever entre os sentidos e os bens culturais na ilha de Caratateua-PA. 2018. 169 f. Dissertação

(Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Pará- Belém, 2018.

FERREIRA, Ioneli da Silva Bessa. **A formação dos professores: saberes e práticas de letramento na educação de jovens e adultos.** 2007. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Pará- Belém, 2007.

FLEURI, Reinaldo Farias. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação.** São Paulo. Nº 23. Pag, 16- 35. Maio/2003.

MAGALHÃES, Priscila Deomara Assunção. **Letramento religioso: uma análise das práticas educativas na comunidade são Francisco Xavier em Belém/PA.** 2020. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Pará- Belém, 2020.

MAIA, Tatiana Cristina Vasconcelos. **Cenas de letramento e multiletramento na educação de crianças surdas em uma escola de Belém.** 2015. 161f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Pará- Belém, 2015.

SÁ, Talita Rodrigues de. **Pelos caminhos da cartografia linguística paraense: um estudo semântico-lexical do Distrito Mosqueiro numa perspectiva socioeducacional.** 2013. 276 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Pará- Belém, 2013.

Diálogos de saberes: integração intercultural na aldeia Boa Esperança

Marcilene de Assis Alves Araujo
Jocyleia Santana dos Santos
Keyliane dos Anjos Leitão
Universidade Federal do Tocantins (UFT)

Introdução

A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional afirma que a educação escolar indígena deverá ter um tratamento diferenciado das demais escolas do sistema de ensino. O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI (1998) contribui para a construção de uma nova escola, que respeite o desejo dos povos indígenas que vêm lutando por uma educação que valorize suas práticas culturais e lhes dê acesso aos conhecimentos e práticas de outros grupos e sociedades.

Dessa maneira a educação escolar indígena brasileira, apesar dos avanços obtidos, perpassa um grande desafio, pois ainda não há políticas implementadas que definitivamente atendam às especificidades necessárias para a educação escolar indígena. O RCNEI apresenta muitas estratégias trabalho para as áreas do conhecimento e para cada ciclo escolar das escolas indígenas inseridas no Ensino Fundamental, além de promover reflexões em torno dos anseios das comunidades indígenas, mas ainda há muito a se considerar em relação aos princípios da pluralidade cultural e da equidade, para a elaboração e produção de materiais didáticos e formação de professores indígenas.

Mediante todos os desafios específicos da educação escolar indígena, relacionados à preservação da cultura, da língua nativa, ao mesmo tempo que busca integrar-se aos sistemas de ensino formais, temos um cenário de professores da Escola Estadual

Indígena Watakuri, localizada na aldeia Boa Esperança na Ilha do Bananal, os quais enfrentam grandes dificuldades para desenvolver práticas pedagógicas que conciliem o ensino da leitura e escrita em língua portuguesa com a valorização das narrativas ancestrais Javaé e outras metodologias interculturais. Além disso, há uma necessidade urgente de formação continuada para esses educadores, a fim de aprimorar suas abordagens pedagógicas e garantir um ensino de qualidade que respeite e incorpore as especificidades culturais dos alunos indígenas. Desse modo, nesse relato buscamos abordar essas questões, mas, principalmente, refletir sobre as experiências e aprendizagens adquiridas durante suas ações para identificar as melhores práticas e desafios ainda existentes.

Neste contexto, o estudo apresentado reflete sobre as vivências e aprendizagens de um grupo de pesquisadores do Observatório de Povos Tradicionais do Tocantins (OPTTINS) da Universidade de Gurupi (UnirG) e descreve uma oficina ministrada por uma bolsista do Projeto de Pesquisa “Multi(letramentos): Contribuições para o Ensino”, um projeto interinstitucional da Universidade de Gurupi – UnirG em parceria com a Universidade Federal do Tocantins - UFT e Superintendência Regional de Ensino - SRE de Gurupi. O foco do projeto é desenvolver um Programa de Formação Continuada para professores da educação escolar indígena, sendo essa oficina desse programa, além de compor o macroprojeto “O processo de letramento e alfabetização das crianças Javaé: uma contribuição para manutenção da língua e da cultura”, aprovado pelo CONEP sob o parecer nº 3.926.694.”

O texto descreve um olhar reflexivo sobre a relação intercultural: Educação Indígena vs. Educação Escolar Indígena, no processo de ensino e aprendizagem por meio de produção de oficina pedagógica na utilização do gênero receita, mediante a elaboração de instrumentos didático-pedagógicos específicos que são, primordiais para o trabalho como o plano de aula, constituído com base nas observações, as rodas de conversas com os professores indígenas e os registros em diários de campo quando

se levantaram as necessidades encontradas com relação ao processo educacional dos indígenas Javaé, da escola indígena Watakuri.

O estudo adotou uma pesquisa qualitativa, apoiado nos pressupostos teórico-metodológicos da Sociolinguística Interacional (Gumperz, 1998), e princípios metodológicos da etnografia e da pesquisa colaborativa (Bortoni- Ricardo, 2004 e 2008), no qual todos os pesquisadores foram coparticipantes no ato da construção e transformação do conhecimento. Para esta investigação, nos embasamos em estudos atuais sobre a teoria dos gêneros e sua relação com o ensino aprendizagem de línguas e em estudos sobre Educação Escolar Indígena, respectivamente evidenciados nas contribuições RCNEI (1998), Mandulão (2003), Nikitiuk (2001), dentre outros.

Segundo o RCNEI (Brasil, 1998), a escola deve trabalhar com os valores, saberes tradicionais e práticas de cada comunidade e garantir o acesso aos conhecimentos e tecnologias da sociedade nacional relevantes para o processo de interação e participação cidadã na sociedade nacional. Com isso, as atividades curriculares devem ser significativas e contextualizadas às experiências dos educandos e de suas comunidades.

Dessa maneira, Nikitiuk (2001), afirma que o currículo é uma peça-chave no condicionamento do discurso escolar. Ele fornece as principais diretrizes para as ações de controle social. Desempenha o papel do atravessamento por mais progressista que possa ser o currículo proposto, ele não deixa de representar o imobilismo, já que a realidade é tão rica e dinâmica que jamais um currículo poderá captá-la plenamente. Ele constitui o ponto de vista de um determinado grupo hegemônico num dado momento.

Com base nisso, o intuito é narrar as reflexões adquiridas durante as práticas pedagógicas na escola indígena Javaé, em circunstâncias de interação intercultural e escolarizada, uma ação, que faz parte do projeto de Formação Continuada para os professores indígenas Javaé da Ilha do Bananal, uma proposta de trabalho vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação

da UFT. Essa oficina foi realizada em sequências didáticas de forma transdisciplinar para incorporar os fundamentos gerais da educação escolar indígena, que devem ser interculturais, comunitária, específica, diferenciada e bilíngue, conforme estabelecido pelo RCNEI (Brasil, 1998). O enfoque base abrangeu vários componentes curriculares, valorizando a diversidade cultural no processo de ensino e aprendizagem, bem como um contexto predominantemente da Educação Indígena, reforçando a aplicação prática desses conceitos.

Desenvolvimento

Os estudos sociolinguísticos têm contribuído de forma muito instigante para a formação docente, por meio da conscientização do professor e do aluno quanto à heterogeneidade linguísticas e seus princípios gerais. Desse modo, alertemos para o fato de que uma proposta pedagógica com base nos pressupostos da sociolinguística deve se atentar para contextualizações pragmáticas como base para motivação discursivas, fundamentadas nos diferentes graus de funcionalidade comunicativa. Segundo Mollica (2014) uma metodologia pedagógica amparada nesses pressupostos ampara-se nos aspectos da escrita e da fala, ressaltando seus aspectos mais relevantes e seus mecanismos interacionais.

Nesse sentido, a partir das nossas experiências, na Aldeia Boa Esperança, e, também, por meio da seleção e registro de narrativas Javaé, nos propusemos a realizar oficinas pedagógicas na Escola Indígena Watakuri, com o tema – As narrativas Javaé como prática de uso e manutenção da língua. Essas oficinas foram organizadas em cinco (05) sequências de atividades pedagógicas, visando propiciar sugestões de atividades a partir das narrativas registradas pela equipe de pesquisadores do OPTTINS, contribuindo com a prática de ensino de língua materna e de língua portuguesa.

Nessas atividades foram abordadas as dimensões sociocomunicativas referentes à função das narrativas na sociedade Javaé, sua organização, papel dos interlocutores envolvidos nos

textos, usos linguísticos, sequências temporais e espaciais, além dos conhecimentos da cultura Javaé, buscando dialogar com o enquadre sóciohistórico e atos praticados pelas situações contextuais expressas nas narrativas.

Para Bortoni-Ricardo (2004), na sala de aula, deparamo-nos com variedades de usos da língua e da linguagem, ocorrendo que, nos eventos de letramento, sempre haverá mais monitoração que em eventos de oralidade. Desse modo, destacamos que é preciso reconhecer essas diversidades linguísticas como estratégia para oportunizar a participação na interação, seja ela com um grau maior seja menor de monitoramento. Assim sendo, organizamos as oficinas de forma que os agentes da interação criassem condições de usarem os recursos comunicativos necessários para seu desempenho nos vários contextos sociais.

No planejamento, foram observadas atividades que compreenderam situações sociohistóricas pautadas na vida cotidiana dos Javaé, desde os eventos mais casuais como o levantamento de nomes das plantas, animais e comidas específicas para cada ritual até à conscientização da importância e necessidade de se manter as tradições culturais desse povo. Dessa forma, todas as oficinas tiveram como base a contação das narrativas, para posteriormente apresentarmos o texto na modalidade escrita nas duas línguas e também a retextualização desses textos orais em textos não verbais, retratando os rituais Javaé narrados.

Assim sendo, todas as manifestações, verbais e não verbais produzidas nas oficinas foram apreendidas como textos enunciados no plano das ações sociais situadas coletivamente, partindo de um contexto situacional, de uma problematização, para gerar interação entre os interlocutores até chegar à produção. Desse modo, os pressupostos de Arnoni (2003), foram fundamentais, na perspectiva de que o ato de ensinar está indissociado ao ato de aprender, tornando necessária a transformação dos conhecimentos tradicionais da cultura Javaé e das experiências adquiridas pela vivência sócio-histórica em

conteúdos escolares capazes de serem transmitidos e socializáveis pelo saber cultural.

Esse trabalho encaminhou para uma prática pedagógica em que o processo ensino aprendizagem ocorria inicialmente por uma contextualização das práticas a serem executadas, gerando situações de questionamentos, levando uma discussão envolvendo os alunos, os professores e os anciãos da aldeia para depois chegar ao processo de produção. Segundo Sousa (2006) os conhecimentos da Sociolinguística Interacional possibilitam aos pesquisadores, aparatos multidisciplinares ancorados nas concepções de linguagem, sociedade e cultura. Percebemos isso, nas oficinas, quando interagimos com os Javaé os quais, face a face, expuseram experiências e conhecimentos socioculturais construídos a partir de suas funções na sociedade Javaé e nas relações estabelecidas com os outros membros da comunidade.

Percurso das atividades

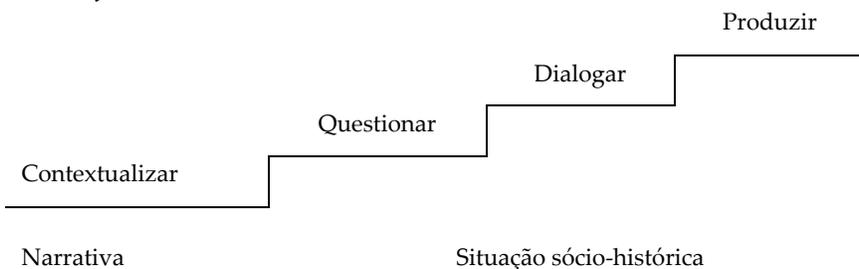
As discussões sobre interação e multiletramentos, adotadas nas rodas de conversa e discussões do OPTTINS, regem os princípios basilares para realização das oficinas de leitura e escrita em língua Iny Ribè e em língua portuguesa com os alunos da Escola Indígena Watakuri com o intuito de que ao longo das atividades eles conseguissem conviver com situações de produção escrita, oral e imagética, de leitura e de escuta. Assim sendo, propiciar sua inserção em práticas de linguagem que exijam, da parte do aluno, conhecimentos distintos daqueles utilizados em situações de interação informais e cotidianas, sejam elas face a face ou não, foram nosso foco central para o trabalho.

Para isso, organizamos as oficinas em cinco (05) sequências de atividades pedagógicas para serem aplicadas com os alunos do 1º ao 9º ano do ensino fundamental, somando, dentre todas os anos, quarenta e um alunos indígenas Javae, seis professores indígenas, duas professoras não indígenas, a diretora, além de uma anciã detentora dos conhecimentos e tradições da cultura Javaé como

participantes da oficina. Nosso enquadre metodológico partiu da abordagem interacional, viabilizado por meio da ação pedagógica dialogada com os professores das turmas, os quais atuaram diretamente na aplicação das atividades, e pelo uso do material didático selecionado. Portanto, baseamos no método sociointeracionista, possibilitando o desenvolvimento de competências e habilidades em leitura e escrita da língua Javaé e da língua portuguesa.

As atividades foram organizadas, visando as habilidades de ler, escrever, ouvir e produzir textos bilíngues a partir das narrativas Javaé, dessa forma, evidenciamos os aspectos dessa cultura, estimulando situações sociocomunicativas como atividades de uso da linguagem em contextos das práticas sociais e culturais evidenciadas nas narrativas.

Figura 01 - Metodologia de Intervenção aplicada nas oficinas pedagógicas com os Javaé.



Fonte: Organograma adaptado. (Araujo, 2015, p. 216)

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97) apontam que uma sequência didática tem por finalidade “ajudar o aluno a dominar melhor um gênero, permitindo, assim, escrever ou falar de maneira mais adequada numa dada situação de comunicação.” Desse modo, propõem um ensino da língua mediado pela teoria dos gêneros, pelo fato de que os alunos gradualmente se apropriam desses conhecimentos, e simultaneamente internalizam as práticas de linguagem, que resultam na compreensão da língua. Nesse contexto, seguindo Araujo 2016 por meio das orientações

metodológicas apresentadas para intervenção, organizamos as sequências didáticas da seguinte forma: Na sequência um (01), com a participação da anciã e dos professores das turmas, foi proposta uma conversa bem espontânea sobre as narrativas, desenvolvendo um diálogo de motivação dos alunos para questões sobre a sua importância e os seus significados para a cultura Javaé, sobre quais os elementos da cultura estavam identificados em cada texto, levantamento de elementos conhecidos eles, os quais eram organizados por, campos semânticos e, posteriormente, foi entregue aos alunos uma folha de atividade para que escrevessem, quais os seus entendimentos sobre o assunto discutido.

Nesta atividade, buscamos desenvolver habilidades e conhecimentos que incentivem os alunos a refletir sobre os usos linguísticos presentes nos textos. Durante o trabalho dessa sequência, o foco era levar os alunos à compreensão e funcionamento sociopragmático do texto em níveis macro e microestruturais, observando as diversas formas de expressar significados, compreendendo os processos e estratégias envolvidos na produção de sentido das narrativas.

Na sequência dois (02), foi proposta a leitura de três narrativas, visando à identificação do tema central dos textos e reconhecimento dos tempos verbais, levantando discussão sobre os aspectos mais representativos da cultura Javaé. Após a leitura, foram apresentadas fichas com o texto fragmentado, solicitando aos alunos a organização do texto, conforme a progressão temática e temporal, atividade realizada tanto em língua Iny Ribè quanto em língua portuguesa. Em seguida, solicitamos aos alunos que representassem a narrativa escrita por meio da linguagem não verbal, resultando nos desenhos que dialogam com as narrativas.

Nas sequências três (03) e quatro (04), foram identificados os elementos da natureza (plantas e animais) encontrados nos textos, moderando uma discussão sobre e o que eles representam no cotidiano do povo Javaé. O mundo das plantas e dos animais, para indígenas, está carregado de sentido simbólico. Em seguida, relacionamos os nomes desses animais e plantas, organizando uma

lista, de acordo com a figura 35. Logo após os alunos produziram desenho, da lista organizada, registrando a palavra em língua Iny Ribè e em língua portuguesa.

Nas etapas três (03) e quatro (04) da atividade, examinamos os elementos naturais (vegetais e animais) presentes nos textos, promovendo uma conversa sobre o significado que eles têm no dia a dia da comunidade Javaé, para os indígenas, o mundo das plantas e dos animais carrega um grande peso simbólico. Em seguida, fizemos uma lista dos nomes desses animais e plantas. Depois, os alunos criaram desenhos baseados nessa lista, registrando o nome em língua Javaé e em língua portuguesa. Nessa atividade, propusemo-nos a organizar um material de leitura que estivesse em consonância com a realidade dos Javaé, ao listarem os nomes de plantas e animais estávamos nos aproximando da primeira condição para que a escola desenvolva as habilidades de leitura, conforme estabelecido por Bortone e Ribeiro (2000, p.66), apud Maimone e Ribeiro (2015, p.133) que é “garantir uma escolarização real e efetiva”.

Com a lista em mãos, concentramos nossos esforços na leitura, ressaltando a capacidade metacognitiva de interpretar significados, estabelecer conexões, fazer inferências e combinar conhecimentos prévios com as informações textuais. Seguindo as ideias de Moraes e Valente (1991), a metacognição está intrinsecamente ligada às atividades cognitivas e motivacionais, ampliando-se durante o processo de aprendizagem, pois permite aos alunos controlarem e gerenciarem seus próprios processos cognitivos, desenvolvendo assim um senso de responsabilidade pelo seu desempenho escolar e confiança em suas habilidades. Durante a oficina, os alunos discutiram estratégias para compartilhar com a turma as informações sobre os itens listados. Eles puderam abordar características, funcionalidades e relações desses elementos com os rituais discutidos, contribuindo assim para o desenvolvimento das habilidades de expressão oral e social dos alunos.

As práticas de leitura e escrita realizadas nestas atividades enfatizaram a exploração da expressão simbólica dentro do contexto

sociocultural dos Javaé. Durante esses momentos, os alunos estabeleceram diálogos e atribuíram significados aos textos de forma interativa. As sessões de leitura se tornaram oportunidades significativas de intercâmbio entre o texto, os alunos indígenas e os mais velhos da comunidade, que compartilharam conhecimentos sobre o simbolismo dos animais presentes nos rituais. As conversas e narrativas que surgiram durante esses encontros permitiram uma ampla gama de interpretações e construção de significados. Seguindo Koch e Elias (2006), enfatizamos que os conhecimentos são frutos de processos sociocognitivos de atribuição de sentido, os quais ocorrem de maneira contextualizada, em atividades nas quais os participantes estão envolvidos e a linguagem desempenha um papel central. Destacamos a importância de uma abordagem interdisciplinar e intercultural no tratamento dos textos, tanto na compreensão quanto na produção, com vistas a alcançar os objetivos da educação indígena por meio de uma abordagem integrada das diversas disciplinas.

Na sequência cinco (05), acompanhados pelos bolsistas do projeto, pelos professores da Escola Indígena Watakuri e por uma anciã da comunidade, fizemos uma caminhada pela aldeia para observar o impacto ambiental causado pela atividade humana nessa região. Pedimos que os participantes identificassem se os impactos eram positivos ou negativos, sendo estes últimos caracterizados como uma perturbação no equilíbrio ecológico, acarretando sérios danos ao meio ambiente. Essa atividade foi no intuito de destacar as responsabilidades de todos os membros da comunidade em relação à preservação da biodiversidade, já que a história dos indígenas está profundamente ligada à natureza, sendo essa diversidade biológica o ambiente que fornece os elementos essenciais para todos os rituais da comunidade Javaé. Esse aspecto ressalta a importância de cuidarmos do meio ambiente conforme discutido no RCNEI (Brasil, 1998, p. 258).

Devido à sua natureza transdisciplinar e intercultural, uma das etapas fundamentais deste trabalho envolveu um professor da Escola Indígena Watakuri ministrando uma oficina como uma

demonstração prática da Educação Indígena. Nesse contexto, o local assumiu uma importância significativa, transformando a sala de aula tradicional em um ambiente mais amplo e todos foram convidados a se reunir à sombra de uma árvore próxima ao rio, incluindo não apenas os alunos, mas também membros da comunidade em geral e a equipe do projeto "(Multi)letramentos: contribuições para o ensino", juntamente com todos os colaboradores envolvidos.

Nessa etapa, seguindo a continuidade da oficina pedagógica de troca de saberes culturais, o professor optou por utilizar uma iguaria típica dos Javaé, o ijata ixywe (banana assada). Seguindo a tradição desse povo, o peixe assado foi escolhido como acompanhamento e, logo, o professor guiou todo o processo de preparação, utilizando os instrumentos e ingredientes da receita, enquanto promovia o desenvolvimento das habilidades da linguagem oral em uma abordagem interdisciplinar. Essa narrativa foi enriquecida com a história de Tainahakỹ, que, segundo os mais velhos da comunidade Javaé, foi responsável por introduzir o fruto - a banana, ingrediente principal da receita - entre o povo Javaé.

Os alunos desempenharam um papel fundamental em todas as etapas do processo, desde a coleta de madeira nas margens do rio para montar a fogueira até a preparação do prato. O professor explicou aos alunos que iriam preparar o ijata ixywe, destacando sua importância como uma comida típica de seu povo. Ele enfatizou que o método de preparo envolvia assar a banana verde e, em seguida, amassá-la em um pilão, criando uma pasta que acompanharia o peixe assado.

O professor indígena compartilhou oralmente a narrativa em língua Iny rybè e detalhou minuciosamente cada etapa do processo, transmitindo assim um conhecimento tradicional essencial que deve ser preservado. Ele explicou desde a maneira de colocar o fruto na grelha até a identificação do ponto ideal para retirá-lo e levá-lo ao pilão. "Quando a banana atingir este ponto", explicou ele enquanto perfurava com um espeto, "está assada e pronta para ser retirada da grelha, descascada e amassada no

pilão", enfatizou o professor. Além disso, ele instruiu que as cascas das bananas deveriam ser guardadas, pois antigamente eram utilizadas para lavar as mãos após a refeição, servindo como sabão.

Durante esse evento, pudemos vivenciar aspectos das diretrizes educacionais do povo indígena, as quais transcendem o ambiente escolar convencional e não se restringem a contextos artificiais. Trata-se de uma abordagem de aprendizado fundamentada em atividades coletivas, sociais e culturais, transmitidas de geração em geração, fortalecida diariamente através da participação coletiva de todos os membros da comunidade. Os povos indígenas acreditam que o conhecimento permeia todos os aspectos da vida social e está presente em todas as situações do dia a dia, o que reflete a ideia de que todos são educadores.

Conforme Mandulão (2003), o processo de aprendizagem da criança indígena se dá por meio da prática, da experimentação e da imitação dos adultos. O autor ressalta que, nessas comunidades, o ensino é pautado na construção do indivíduo, que ocorre por meio da observação e da realização de atividades práticas, as quais são testadas em um contexto real. Isso nos leva a reflexão de que a Educação Escolar Indígena diz respeito à escola projetada para os indígenas conforme as características próprias de cada povo, isso implica sempre o respeito ao pluralismo cultural e de valorização das identidades étnicas.

Diante desse cenário que destaca a predominância intercultural no processo educacional, é essencial não apenas preservar a diversidade sociocultural, mas também promover a coexistência harmoniosa entre a cultura local e a sociedade circundante. Isso implica estabelecer diálogos que reconheçam o valor de cada cultura, sem hierarquias ou julgamentos de superioridade. Nesse sentido, os currículos escolares devem ser elaborados de modo a fortalecer essa característica fundamental das escolas indígenas, fomentando o respeito mútuo e reafirmando a identidade cultural indígena.

Resultados e discussões

Esse estudo concentrou-se nas competências e metodologias pedagógicas que integram efetivamente a cultura Javaé com o ensino da leitura e escrita em língua portuguesa, promovendo um ambiente de ensino mais rico e inclusivo. Por meio da oficina de troca de saberes e da utilização de narrativas ancestrais, buscou-se fortalecimento da identidade cultural dos alunos, além de uma maior valorização das tradições e conhecimentos indígenas dentro do contexto escolar.

Com a adoção de práticas pedagógicas mais alinhadas às necessidades e contextos culturais dos estudantes, almejou-se melhoria no desempenho acadêmico dos alunos nos anos iniciais do ensino fundamental, especialmente nas áreas de leitura e escrita. A produção de materiais didáticos que incorporem elementos da cultura Javaé e metodologias interculturais servirá como recursos pedagógicos valiosos para a escola e outras instituições educacionais indígenas.

A promoção de um ambiente escolar que incentive a participação ativa da comunidade, fortalecendo os laços entre professores, alunos e familiares, e promovendo uma maior coesão social e engajamento comunitário, resultando em reflexões e análises das vivências durante as ações do projeto, identificando pontos fortes e áreas de melhoria no Programa de Formação Continuada, permitindo ajustes e aprimoramentos contínuos.

A melhoria das práticas pedagógicas dos professores indígenas é essencial para garantir uma educação de qualidade que atenda às necessidades específicas dos alunos. A formação continuada oferecida pelo projeto proporcionou oportunidades para a aquisição de novas competências e metodologias, promovendo um ensino mais contextualizado e eficaz.

A integração das narrativas ancestrais Javaé no processo de ensino e aprendizagem contribuiu significativamente para o fortalecimento da identidade cultural dos alunos. Ao reconhecer e valorizar sua própria cultura dentro do ambiente escolar, os

estudantes se sentiram mais engajados e motivados a participar ativamente do processo educacional, o que facilitou a adaptação das práticas pedagógicas à realidade cultural dos alunos pode ter um impacto positivo no desempenho acadêmico.

A utilização de métodos de ensino que respeitem e incorporem os conhecimentos prévios dos estudantes pode facilitar o processo de aprendizagem, especialmente nas áreas de leitura e escrita. A produção de materiais didáticos que reflitam a cultura Javaé e promovam a interculturalidade no ambiente escolar é fundamental para enriquecer o processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, esses recursos pedagógicos não apenas facilitam a compreensão dos conteúdos, mas também fortalecem a identidade cultural dos alunos, pois a promoção de maior participação da comunidade escolar no processo educacional é essencial para criar um ambiente de aprendizagem inclusivo e acolhedor.

O engajamento dos professores, alunos e familiares contribui para o fortalecimento dos laços comunitários e para o sucesso do projeto educativo. A documentação das experiências e aprendizagens obtidas durante o projeto é fundamental para compartilhar conhecimentos e experiências com outras comunidades e instituições educacionais. A disseminação de boas práticas contribui para o avanço da educação escolar indígena e para o fortalecimento das políticas públicas voltadas para esse contexto. A análise crítica dos resultados do projeto permite identificar pontos fortes e áreas de melhoria no Programa de Formação Continuada. Essa reflexão contínua é essencial para garantir que o programa atenda efetivamente às necessidades dos professores e dos alunos indígenas, promovendo um ensino de qualidade e contextualizado.

Considerações finais

Diante de todas as reflexões e experiências compartilhadas ao longo deste trabalho, torna-se evidente a importância vital da interculturalidade e da valorização da identidade indígena no

contexto educacional. Desde as práticas pedagógicas até as atividades cotidianas, observamos como os saberes tradicionais e as narrativas ancestrais são não apenas preservados, mas também incorporados de forma dinâmica ao processo de ensino e aprendizagem.

A interação entre as culturas, longe de ser um obstáculo, revela-se como uma oportunidade de crescimento e enriquecimento mútuo. Entende-se que a educação indígena, fundamentada na aprendizagem pela experiência, pela prática e pelo convívio com a comunidade, transcende os limites das salas de aula convencionais. Ela se estende pela aldeia, pelas margens do rio, pelas trilhas da floresta, reafirmando constantemente a conexão profunda entre os conhecimentos tradicionais e a preservação ambiental.

Ao reconhecermos e valorizarmos essa abordagem educacional, não apenas reafirmamos a importância da diversidade cultural, mas também fortalecemos os laços de respeito mútuo e cooperação entre os povos. Portanto, é imprescindível que os currículos escolares e as práticas pedagógicas sejam concebidos de forma a promoverem ativamente a interculturalidade, incentivando o diálogo intercultural e o empoderamento das comunidades indígenas.

Desse modo, inferimos que a verdadeira educação indígena não se restringe ao ensino de conteúdos acadêmicos, mas sim à promoção de uma aprendizagem integral, que valoriza a cultura, a tradição, o meio ambiente e, sobretudo, o protagonismo dos povos indígenas na construção de seu próprio futuro.

Referências

ARAÚJO, Marcilene de Assis Alves. **Eventos de interação nos rituais Krahô (JE):** contribuições para o ensino bilíngue na Aldeia Manoel Alves Pequeno. 272 fls. Tese de Doutorado. Programa doutorado em Letras: Ensino de Língua e Literatura. Universidade Federal do Tocantins – UFT Campus Araguaína, 2015.

ARNONI, Maria Eliza. **Trabalho educativo e mediação dialética**: fundamento teórico filosófico e sua implicação metodológica para a prática. São Paulo: CD-ROM, Seminário Internacional de Educação – Teorias e políticas, 2003.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna**: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto / Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 05 set. 2023.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard e colaboradores. **Gêneros Oraís e escritos na escola**. Trad. e org. ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. São Paulo: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.

MAIMONE, Eulália Henriques. RIBEIRO, Ormezinda Maria. Família e escola: uma parceria necessária para o processo do letramento. In MAIMONE Henriques Eulálias. BORTONE, Marcia Elizabeth et al. **Diálogos sobre letramento: de professores para professores**. Coleção Educação e linguagem. Vol 13. Campinas, SP, Pontes, 2015.

MANDULÃO, Fausto da Silva. Educação na visão do professor indígena. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diversidade na Educação: reflexões e experiências**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza Minayo. **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. Ed. Vozes, 2002.

MORAIS, M. Margarida. & VALENTE, Maria Odete. O. Pensar sobre o pensar: Ensino de estratégias metacognitivas para recuperação de alunos com dificuldades na compreensão da leitura na disciplina de língua portuguesa. **Revista de Educação**, 2(1), 1991. pp. 35-56.

MOLLICA, Maria Cecília. **Fala Letramento e inclusão social**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

NIKITIUK, Sonia. **Repensando o ensino de história**. São Paulo: Cortez, 2001.

SOUSA, Rosineide Magalhães. **Gênero discursivo mediacional, da elaboração à recepção: uma pesquisa na perspectiva etnográfica**. 257fls (Tese de Doutorado) Programa De Pós-Graduação Em Lingüística Programa. Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

Itinerários formativos na universidade para pessoas idosas: aprendizagem ao longo da vida na perspectiva do ODS 4

Neila Barbosa Osório
Luiz Sinésio Silva Neto
Ruhena Kelber Abrão Ferreira
Marlon Santos de Oliveira Brito
Nubia Pereira Brito Oliveira
Universidade Federal do Tocantins (UFT)

Introdução

Este artigo explora a relação entre a Universidade da Maturidade (UMA), itinerários formativos para pessoas idosas e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), com foco no ODS 4 – Educação de Qualidade. A pesquisa investiga como a UMA contribui para a inclusão educacional e o fortalecimento da aprendizagem ao longo da vida, em parceria com o Programa Nacional de Cooperação Acadêmica na Amazônia (PROCAD/Amazônia). O estudo destaca o impacto das práticas extensionistas e das redes de cooperação acadêmica no enfrentamento das desigualdades regionais e na promoção da sustentabilidade socioambiental.

O envelhecimento populacional representa um desafio para as políticas públicas e o sistema educacional, exigindo respostas inclusivas para garantir o direito à aprendizagem contínua. A UMA surge como exemplo de programa educacional voltado para a educação de pessoas idosas, operando como um modelo de itinerários formativos intergeracionais. Este estudo examina como a UMA, por meio de suas práticas educacionais e sua colaboração com o PROCAD/Amazônia, contribui para a inclusão social e a

redução das desigualdades educacionais, com foco na região amazônica e no alinhamento com os princípios do ODS 4.

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, utilizando análise documental e estudo de caso por meio de entrevistas com gestores e participantes da UMA em sua parceria com o PROCAD/Amazônia. Foram analisados documentos oficiais como o Plano Nacional de Pós-Graduação e relatórios institucionais da UMA e do PROCAD, além de observações durante seminários e eventos acadêmicos voltados à educação de pessoas idosas. Tendo em vista que a educação para a pessoa idosa tem ganhado destaque nas últimas décadas, refletindo mudanças nas políticas públicas que buscam promover a inclusão e valorização da aprendizagem ao longo da vida. Neste contexto, as universidades desempenham um papel essencial, oferecendo espaços educativos contínuos que empoderam as pessoas idosas.

Este estudo propõe uma análise crítica dos itinerários formativos da UMA no âmbito do apoio do PROCAD/Amazônia, como estratégia para a promoção da aprendizagem ao longo da vida, alinhada aos princípios do ODS 4. O PROCAD/Amazônia é um dos mecanismos que integra ações educativas para promover o desenvolvimento sustentável e reduzir desigualdades educacionais. De modo que a UMA desempenha um papel importante, proporcionando formação acadêmica contínua para as pessoas idosas, alinhada ao ODS 4, que visa garantir uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade para todos.

Os objetivos da pesquisa incluem analisar como os itinerários formativos na UMA promovem a aprendizagem ao longo da vida, focando na inclusão social, no desenvolvimento humano e na sustentabilidade socioambiental. A pesquisa também busca investigar o papel do PROCAD/Amazônia na redução das desigualdades regionais, examinar como a iniciativa incentiva a aprendizagem contínua das pessoas idosas e avaliar como a sustentabilidade socioambiental é incorporada nos itinerários formativos da UMA.

A metodologia da pesquisa é qualitativa, com análise documental e estudo de caso, utilizando dados de relatórios, documentos institucionais e artigos acadêmicos. Além disso, envolve entrevistas com gestores educacionais, professores e participantes da UMA para entender as dinâmicas pedagógicas e o impacto dos itinerários formativos na formação das pessoas idosas. A análise foi feita em categorias temáticas, abordando o ODS 4, a inclusão educacional e a sustentabilidade.

Os resultados esperados evidenciam a relevância dos itinerários formativos da UMA na promoção de uma educação inclusiva e de qualidade, alinhada aos princípios do ODS 4. A pesquisa mostrou como essas práticas contribuem para a redução das desigualdades educacionais na região amazônica, atendendo uma população idosa frequentemente marginalizada no contexto acadêmico. A integração de saberes intergeracionais e a valorização dos conhecimentos locais fortalecerão a identidade e a autonomia das pessoas idosas. Além disso, os resultados destacam como as questões socioambientais são abordadas nos itinerários formativos, com ênfase nas práticas sustentáveis.

Conclui-se que os itinerários formativos da UMA, em parceria com o PROCAD/Amazônia, desempenham um papel essencial na promoção da aprendizagem ao longo da vida, oferecendo às pessoas idosas oportunidades de participação ativa e transformação social. A pesquisa demonstrou que a integração da educação com questões socioambientais e a redução das desigualdades regionais são fundamentais para fortalecer uma educação inclusiva e sustentável.

PROCAD/Amazônia e Redução de Assimetrias Regionais

O Programa Nacional de Cooperação Acadêmica na Amazônia (PROCAD/Amazônia) tem se destacado como uma importante iniciativa para enfrentar as desigualdades regionais no Brasil, especialmente na região Norte. Seu principal objetivo é promover a cooperação acadêmica entre instituições de ensino

superior, valorizando os saberes locais e focando na qualificação docente, pesquisa científica e inclusão de temas relacionados às especificidades socioambientais da Amazônia. O PROCAD/Amazônia busca uma educação mais inclusiva e adaptada à realidade local, contribuindo para a superação das desigualdades históricas da região.

Ao abordar a colonialidade do saber, como discutido por Quijano (2005), o PROCAD/Amazônia responde à marginalização do conhecimento produzido na Amazônia, historicamente dominado por uma perspectiva eurocêntrica. O programa promove a valorização dos saberes tradicionais e locais, essenciais para enfrentar os desafios socioambientais da região. Ele desafia a lógica colonial, ao integrar saberes indígenas, urbanos e tradicionais, enriquecendo o panorama acadêmico nacional e criando soluções específicas para os problemas locais.

O PROCAD/Amazônia tem sido um vetor de transformação na formação pós-graduada da região Norte, criando espaços de intercâmbio acadêmico entre universidades. Isso tem permitido uma formação mais crítica e conectada com as especificidades culturais e sociais da Amazônia. Segundo Gadotti (2017), a educação deve incorporar saberes populares, o que é feito pelo PROCAD/Amazônia ao integrar saberes regionais no processo de formação acadêmica. O programa amplia o acesso à pós-graduação e busca uma formação transformadora, capaz de lidar com as realidades regionais e as necessidades locais.

A diversidade cultural também é um ponto chave do PROCAD/Amazônia, que promove o diálogo entre diferentes culturas, como destacado por Ramos (2009). O programa não só cria novas oportunidades acadêmicas, mas também propicia a troca de saberes entre a região Norte e outras partes do Brasil, valorizando os saberes regionais e preparando profissionais sensíveis às questões sociais e ambientais locais. Esse intercâmbio intercultural é fundamental para formar profissionais capacitados a atuar na diversidade da Amazônia, com soluções criativas e sustentáveis.

Além disso, o PROCAD/Amazônia tem contribuído para a construção de currículos acadêmicos alinhados com as necessidades regionais. Garcia (2015) defende que a educação na Amazônia deve integrar as diversidades culturais, e o programa tem sido uma plataforma para desenvolver cursos de pós-graduação que abordam as questões locais de forma inovadora. Rocha et al. (2021) ressaltam a importância da rede EDUCANORTE no desenvolvimento de currículos que dialogam com as demandas regionais, incluindo perspectivas intergeracionais e decoloniais. O PROCAD/Amazônia, ao incentivar o conhecimento voltado para a realidade amazônica, contribui para a formação de profissionais preparados para atuar de forma contextualizada, respeitando as realidades locais.

O impacto do PROCAD/Amazônia também se reflete na Universidade da Maturidade (UMA), que tem sido fundamental na promoção de uma educação intergeracional, onde saberes locais e tradicionais, como o conhecimento indígena, são respeitados e incorporados. A UMA, com o apoio do PROCAD/Amazônia, tem ampliado seu impacto nas comunidades amazônicas, promovendo a inclusão social de pessoas idosas e fortalecendo a educação intergeracional. A troca de saberes entre diferentes gerações e culturas tem contribuído para o fortalecimento da identidade das gerações mais jovens e a preservação das culturas locais, como apontado por Borges et al. (2025).

A colaboração entre a UMA e o PROCAD/Amazônia tem sido crucial para a criação de um espaço de aprendizagem que respeita e valoriza as tradições culturais da Amazônia. Santana et al. (2022) destacam como a contação de histórias pelos anciãos indígenas na UMA fortalece a identidade das gerações mais jovens e promove o aprendizado coletivo. Ao integrar práticas intergeracionais e interculturais, o PROCAD/Amazônia contribui para a preservação e difusão dos conhecimentos tradicionais da Amazônia, ajudando a formar uma sociedade mais plural e justa.

O PROCAD/Amazônia também tem influenciado positivamente as práticas pedagógicas, ao integrar soluções sustentáveis para os

desafios locais. Becker (1999; 2004) destaca a importância de adaptar as soluções ao contexto local, e o programa tem cumprido esse papel ao incorporar as práticas tradicionais no currículo acadêmico. Isso resulta na formação de profissionais comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e sustentável.

Em resumo, o PROCAD/Amazônia é uma estratégia vital para o desenvolvimento educacional na região, permitindo a ampliação da cooperação acadêmica, a valorização dos saberes locais e a formação de profissionais comprometidos com os desafios sociais e ambientais da Amazônia. Ao integrar práticas pedagógicas intergeracionais e interculturais, o programa fortalece as comunidades amazônicas, promovendo a transformação social e a sustentabilidade.

Universidade da Maturidade e a Promoção de Itinerários Formativos

A Universidade da Maturidade (UMA) destaca-se por seu modelo inovador, focado no protagonismo da pessoa idosa por meio de itinerários formativos que respeitam suas especificidades. A abordagem decolonial adotada pela UMA, conforme apontado por Brito et al. (2024), visa desconstruir os paradigmas que historicamente excluíram as pessoas idosas da educação formal. A metodologia empregada integra saberes acadêmicos, culturais e sociais, permitindo que as pessoas idosas se reconheçam como sujeitos ativos e participantes na formação e na sociedade.

Alinhada com a perspectiva de Libâneo (2011), que defende a educação como um processo que vai além da mera transmissão de conteúdos, a UMA proporciona um currículo dinâmico que valoriza tanto o desenvolvimento intelectual quanto as experiências de vida das pessoas idosas. Esse modelo busca oferecer uma educação que vai além do ensino convencional, criando um ambiente de aprendizado significativo, onde as pessoas idosas podem ampliar suas possibilidades de atuação e protagonismo.

Os itinerários formativos da UMA são um exemplo claro de compromisso com a inclusão e a equidade educacional. Eles favorecem o fortalecimento da autoestima, autonomia e participação cidadã das pessoas idosas. Além disso, esses itinerários formam um modelo de educação intergeracional, que beneficia não só as pessoas idosas, mas também outros contextos educativos. A UMA, portanto, reafirma seu papel como espaço de inovação pedagógica e transformação social.

Outro pilar importante da UMA é a integração entre saberes acadêmicos e populares. O conhecimento científico é dialogado com as vivências e saberes tradicionais das pessoas idosas, criando um aprendizado mais inclusivo e contextualizado. Os relatórios das aulas da UMA (2023) indicam que os programas formativos são estruturados para respeitar e valorizar as práticas culturais e os conhecimentos prévios dos participantes, desafiando a separação tradicional entre o saber formal e o popular. Essa integração reforça o papel da universidade como um espaço democrático de construção coletiva do conhecimento.

Lima (2016) defende a importância da pluralidade e inclusão na educação, e a UMA segue esse princípio ao promover a articulação entre saberes acadêmicos e tradicionais. O modelo educacional da UMA torna-se mais representativo e sensível às diversidades culturais, sociais e geracionais dos educandos. A troca intergeracional, por meio de metodologias que incentivam o compartilhamento de memórias e experiências, contribui para a construção de uma sociedade mais equitativa e solidária.

A ANPEd (2004) sublinha que a diversidade deve ser um elemento central das políticas educacionais, e os itinerários formativos da UMA exemplificam como a integração de saberes fortalece as práticas educacionais, enriquecendo o repertório acadêmico das pessoas idosas e fortalecendo o papel da universidade na transformação social. Ao conectar a pesquisa científica com saberes populares, a UMA oferece um aprendizado mais significativo e relevante para os participantes.

As atividades intergeracionais, um componente central da UMA, proporcionam um ambiente de troca de experiências e saberes, favorecendo o fortalecimento de laços sociais. Segundo a BNCC (2018), práticas pedagógicas devem incentivar o diálogo entre diferentes gerações. Na UMA, atividades como oficinas de memória e rodas de conversa criam um espaço de aprendizado mútuo entre jovens e pessoas idosas, promovendo o respeito e a solidariedade intergeracional.

Essas atividades também ajudam a combater o isolamento social, inserindo as pessoas idosas em um contexto de valorização e reconhecimento. Oliveira e Osório (2024) relatam que as experiências intergeracionais fortalecem os laços entre jovens e pessoas idosas, favorecendo a construção de vínculos afetivos e o desenvolvimento de uma sociedade mais empática e inclusiva. Silva e Rodrigues (2010) observam que essas interações contribuem para a formação de uma sociedade mais justa e participativa.

Além disso, as práticas intergeracionais na UMA refletem a democratização do processo educativo, alinhando-se com as ideias de Boaventura de Sousa Santos (2005), que defende a universidade como um espaço de inclusão e transformação social. A UNESCO (2021) também destaca a educação para todos como um direito fundamental, e a UMA segue esse princípio ao criar oportunidades de aprendizagem para diferentes faixas etárias.

Ao integrar pessoas idosas em práticas educacionais intergeracionais, a UMA contribui para a construção de uma sociedade mais equitativa e solidária. Esse modelo educacional serve como uma referência para outras iniciativas que busquem unir a inclusão educacional e social. Dessa forma, a UMA não só amplia o acesso à educação para a pessoa idosa, mas também fortalece comunidades, promovendo uma sociedade mais democrática e transformadora. Portanto, a UMA se posiciona como um modelo que pode ser replicado em outras instituições e contextos sociais, demonstrando o poder transformador da educação e sua capacidade de fortalecer o tecido social.

ODS 4 e Aprendizagem ao Longo da Vida

A Universidade da Maturidade (UMA) da UFT se destaca como uma iniciativa que promove a inclusão social e combate a marginalização das pessoas idosas, alinhando-se aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU, especificamente ao ODS 4, que visa garantir uma educação de qualidade para todos, incluindo grupos marginalizados como as pessoas idosas (ONU, 2023). A UMA oferece itinerários formativos que reconfiguram o envelhecimento, adaptando-se às diretrizes globais para uma educação inclusiva e intergeracional, proporcionando um ambiente de aprendizagem acessível e significativo para este público.

A educação interdisciplinar, como afirma Adams (2006), é um elemento chave na promoção de uma sociedade mais equitativa e sustentável. A UMA integra essa perspectiva ao criar espaços de aprendizado que valorizam os saberes adquiridos ao longo da vida pelas pessoas idosas, além de fomentar o fortalecimento de laços intergeracionais e comunitários, conforme as diretrizes da UNESCO (2021). A integração intergeracional, segundo Negrine e Melo (2017), é fundamental para uma formação humana ampla, e a UMA promove o protagonismo das pessoas idosas ao oferecer um currículo adaptado às suas realidades (Silva, 2016), não apenas combatendo desigualdades educacionais, mas também fortalecendo a sociedade de maneira inclusiva e solidária.

A educação para a pessoa idosa, conforme Arroyo (2013), deve ser entendida como uma continuidade do processo formativo, não apenas como uma transição. Assim, a UMA contribui para o desenvolvimento cognitivo e a construção de novas imagens sobre o envelhecimento, permitindo que as pessoas idosas se reconectem com sua capacidade de aprender e transformar suas histórias. Além disso, práticas intergeracionais, como discutido por Ferrigno (2015), ajudam a reduzir o isolamento social e fortalecem vínculos, proporcionando espaços de troca de experiências entre jovens e pessoas idosas, promovendo a solidariedade e desconstruindo estigmas relacionados à velhice.

Pesquisas de Osório et al. (2024) revelam que práticas extensionistas, como a UMA, podem ser adaptadas para atender às necessidades educacionais de pessoas idosas, promovendo não apenas ensino formal, mas também inclusão e pertencimento. A UMA exemplifica como a educação, quando acessível e significativa, transforma as pessoas idosas em sujeitos ativos no processo de aprendizagem, contribuindo para uma sociedade mais justa. A pessoa idosa, frequentemente marginalizada, enfrenta desafios relacionados ao acesso à educação, autonomia e reconhecimento de suas potencialidades. A educação, segundo Freire (1996), deve ser libertadora, permitindo ao idoso desenvolver sua capacidade crítica e autônoma, conectando o aprendizado às suas experiências de vida, o que favorece a reconfiguração das relações sociais e da identidade do idoso.

Ao combater o analfabetismo e promover a alfabetização e a educação continuada, a UMA oferece uma oportunidade única para a inclusão das pessoas idosas. Além disso, ela contribui para a reconstrução da imagem social do idoso, superando preconceitos e estigmas sobre sua capacidade de aprender. Ao valorizar o saber acumulado, a UMA fortalece a construção de uma sociedade mais inclusiva, onde as pessoas idosas não são apenas destinatários de cuidados, mas protagonistas na promoção de novos saberes (Oliveira et al., 2022). A educação ao longo da vida, como exemplificado pela UMA, é essencial para um envelhecimento ativo e saudável, proporcionando formação contínua que facilita a aquisição de novos conhecimentos e desenvolve competências sociais e cognitivas, favorecendo a plena participação das pessoas idosas na sociedade (Osório et al., 2024).

A UMA fomenta a inclusão e equidade ao criar um espaço de aprendizagem que valoriza as diferenças e promove a valorização de cada indivíduo. A abordagem inclusiva da UMA visa reverter a exclusão social, oferecendo às pessoas idosas a possibilidade de reconstruir seus saberes e ampliar suas perspectivas, conforme Bourdieu (2004). A flexibilidade curricular da UMA, conforme as diretrizes da resolução CNE/CEB nº 06/2012 e da Lei nº 13.415/2017,

permite que as pessoas idosas escolham trajetórias educativas que atendam às suas necessidades e interesses, respeitando seu ritmo e potencialidades.

A UMA desafia as normas educacionais que excluem as pessoas idosas, contribuindo para a democratização do acesso ao conhecimento, e proporcionando um ambiente onde as pessoas idosas se tornam protagonistas de sua própria aprendizagem. A educação de pessoas idosas deve ser adaptável e plural, respeitando suas particularidades, como discutido por Santana et al. (2024), sendo a memória e as vivências das pessoas idosas fundamentais para o aprendizado. Por fim, a UMA promove a inclusão social e o pertencimento, fortalecendo os laços entre os participantes e a comunidade acadêmica, como defendido por Freire (2020). A educação libertadora desperta a consciência crítica das pessoas idosas, permitindo que se tornem agentes de transformação social, fortalecendo a participação cidadã e contribuindo para uma sociedade mais democrática e justa.

Sustentabilidade Socioambiental e Itinerários Formativos

A Universidade da Maturidade (UMA) da UFT se destaca como uma iniciativa que promove a inclusão social e combate a marginalização das pessoas idosas, alinhando-se aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU, especificamente ao ODS 4, que visa garantir uma educação de qualidade para todos, incluindo grupos marginalizados como as pessoas idosas (ONU, 2023). A UMA oferece itinerários formativos que reconfiguram o envelhecimento, adaptando-se às diretrizes globais para uma educação inclusiva e intergeracional, proporcionando um ambiente de aprendizagem acessível e significativo para este público.

A educação interdisciplinar, como afirma Adams (2006), é um elemento chave na promoção de uma sociedade mais equitativa e sustentável. A UMA integra essa perspectiva ao criar espaços de aprendizado que valorizam os saberes adquiridos ao longo da vida pelas pessoas idosas, além de fomentar o fortalecimento de laços

intergeracionais e comunitários, conforme as diretrizes da UNESCO (2021). A integração intergeracional, segundo Negrine e Melo (2017), é fundamental para uma formação humana ampla, e a UMA promove o protagonismo das pessoas idosas ao oferecer um currículo adaptado às suas realidades (Silva, 2016), não apenas combatendo desigualdades educacionais, mas também fortalecendo a sociedade de maneira inclusiva e solidária.

A educação para a pessoa idosa, conforme Arroyo (2013), deve ser entendida como uma continuidade do processo formativo, não apenas como uma transição. Assim, a UMA contribui para o desenvolvimento cognitivo e a construção de novas imagens sobre o envelhecimento, permitindo que as pessoas idosas se reconectem com sua capacidade de aprender e transformar suas histórias. Além disso, práticas intergeracionais, como discutido por Ferrigno (2015), ajudam a reduzir o isolamento social e fortalecem vínculos, proporcionando espaços de troca de experiências entre jovens e pessoas idosas, promovendo a solidariedade e desconstruindo estigmas relacionados à velhice.

Pesquisas de Osório et al. (2024) revelam que práticas extensionistas, como a UMA, podem ser adaptadas para atender às necessidades educacionais das pessoas idosas, promovendo não apenas ensino formal, mas também inclusão e pertencimento. A UMA exemplifica como a educação, quando acessível e significativa, transforma as pessoas idosas em sujeitos ativos no processo de aprendizagem, contribuindo para uma sociedade mais justa. A pessoa idosa, frequentemente marginalizada, enfrenta desafios relacionados ao acesso à educação, autonomia e reconhecimento de suas potencialidades. A educação, segundo Freire (1996), deve ser libertadora, permitindo ao idoso desenvolver sua capacidade crítica e autônoma, conectando o aprendizado às suas experiências de vida, o que favorece a reconfiguração das relações sociais e da identidade do idoso.

Ao combater o analfabetismo e promover a alfabetização e a educação continuada, a UMA oferece uma oportunidade única para a inclusão das pessoas idosas. Além disso, ela contribui para

a reconstrução da imagem social do idoso, superando preconceitos e estigmas sobre sua capacidade de aprender. Ao valorizar o saber acumulado, a UMA fortalece a construção de uma sociedade mais inclusiva, onde as pessoas idosas não são apenas destinatários de cuidados, mas protagonistas na promoção de novos saberes (Oliveira et al., 2022). A educação ao longo da vida, como exemplificado pela UMA, é essencial para um envelhecimento ativo e saudável, proporcionando formação contínua que facilita a aquisição de novos conhecimentos e desenvolve competências sociais e cognitivas, favorecendo a plena participação das pessoas idosas na sociedade (Osório et al., 2024).

A UMA fomenta a inclusão e equidade ao criar um espaço de aprendizagem que valoriza as diferenças e promove a valorização de cada indivíduo. A abordagem inclusiva da UMA visa reverter a exclusão social, oferecendo às pessoas idosas a possibilidade de reconstruir seus saberes e ampliar suas perspectivas, conforme Bourdieu (2004). A flexibilidade curricular da UMA, conforme as diretrizes recentes, permite que as pessoas idosas escolham trajetórias educativas que atendam às suas necessidades e interesses, respeitando seu ritmo e potencialidades.

Essa prática desafia as normas educacionais que excluem as pessoas idosas, contribuindo para a democratização do acesso ao conhecimento, e proporcionando um ambiente onde as pessoas idosas se tornam protagonistas de sua própria aprendizagem. A educação de pessoas idosas deve ser adaptável e plural, respeitando suas particularidades, como discutido por Santana et al. (2024), sendo a memória e as vivências das pessoas idosas fundamentais para o aprendizado. Por fim, a UMA promove a inclusão social e o pertencimento, fortalecendo os laços entre os participantes e a comunidade acadêmica, como defendido por Freire (2020). A educação libertadora desperta a consciência crítica das pessoas idosas, permitindo que se tornem agentes de transformação social, fortalecendo a participação cidadã e contribuindo para uma sociedade mais democrática e justa.

Considerações Finais

As considerações finais deste estudo refletem a importância dos itinerários formativos na Universidade para Pessoas Idosas, com foco na Universidade da Maturidade (UMA), dentro da perspectiva do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4, que promove a educação de qualidade e inclusiva ao longo da vida. A análise das práticas educacionais oferecidas pela UMA e suas contribuições para o PROCAD/Amazônia evidencia a relevância de modelos educacionais intergeracionais para a promoção da inclusão e da igualdade de oportunidades, especialmente em uma região tão desafiadora como a Amazônia.

A partir da pesquisa, ficou claro que a UMA, ao integrar a educação superior com o empoderamento das pessoas idosas, é um exemplo de como a educação pode atuar de forma transformadora, não apenas na vida dos indivíduos, mas também na comunidade como um todo. Ao implementar itinerários formativos que favorecem a aprendizagem contínua, a UMA não só promove a educação de pessoas idosas, mas também contribui para a redução das desigualdades educacionais na região amazônica, alinhando-se aos princípios do ODS 4 de garantir educação inclusiva e equitativa para todos.

A parceria entre a UMA e o PROCAD/Amazônia se configura como uma ferramenta poderosa para enfrentar as assimetrias regionais, proporcionando um acesso mais amplo à educação e criando uma rede de cooperação acadêmica que beneficia diretamente a população idosa. O estudo demonstrou que, ao oferecer cursos e programas formativos que atendem às necessidades das pessoas idosas, a universidade fortalece sua missão de promover a inclusão social e de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Além disso, a pesquisa apontou a importância da sustentabilidade socioambiental na formação dos itinerários formativos. As práticas educacionais da UMA, ao incorporar a sustentabilidade, não só visam a construção de um saber

acadêmico, mas também incentivam a reflexão crítica sobre as questões ambientais locais e globais. Esse enfoque é fundamental para a construção de uma educação que, além de transformar a vida dos alunos, também promove a conscientização e ação em prol de um mundo mais sustentável.

Em suma, os itinerários formativos na UMA, em parceria com o PROCAD/Amazônia, demonstram a efetividade de uma abordagem educativa que visa a aprendizagem ao longo da vida, incorporando aspectos sociais, culturais e ambientais. A educação para pessoas idosas, dentro desse modelo, vai além do ensino tradicional, oferecendo uma experiência educativa que promove a inclusão, a participação social ativa e a formação de cidadãos comprometidos com a sustentabilidade e com o desenvolvimento social da região amazônica. Esses elementos, aliados ao ODS 4, reforçam a ideia de que a educação é um direito universal e deve ser acessível a todas as faixas etárias, garantindo o empoderamento e o bem-estar de todos, independentemente da sua fase da vida.

Referências

- ADAMS, Berenice Gehlen. Educação Ambiental e interdisciplinaridade no contexto educacional: algumas considerações. **Rev. Educ. Ambiente em Ação**. Vol. 6, nº 19, p. 1-3, 2006.
- ANPEd. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Plano Nacional de Pós-Graduação: subsídios apresentados pela ANPEd. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 27, p. 198-202, set./dez. 2004.
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BARBOSA, José Jorge de Carvalho. **A universidade indígena: caminhos para o reconhecimento epistemológico e a pluralidade cultural na educação superior brasileira**. Brasília: UnB, 2014.
- BARBOSA, Rita Cristina. **Educação Popular e a construção de um poder ético**. Disponível em <https://web.archive.org/web/201506>

08073222/http://espacoacademico.com.br/078/78barbosa.htm.
Acesso em: 20 dez. 2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011

BAROM, Wilian Carlos Cipriani. Ideologia e Currículo. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 16, 2022. Resenhas. Disponível em: <https://doi.org/10.5380/jpe.v16i0.86247>. Acesso em: 8 dez. 2024.

BAUMAN, Zygmunt. **Ensaio sobre o conceito de cultura**. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2012.

BECKER, Bertha K. Cenários de curto prazo para o desenvolvimento da Amazônia. **Cadernos NADIAM**, Brasília, MMA, 1999.

BECKER, Bertha K. **Amazônia: geopolítica na virada do III milênio**. Rio de Janeiro, Garamond, 2004.

BOAVENTURA, Edivaldo. M. **A segunda casa**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

BORGES, Samuel Marques et al. Etnoconhecimento Xerente e Territorialidade na Preservação da Biodiversidade. **ARACÊ**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 798–810, 2025. DOI: 10.56238/arev7n1-048. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/2707>. Acesso em: 11 jan. 2025.

BOURDIEU, Pierre. **Os Usos Sociais da Ciência: Por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação popular**. Coleção: Primeiros Vôos. Editora: BRASILIENSE: 1986.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2018. BRASIL. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br> Acesso em: 14 dez. 2024

BRITO, Marlon Santos de Oliveira, OSÓRIO, Neila Barbosa, SILVA NETO, Luiz Sinésio, OLIVEIRA, Nubia Pereira Brito, SANTANA, Leonardo Sampaio B., POERSCHKE, Luciene Ferreira A., DE AMORIM, Jussara M., VERAS, Lilian Patricia M., NUNES, Cleide de Moura, e VERÁS, Carla Kalinca M. Saberes e interlocuções educacionais de decolonização nos itinerários formativos da Universidade da

Maturidade. **Caderno Pedagógico**, 21(2), e 2798, 2024. <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n2-078> Acesso em: 22 dez. 2024.

BRITO, Marlon Santos de Oliveira *et al.* Os itinerários formativos para pessoas idosas na Universidade da Maturidade – UMA. **Caderno Pedagógico**, 21(5), e4445. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n5-181> Acesso em: 15 dez. 2024.

BRITO, Marlon Santos de Oliveira; OSÓRIO, Neila Barbosa. **Universidade da Maturidade: Caminhos Formativos para a Pessoa Idosa**. 1. ed. Palmas, TO: EdUFT, 2024. 71 p. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/editora/issue/view/868> Acesso em: 10 jan. 2025.

CAMARANO, Ana Amélia; PASINATO, Maria Tereza. Envelhecimento, pobreza e proteção social na América Latina. **Papeles de población**, v. 13, n. 52, p. 9-45, 2005.

CANDAU, Vera Maria. F. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. In: **Educ. Soc., Campinas**, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n118/v33n118a15.pdf> Acesso em 12 de jan. 2025.

CANDAU, Vera Maria. **Educação intercultural na América Latina: memória e desafios**. Petrópolis: Vozes, 2016.

COUTINHO, Luzenir Poli; LAGARES, Rosilene. Dilemas da gestão democrática da educação frente ao contexto da Nova Gestão Pública. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**-Periódico científico editado pela ANPAE, v. 33, n. 3, p. 835-849, 2017.

FERRIGNO, José Carlos. **Conflito e cooperação entre gerações**. Edições Sesc, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 70. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

GADOTTI, Moacir. **Educação e saberes populares: perspectivas de uma educação crítica e transformadora**. São Paulo: Editora Vozes, 2017.

GARCIA, María Isabel. **Educação e diversidade cultural: perspectivas intergeracionais para a construção de identidades**. São Paulo: Loyola, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. Conteúdos, formação de competências cognitivas e ensino com pesquisa. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de (Orgs.). **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 188-212.

LIMA, Sérgio. **Saberes tradicionais e universidade: construção de uma educação plural e inclusiva**. Brasília: Editora UnB, 2016.

MAIA, Giselle Carmo; ABRÃO, Ruhena Kelber (Org.). **Debates sobre educação: Perspectivas Transversais**. Palmas, TO: EdUFT, 2024. 198 p. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/editora/issue/view/913/635> Acesso em: 10 jan. 2025.

MARCONI, Marina Andrade de.; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas: 2003.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. (C. Moura, Trad.). São Paulo: Martins Fontes: Edição de 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 27 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

NEGRINE, Sônia; MELO, Elisabete M. de. **A educação das gerações: valorização dos saberes intergeracionais na formação humana**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2017.

OLIVEIRA, Nubia Pereira Brito; OSÓRIO, Neila Barbosa; BRITO, Marlon Santos de Oliveira. Brincando e aprendendo na Amazônia: Construção de brinquedos como prática pedagógica de relações intergeracionais: Playing and learning in the Amazon: Construction of toys as a pedagogical practice of intergenerational relationships. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 19, n. 37, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/7355>. Acesso em: 11 jan. 2025.

OLIVEIRA, Nubia Pereira Brito et al. A Universidade no combate ao analfabetismo: a conexão existente na UMA/UFT em prol da alfabetização de pessoas idosas. **Brazilian Journal of Development**, v. 8, n. 3, p. 16719-16728, 2022. Disponível em:

<https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/44896> Acesso em 06 de jan. de 2025.

OLIVEIRA, Núbia Pereira Brito; OSÓRIO, Neila Barbosa. **Experiências intergeracionais na Amazônia**. 1. ed. Palmas, TO: EdUFT, 2024. 88 p.; il. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/editora/issue/view/869> Acesso em: 10 jan. 2025.

OLIVEIRA, Núbia Pereira Brito; OSÓRIO, Neila Barbosa; DOMINGUES DE OLIVEIRA, Vilma Bonifácio; POERSCHKE, Luciene Ferreira Alves; AMORIM, Jussara Martins de; VERAS, Carla Kalinca Mourão. **Brincadeiras com a Boiuna da Amazônia: Um guia para educadores intergeracionais**. Palmas, TO: EdUFT, 2024. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/editora/issue/view/901> Acesso em: 10 jan. 2025.

ONU, Organização das Nações Unidas. **Como as Nações Unidas apoiam os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no Brasil**. Brasília, DF, Brasil. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em 02 dez. 2024.

OSÓRIO, Neila Barbosa; SILVA NETO, Luiz Sinésio; BRITO, Marlon Santos de Oliveira. **Anais do Encontro Nacional da Universidade da Maturidade (UMA)**. Recife: Even3 Publicações, 2023. DOI 10.29327/5283526 Disponível em: <https://publicacoes.even3.com.br/book/anais-do-encontro-nacional-da-universidade-da-maturidade-uma-2835265> Acesso em: 5 jan. 2025.

OSÓRIO, Neila Barbosa; NETO, Luiz Sinésio Silva; BRITO, Marlon Santos de Oliveira. A Primeira Universidade da Maturidade Indígena do Mundo: UMA Iniciativa Inovadora na Amazônia. **ARACÊ**, [S. l.], v. 6, n. 3, p. 10678–10689, 2024. DOI: 10.56238/arev6 n3-377. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/1798>. Acesso em: 11 jan. 2025.

OSORIO, Neila Barbosa; SILVA NETO, Luiz Sinesio; OLIVEIRA, Nubia Pereira Brito (Org.). **Envelhecimento Ativo e Educação ao Longo da Vida: 18 Anos de Universidade da Maturidade**. Palmas: EdUFT, 2024. DOI 10.29327/5453469. Disponível em:

<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/editora/issue/view/909/633> Acesso em: 10 jan. 2025.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In. LANDER, Edgardo. (org.) **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas.** Coleccion Sur Sur, CLACSO, setembro 2005. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. p, 117-142

RAMOS, Natália. Diversidade cultural, educação e comunicação intercultural – políticas e estratégias de promoção do diálogo intercultural. In: **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 34, n. 20, p. 9-32, jan./abr. 2009. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/3941> Acesso em 5 jan. 2025.

ROCHA, José Damião T.; COELHO, Wilma N. B.; HORA, Dinair Leal da. Currículo e ensino do curso de doutorado em educação na Amazônia: apontamentos docentes sobre a rede EDUCANORTE. **Humanidades & Inovação.** v. 8, p. 322-339, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/articloe/view/5256> Acesso em: 7 jan. 2025.

ROSÁRIO, Maria José do; SOUZA, Maria de Fátima Matos; ROCHA, Genylton Rêgo da. Desenvolver a Amazônia com justiça ambiental: questões para repensar os problemas da educação regional. **Revista Lusófona de Educação**, n. 52, p. 201-214, 2021. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/7982>. Acesso em: 9 jan. 2025.

SANTANA, Leonardo Sampaio Baleeiro et al. A Educação Intergeracional na Contação de Histórias dos Anciãos Indígenas da Universidade da Maturidade - UMA/UFT de Tocantínia Tocantins. In: **Anais do Seminário Internacional de Gerontologia e Envelhecimento Ativo.** Palmas- TO: UMA/UFT, 2022. Disponível em: <<https://www.even3.com.br/anais/sigero2022>>. Acesso em: 16 dez 2024.

SANTANA, Leonardo Sampaio Baleeiro et al. Non-Verbal Languages In Xerente Education: The Transmission Of Knowledge Through Silence And Observation. **ARACÊ** , [S. l.], v. 6, n. 4, p. 15607-15620, 2024. DOI: 10.56238/arev6n4-268. Disponível em:

<https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/2280>

Acesso em: 11 jan. 2025.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. São Paulo: Cortez, 2005.

SILVA, Gilmar Pereira da Silva. RODRIGUES, Doriedson S. **Linguagem e educação na Amazônia: faces e interfaces de pesquisas: linguagem, cultura e sociedade**. Vol. 1., Vol. 2. Cametá, PA: Campus do Tocantins/Cametá, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Autêntica, 2016.

SOUZA, Maria da C. de; OLIVEIRA, João P. de. **Saberes tradicionais e práticas pedagógicas: educação, cultura e diversidade**. São Paulo: Cortez, 2009.

TEIXEIRA, Rosana de Fátima Batista et al. Concepções de itinerários formativos a partir da resolução CNE/CEB Nº 06/2012 e da lei nº 13.415/2017. **Educação no Século XXI**-Volume 28 Gestão e Políticas Públicas, p. 59, 2017.

UMA. Universidade da Maturidade. **Relatórios das Aulas dos Professores da Universidade da Maturidade Indígena**. Palmas: 2023. Disponível em: <https://sites.uft.edu.br/uma/projetos/> Acesso em: 06 jan. 2025.

UNESCO. **Educação para Todos: Relatório Global de Monitoramento**. Paris: UNESCO, 2021.

VIGOTSKY, Lev S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade crítica e educação decolonial: perspectivas em disputa**. 2. ed. Curitiba: Editora CRV, 2020.

Interculturalidade e formação de professores: análise de produções acadêmicas da Amazônia Paraense

Luciane Terra dos Santos Garcia

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Tânia Regina Lobato dos Santos

Universidade do Estado do Pará (UEPA)

Telma Maria de Freitas Araújo

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

1. Introdução

Este estudo está vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação – PPGED, da Universidade do Estado do Pará e integra a pesquisa “Interculturalidade: saberes, práticas docentes de formação em diferentes contextos educativos na Amazônia”, por meio do Programa de Cooperação Acadêmica – PROCAD/Capes, desenvolvido entre o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará - UEPA, Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN e a Universidade Federal do Tocantins - UFT.

A pesquisa inicial consistiu em um estado de conhecimento, que envolveu a análise da produção, neste caso, de dissertações e teses do portal dos PPGEDs (Romanowski; Ens, 2006) da Universidade do Estado do Pará-UEPA, Universidade Federal do Rio Grande do Norte- UFRN e a Universidade Federal do Tocantins - UFT. Neste recorte participam a UEPA e a UFRN na elaboração deste artigo.

Pesquisa realizada por meio dos descritores: interculturalidade e educação, formação de professores, saberes culturais, práticas educativas e diversidade cultural, no sistema de dissertações e teses de programas de pós-graduação, com vistas a identificar as produções acadêmicas que abordassem sobre estas

temáticas. Após a primeira análise foram selecionadas as produções que tinham relação com formação de professores e a interculturalidade. Constatamos que ainda há um vácuo sobre esta temática no âmbito dos programas de pós-graduação estudados. Deste levantamento foram identificadas duas dissertações realizadas pelo PPGED-UEPA que tem a interculturalidade e formação de professores como temáticas central sendo uma realizada pela linha de pesquisa “Saberes Culturais e Educação na Amazônia” (Moreira, 2017), e a outra vinculada a linha “Formação de professores e prática pedagógica” (Costa, 2013) e que dialogaram com os saberes e as experiências dos professores em distintos espaços escolares da região amazônica paraense.

O problema levantado para investigação é: quais as temáticas voltadas para formação e interculturalidade que estão presentes nas produções acadêmicas selecionadas a partir do estado do conhecimento realizado em diferentes contextos educativos na Amazônia?

O objetivo é analisar as temáticas voltadas sobre formação de professores e interculturalidade que estão presentes nas produções acadêmicas selecionadas a partir do estado de conhecimento presentes em diferentes contextos educativos na Amazônia paraense.

Consiste ainda em pesquisa bibliográfica, cujos principais referenciais teóricos são: Candau (2008a), Fleuri (2003), Freire (2005), Oliveira (2015), Tardif (2012), entre outros, que debatem sobre a educação intercultural e formação de professores.

Em termos metodológicos a opção foi pela abordagem qualitativa, com um enfoque metodológico crítico-dialético. Tal estudo teve como procedimento metodológico sintetizar uma determinada quantidade de conclusões em um campo de pesquisa específico, sendo utilizado como sinônimo de síntese de pesquisa, revisão de pesquisa ou revisão sistemática. Consistiu em uma estratégia metodológica que possibilita: comparar os resultados dos estudos; estimar em que medida uma técnica específica se

correlaciona com um determinado padrão de conclusão (Figueiredo Filho et al, 2014).

A sistematização e a análise dos dados foram realizadas tendo por base técnicas de categorizações da Análise de Conteúdo de Bardin (2010). Para realizar a análise utilizamos um roteiro: palavras-chave; objetivo do estudo e/ou questão problema; temática da dissertação ou tese e a relação com o debate da educação intercultural; a dissertação/tese intersecciona com que variável como gênero, raça, classe, idade (infância, jovem, adulto...); como se apresenta a interface entre o tema do eixo e a educação intercultural, ou seja, como se apresenta a interculturalidade e se há expressa uma concepção de interculturalidade; os referenciais teóricos presentes e os saberes da comunidade educacional se configuram como uma educação intercultural, que prática de educação intercultural é desenvolvida no *locus* da pesquisa e os avanços, dificuldades e desafios levantados sobre a prática de educação intercultural.

A interculturalidade crítica centra nas questões que envolvem o poder, a racialização e a diferença em uma perspectiva colonial. É vista como prática política oriunda dos movimentos sociais, que visa a transformação das estruturas e relações sociais e a construção de novos modos de ser, de viver e de poder (Walsh, 2009a, 2010). Na educação desenvolve relações de cooperação, respeito e aceitação, entre diferentes culturas e sujeitos, assim, preserva as identidades culturais, gerando a troca de experiências e interações mútuas e promove valores como a igualdade, o sentido comunitário, a aceitação e o respeito pelo outro, o respeito aos direitos humanos ou à solidariedade.

Compreende-se o pensamento decolonial como o que, problematiza a manutenção de uma mentalidade colonizadora, que mesmo após o fim do período histórico de colonização se mantém, por meio de estruturas de poder e pela forma de pensar o mundo do colonizador que reconhece os saberes e práticas sociais da classe dominante como legítimas (Walsh, 2009a; Freire, 2002). Como destaca Freire (1980), mantém a consciência hospedeira de

opressão, ou seja, disposições mentais rigidamente autoritárias e não críticas, que inviabilizam o processo de democratização na sociedade e na educação.

A decolonialidade é necessária porque os povos de formação colonial, alienados em suas formas de cultura, parecem viver sua inautenticidade decorrente daquela alienação, de modo geral, em duas etapas diferentes, com posições também diferentes, antes de se fazerem autênticos. Na primeira, eles se subestimam e se desvalorizam. Na segunda, se superestimam. A alienação é sintoma da primeira posição. A auto supervalorização, implicando às vezes, até mesmo a diminuição de outros, é o sinal da segunda posição, também revelada em atitudes “me-ufanistas”. Ambas são para Freire (2002, p.55) formas de imaturação do ser nacional. E o pensamento decolonial viabiliza o processo de desalienação, reconhecendo os sujeitos e os saberes de culturas historicamente negadas e invisibilizadas.

Já a formação, seja inicial ou continuada, envolvem aprendizagens que requerem reflexões críticas construídas no processo de construção da identidade profissional que se desenvolve ao longo da profissão docente. Nóvoa, (2017, p.1131) enfatiza que “não pode haver boa formação de professores se a profissão estiver fragilizada, enfraquecida. Mas também não pode haver uma profissão forte se a formação de professores for desvalorizada e reduzida apenas ao domínio das disciplinas a ensinar ou das técnicas pedagógicas. A formação de professores depende da profissão docente. E vice-versa”.

Neste estudo, inicialmente tecemos uma reflexão sobre a interculturalidade crítica e a formação professores, posteriormente uma análise geral das dissertações levantadas no estado de conhecimento, incluindo a metodologia e, em seguida, a descrição do objeto de estudo das produções acadêmicas (Moreira, 2017; Costa, 2013) e as considerações finais.

2. Interculturalidade Crítica e a formação de professores

Todos os seres humanos para viverem em sociedade constroem padrões culturais, que regem a vida em coletividade. A cultura, portanto, é uma prerrogativa humana, imprescindível à vida em comum, por garantir estabilidade e continuidade às relações, visto que proporciona padrões de comportamento, modos de ver e estar no mundo. Refere-se a crenças, valores, normas, símbolos, identidades, conhecimentos que norteiam a relação dos seres humanos entre si e destes com o meio em que vivem, cuja continuidade depende dos processos educativos que ensinam a cultura aos novos membros e reforçam as aprendizagens dos integrantes.

O sujeito analisa a cultura do outro tomando a sua como referência, de modo que tende a julgar sua visão de mundo como a melhor, o modo correto de ser, apesar de todo padrão cultural ser convencionalizado. As relações culturais, portanto, não são neutras, mas constituídas de relações de poder e de dominação, que alimentam disputas, interesses pessoais e coletivos. Os padrões culturais, de modo geral, tendem à manutenção das relações constituídas, mas também sendo construções históricas, é possível ao sujeito da cultura admirá-la e questioná-la, visando à sua transformação. Paulatinamente, relações sociais, particularmente, aquelas que impõem desigualdades, não reconhecendo diferenças identitárias, são questionadas por aqueles que não se reconhecem nas relações vigentes.

Como instituição social moderna, a partir da qual o Estado assume a responsabilidade de proporcionar educação para todos, a escola difunde padrões culturais da sociedade burguesa, reproduzindo relações existentes. Coube à instituição escolar formar os sujeitos conforme as necessidades do sistema capitalista, a partir dos valores, crenças e sentidos atinentes ao mundo moderno. Sendo assim, a cultura que a escola reproduz é de base eurocêntrica que, em geral, reconhece e reproduz saberes provenientes dos grupos de cor branca, de base cristã e do gênero

masculino. A escola se propõe difundir uma cultura considerada erudita, pertinente a grupos particulares, que buscam torná-la universal, negando, em seu interior, não só a coexistência de outras culturas, mas também a posição de igualdade a outras construções coexistentes em qualquer sociedade.

Nesse sentido, a escola reproduz em seu interior, o mito da modernidade definido por Enrique Dussel, como aquilo que “oculta o processo de ‘dominação’ ou ‘violência’ que a cultura dominante exerce sobre outras culturas”, tornando as vítimas dos processos de exclusão culpadas pela própria condição, por sua diferença, ao passo que o dominante, que busca se impor, considera-se como o que salva a vítima da barbárie (Oliveira; Ramos, 2020, p. 52).

Nessa perspectiva, nega-se a diferença, coloca-se a cultura dominante como a única válida, apagando não só os diversos saberes e culturas dos outros grupos humanos, como algo inferior que precisa ser superado, mas negando também os próprios sujeitos.

Em contraposição, há aqueles que denunciam esses processos de exclusão e enfatizam a necessidade de se construir nas escolas uma educação que se reconheça intercultural e crítica. A educação intercultural crítica, na concepção de Fleuri (2003, p. 16-17), propõe

convivência democrática entre diferentes grupos e culturas, em âmbito nacional e internacional, assim como a busca por construir referenciais epistemológicos pertinentes, o trabalho intercultural pretende contribuir para superar tanto a atitude de medo quanto a de indiferente tolerância ante o ‘outro’, construindo uma disponibilidade para a leitura positiva da pluralidade social e cultural. Trata-se, na realidade, de novo ponto de vista baseado no respeito à diferença, que se concretiza no reconhecimento da paridade de direitos.

A educação intercultural crítica, por conseguinte, reconhece, respeita e valoriza as diferentes culturas, não só colocando-as em diálogo, mas também reconhecendo as relações de poder

existentes, colocando-se na perspectiva de “respeitar as diferenças e de integrá-las em uma unidade que não as anule” (Fleuri, 2003, p. 17). Necessário atentar que na sociedade e, por conseguinte, no interior das escolas coexistem tanto “diferenças étnicas e culturais, de gênero e de gerações, a serem acolhidas na escola e na sociedade [, quanto a] distinção entre os povos a ser considerada nos equilíbrios internacionais e planetários” (Fleuri, 2003, p. 17).

No Brasil, em sua especificidade, até a década de 1970, a educação formal foi privilégio das classes sociais mais abastadas, negando-se a entrada dos filhos das classes trabalhadoras. Quando estes tiveram acesso à escola, negou-se a condição de igualdade e de reconhecimento de si, em seu interior, colaborando para as altas taxas de repetência e abandono que vem marcando a educação pública do país¹.

Não são apenas as relações de classe que marcam a exclusão nas escolas do país, grande é o número daqueles que não se reconhecem em seu interior por serem originários de grupos humanos, cujos saberes, identidades, gêneros, religiões, entre tantas formas de exclusão, não são reconhecidos como legítimos. Se cada grupo social constrói modo próprio de interagir com o meio e com os que compartilham uma história em comum, a escola precisa problematizar as desigualdades e as relações de dominação entre as pessoas, ensinar o respeito.

Uma educação intercultural crítica não nega a cultura escolar de base eurocêntrica, mas valoriza e coloca em diálogo as diferentes culturas e saberes daqueles que ali adentram de modo a possibilitar que o sujeito repense o mundo considerando sua diversidade, aprendendo uns com os outros. Isso requer uma educação em que a

¹ Somente partir da década de 1930, quando no governo Vargas (1930-1945), iniciou-se a organização da educação nacional, poucos eram aqueles que tinham acesso aos bancos escolares. No período da ditadura civil-militar (1964-1985), ampliou-se o acesso à educação por parte das classes trabalhadoras consideram-se a necessidade do Estado autoritário desse período mostrar que estava a serviço de todos e ao mesmo tempo formar sujeitos conforme as demandas socioeconômicas da época.

participação do educando é uma exigência, partir do contexto e dos saberes do aluno, ensinando-o também a escutar, compreender e dialogar considerando a igualdade na diversidade. Candau (2011), enfatiza que a escola precisa promover uma educação em que a diferença e o multiculturalismo estejam presentes, ou seja, que o cruzamento de culturas esteja atravessado nas práticas educativas.

É importante destacar que as políticas que abordam a interculturalidade, como a Lei n.º 11.645/08 possibilitou uma significativa contribuição para a inserção de componentes curriculares voltados para a promoção da interculturalidade, ao tornar obrigatório o ensino da História e Cultura Afrobrasileira e Indígena na educação básica. Importante avanço, mas ainda insuficiente, pois é preciso efetivá-la, a partir de formação de professores mais sistemáticas sobre a interculturalidade e a promoção do ensino baseado na Cultural Afro-brasileira.

Tardif (2012) enfatiza que no processo de ensino vinculado a formação de professores, ensinam-se teorias sociológicas, psicológicas, didáticas, filosóficas, históricas e pedagógicas, desvinculadas da realidade e do ofício do professor. Assim, um trabalho de formação de professores na perspectiva intercultural crítica é a que reconhece o outro, implica que, em sua formação, o professor seja levado a questionar as práticas educativas pautadas em uma única lógica, a exclusão das crianças, mesmo mantendo-as em seu interior. É necessário, por conseguinte, tanto que se valorize as diferenças culturais, quanto que se reconheça as relações de dominação socioeconômicas, culturais e políticas presentes na escola, que, em grande medida, refletem as práticas existentes no meio social.

3. Análise de dissertação de Moreira (2017)

Em sua pesquisa de mestrado, Moreira (2017) apresenta sua dissertação sob o título “Formação de professores na Região Xingu: Interfaces do multi/interculturalismo na Educação Física”, cujo objetivo é analisar como o multi/interculturalismo se apresenta na

formação inicial de professores de Educação Física da Região Xingu. As palavras-chave do estudo foram assim definidas: “Educação. Educação Física. Formação de Professores. Multi/interculturalismo. Região Xingu”.

A questão de pesquisa que norteou o estudo foi a seguinte: “Como o multi/interculturalismo se apresenta na formação inicial de professores de Educação Física na Região Xingu?”. Nesse sentido, pode-se afirmar que a temática em discussão dialoga com o debate sobre a educação intercultural, como espaço privilegiado. Com isso, evidencia-se ao longo da dissertação a interface entre a formação docente e a educação intercultural, tendo em vista que uma formação ancorada nos princípios interculturais deve levar em conta o respeito às diversas manifestações culturais.

Para discutir o multi/interculturalismo e educação, a autora traz um aporte teórico composto pelos seguintes autores: McLaren (2000); Oliveira (2015); Candau (2008a/2010); Fleuri (2001/2003); e Moreira (2009). No que se refere à discussão sobre currículo como campo de conhecimento e cultura contestado, são seus principais autores: Moreira (2001); Moreira e Silva (2011); Silva (2015); e Lopes e Macedo (2011). Para abordar o tema da formação docente, com foco no Xingu, a autora se utiliza de autores, como: Moreira e Silva (2011) e Woodward (2014), além do documento oficial Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997).

A dissertação trata do eixo da formação docente em uma seção específica ao analisar a formação inicial de professores da Educação Física na Região Xingu, a partir das suas reflexões, experiências e concepções, subsidiadas por um currículo híbrido, na perspectiva da educação multi/intercultural, com crianças e adolescentes.

Nessa perspectiva, é possível evidenciar em seu estudo a interface entre formação docente e educação intercultural, tendo em vista que a autora propõe o diálogo entre a formação docente e o viés do multi/interculturalismo já a partir do título da Dissertação, perpassando por todo o texto.

Na primeira seção da Dissertação, na subseção 1.4 “Multi/interculturalismo e formação de professores”, a autora produz um diálogo profícuo entre esses eixos, ao ressaltar:

[...] a necessidade da formação docente considerar a pluralidade cultural dos seus educandos, pois o tema tem se tornado cada vez mais relevante, com vistas a desmistificar os tabus que perpassam suas práticas, uma vez que as diferenças de raça, classe social, gênero, linguagem, cultura, preferência sexual e/ou deficiência física ou intelectual tem inúmeras vezes justificado a presença de discriminações e perseguições sofridas por indivíduos ou grupos pertencentes à classe das minorias étnicas (Moreira, 2017, p. 69).

A autora aborda as vertentes do multi/interculturalismo subsidiado em estudos de autores que discorrem sobre a temática, bem como sobre as repercussões de tais abordagens na formação inicial de professores, traçando um paralelo com as discussões em torno da educação e cultura.

Para isso, a autora apresenta um aporte teórico consistente sob a ótica de autores, como: Moreira (1999/2013), que discute a importância do debate acerca dos processos culturais na composição do currículo direcionado à formação de professores; Oliveira e Dias (2012) que discorrem sobre a Ética da Libertação de Enrique Dussel, cuja análise ajuda a compreender o processo relacional entre os sujeitos e traçar uma crítica positiva com o campo da Educação Física; Canen, Batista e Silva Junior (2013) que se propuseram a analisar a forma que as repercussões multi/interculturais estão refletidas no relatório do PNE (2014-2024); e Canen e Xavier (2005), que chamam atenção para as possibilidades de articulação entre as perspectivas multiculturais e a pesquisa na formação docente.

O tema da interculturalidade aparece em todo o texto, sobretudo na primeira seção, no qual a autora dialoga com o aporte teórico, trazendo autores que são referência nesse campo de estudo, sendo possível perceber as mais variadas concepções de

interculturalidade. No entanto, não se visualiza um conceito formal de interculturalidade.

Moreira (2017) chama atenção ao fato de que a interculturalidade apresenta vínculo com a educação popular e os movimentos sociais.

Para Oliveira (2015 *apud* Moreira, 2017, p. 51, “[...] a educação popular de Paulo Freire faz parte da construção da gênese histórica da interculturalidade”, afirmando, ainda, que “[...] os movimentos sociais, incluindo os movimentos de educação popular e a educação de Paulo Freire contribuíram para a construção da educação intercultural no Brasil”. Fleuri (2003) também destaca as lutas dos movimentos populares em prol do reconhecimento da diversidade cultural. O autor tece reflexões sobre a educação intercultural configurada como uma política de valorização e respeito das diferenças que permeiam às sociedades complexas, proporcionando o fortalecimento da identidade cultural dos indivíduos que a compõem. Esse mesmo autor (2002) afirma que tanto o multiculturalismo como o interculturalismo se referem aos processos históricos em que várias culturas entram em contato entre si e interagem.

Na concepção de Candau (2010 *apud* Moreira, 2017, p. 56), para o professor atuar na perspectiva intercultural, é preciso construir práticas educativas em que a questão da diferença e do multiculturalismo se façam cada vez mais presentes.

Moreira (2017) na terceira seção de sua dissertação discute a temática da formação docente, refletindo criticamente sobre as práticas pedagógicas dos professores com clareza e objetividade, que ocupam um espaço privilegiado. A autora provocou um bom diálogo entre os autores acerca da importância da formação inicial, discutindo as práticas curriculares que devem permear uma ação docente que reconheça e valorize os mais variados elementos culturais existentes na realidade local dos educandos, implicando na elaboração de um currículo híbrido, levando em consideração o que Dussel (2002 *apud* Moreira, 2017, p. 146) questiona: “Há, por

acaso, alguma cultura que não produza misturas, que não atue sincreticamente sobre produtos ou dinâmicas de outras culturas?”.

A autora, então, vai propondo o diálogo da formação docente inicial com o seu campo de pesquisa, os sujeitos professores de Educação Física, de alunos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, da Região do Xingu. As reflexões desses sujeitos, sobre a formação inicial, estão alicerçadas por um substancial repertório teórico quanto à diversidade, citando: os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998), que descrevem a pluralidade cultural como tema transversal e destaca a necessidade do reconhecimento e valorização da diversidade cultural para a cidadania e Canen e Xavier (2005), que chamam atenção para as possibilidades de articulação entre as perspectivas multiculturais e a pesquisa na formação docente.

Moreira (2017) com base em Oliveira (2015) enfatiza que a formação inicial de professores da Região Xingu deve dar destaque ao processo de construção da identidade do sujeito, e em Fleuri (2001), por defender que a educação intercultural ultrapassa a perspectiva multicultural, pois ela reconhece o valor intrínseco de cada cultura e defende o respeito recíproco entre diferentes grupos identitários.

Quanto às práticas pedagógicas dos professores, a autora as interpreta sendo alicerçadas pelo diálogo, conforme as falas dos educadores entrevistados. Para isso, ela se utiliza das concepções de Buber (2001), com a teoria da linguagem e a interação entre culturas como processo dialógico, e Freire (2005) para apreender o diálogo como forma de enriquecimento da relação entre os sujeitos, como forma de respeito às ideias dos outros e como maneira de valorização da cultura do outro.

Segundo a autora, os docentes, apesar de afirmarem que desconhecem as perspectivas do interculturalismo, se apropriam do diálogo como elemento motor para disseminação de suas práticas pedagógicas.

O texto mostra que a “[...] concepção dos professores torna claro que os alunos manifestam suas culturas através dos jogos e

brincadeiras quando disseminam várias formas de jogar e brincar características das suas próprias tradições culturais, ou seja, cada jogo e brincadeira possuem suas regras, normas e suas nomenclaturas típicas do conhecimento que eles adquiriram no seio de suas próprias sociedades, de suas próprias culturas” (Moreira, 2017, p. 135).

Nessas experiências vivenciadas pelos professores é possível perceber o viés da educação intercultural, considerando que os docentes reconhecem a diversidade cultural que se apresenta na região, ao citar: “Aqui na nossa região, principalmente, que nós temos os índios, os indígenas que hoje eles também estão inseridos nas escolas públicas junto com os outros alunos. Ano passado eu tive três alunos Curuais aqui trabalhando” (Alberto Roberto, A., 2016 *apud* Moreira, 2017, p. 124). O mesmo professor também destaca a diversidade que se apresenta nas turmas, especialmente na turma de Educação de Jovens e Adultos. “Assim, principalmente porque eu trabalho com a EJA, a gente tem uma diversidade muito grande de idade, de classes, e aí a gente acaba tendo que trabalhar para que eles convivam em harmonia” (Alberto Roberto, A., 2016 *apud* Moreira, 2017, p. 124).

Para a autora:

[...]os professores, além de reconhecerem as diferenças que revelam em suas aulas, eles desenvolvem práticas educativas respeitadas que contribuem para a inclusão das diferenças. E esse tema é trabalhado de diversas formas no contexto escolar, desde o desenvolvimento de projetos educativos, aulas discursivas, reflexivas, como por meio dos próprios conteúdos das aulas de Educação Física, como as lutas (Moreira, 2017, p. 125).

Assim, os resultados do estudo evidenciam com clareza uma concepção de interculturalidade.

O estudo de Moreira (2017) também buscou saber dos professores pesquisados quais os avanços, dificuldades e desafios levantados sobre a prática de educação intercultural. Os resultados

apontam como avanço na prática pedagógica dos professores o fato deles utilizarem o diálogo como pressuposto para que haja a comunicação entre professor-aluno, sendo esta uma dificuldade para o professor Tião. Outra possibilidade de avanço é a inclusão dos alunos com deficiência, utilizada como estratégia para acolher a diversidade e respeitar a diferença nas aulas de Educação Física. Conhecer a realidade na qual está inserido o aluno se mostra também um avanço.

Quanto às dificuldades relatadas pelos professores, a fala da professora Lindinha revela que a principal dificuldade que ela encontra para disseminar uma prática acolhedora é a questão do preconceito entre os colegas de turma. Um destes diz respeito ao preconceito em relação ao gênero.

Ainda como resultado do estudo, Moreira (2017) destaca a necessidade da formação docente inicial subsidiar mecanismos de aprendizagem para que o futuro professor possa inserir, em sua prática pedagógica, o saber da experiência de vida e da cultura do aluno, que no caso é o ribeirinho, que sabe nadar, subir no açazeiro, entre outros, conhecimentos advindos de sua cultura.

Nessa perspectiva, a autora escutou as vozes dos professores e concluiu ser necessário que “[...] Os temas correlatos à diversidade, gênero, etnia, sexualidade, devem ser abordados em todas as disciplinas, sob a perspectiva da educação inclusiva e, por fim, o corpo docente do CEDF deve ter formação continuada ampliada e efetiva para estender o acúmulo teórico, a exemplo do multi/interculturalismo e outras teorias que atendam a demanda social e educacional, e incluir no repertório de ensino e da prática pedagógica” (Moreira, 2017, p. 156).

Nas considerações finais, Moreira (2017, p. 157) faz uma justificativa do uso da terminologia multi/interculturalismo “[...] por evidenciar a necessidade de não apenas reconhecer que em um mesmo território existem várias culturas, mas, pensar na possibilidade delas se comunicarem, devido a importância da convivência respeitosa e do intercâmbio entre elas e entre os indivíduos de grupos diversos”

O aporte teórico traz contribuições valiosas acerca de como deve ser a educação na perspectiva intercultural. Na análise das experiências dos docentes entrevistados, percebe-se inúmeros elementos que constituem essa educação.

A autora constatou em seu estudo que as análises realizadas acerca da perspectiva da educação multi/interculturalista contribuem para refletir sobre o currículo e a formação de professores sob um ponto de vista plural, capaz de provocar mudanças nas relações entre os sujeitos de culturas diversas, principalmente na relação entre professor-aluno no contexto das práticas educativas escolares.

Moreira (2017) defendeu a importância de a formação inicial contemplar os pressupostos da educação multi/intercultural, no sentido de questionar os discursos da linguagem que se manifesta na Região Xingu, para que os professores possam ser capazes de problematizar as práticas corporais disseminadas nas aulas de Educação Física.

Finalizando o estudo, a autora sinaliza para a construção de um currículo híbrido capaz de atender a diversidade cultural que se manifesta na Região Xingu, sugerindo que a construção do currículo híbrido esteja além da inclusão de disciplinas no PPP-CEDF/UEPA, avaliando as possibilidades de inserção de certas teorias do conhecimento com o intuito de ampliar a concepção de formação, ensino e prática profissional que atenda aos pressupostos de uma educação multi/intercultural.

4. Análise de dissertação de Costa (2013)

No estudo de mestrado de Costa (2013), sob o título “A criança negra: as representações sociais de professores de educação infantil”, a autora definiu como palavras-chave os seguintes descritores: representações sociais, educação infantil, prática pedagógica e criança negra.

A temática da dissertação faz parte do debate da educação intercultural. É possível perceber ao longo do texto que o diálogo

suscitado pela autora, com o aporte teórico, evidencia a perspectiva da educação intercultural, considerando que o respeito à diversidade cultural se encontra subjacente a esse paradigma, da interculturalidade crítica.

Para discutir essa perspectiva, Costa (2013) definiu como questão norteadora do estudo a seguinte pergunta: como são produzidas as representações sociais dos professores de Educação Infantil em relação à criança negra, em sua prática pedagógica, e de que modo estas representações interferem no processo de socialização da criança no espaço educacional? Para respondê-la, a autora elencou como objetivo geral do seu estudo conhecer as representações sociais dos professores de educação infantil em relação à criança negra, a partir da prática pedagógica do professor, visando compreender as interferências dessas representações na socialização da criança no espaço educacional.

A pesquisa trata da formação docente entrelaçada às temáticas da infância, criança e raça. Com isso, evidencia-se a interface formação docente e interculturalidade.

Na parte introdutória da Dissertação, a autora já sinaliza a interface entre o tema central e a educação intercultural a partir da sua tríade investigativa (objeto, objetivos e questão de pesquisa) muito bem articulada, com clareza e objetividade. Em seguida, ela quando faz um recorte do início da sua vida de professora, citando o Projeto Político Pedagógico da Escola Cabana, na qual lecionava, como um documento vivo e democrático que:

Visava a romper com práticas pedagógicas tradicionais, seletivas, discriminatórias e excludentes, anunciando a necessidade de uma educação que promovesse a inclusão, o respeito, a valorização da cultura e dos saberes dos sujeitos envolvidos nesse processo: professores, gestores, alunos, coordenadores pedagógicos, pais e a comunidade em geral (Costa, 2013, p. 18).

Nesse sentido, o sobredito PPP apontava que esses sujeitos eram responsáveis pela construção de um diálogo que garantisse

uma educação democrática naquele ambiente escolar. Portanto, seguindo os princípios interculturais.

Nessa parte introdutória, a autora já aborda sobre o desafio, como técnica pedagógica, com a formação contínua dos educadores das unidades de Educação Infantil, na tentativa de:

[...] ressignificar e conciliar o ato de cuidar e de educar, partindo de uma ação interdisciplinar que permitia o resgate da cultura e da diversidade, possibilitando a inserção social da criança, como sujeito de direito, contribuindo para a construção de sua identidade numa perspectiva sociocultural (Belém, 2001; 2004 *apud* Costa, 2013, p. 19).

Nessa perspectiva, a autora já deixa evidente sua preocupação com a formação docente dos educadores infantis em escolher pesquisar as representações sociais desses professores em relação à criança negra por entender a existência de inúmeras lacunas na discussão que envolve a problemática racial, tanto nos cursos de licenciaturas quanto nos processos de formação contínua.

No aporte teórico utilizado pela autora, identifica-se como principais autores: Moscovici (2003) e Jodelet (2001), referentes à perspectiva da Teoria das Representações Sociais; McLaren (1997) e os pressupostos do multiculturalismo crítico/intercultural; Gonçalves e Silva (2006); Candau (2008), Freire (2005), Fleuri (2009) e Oliveira (2011), que defendem o reconhecimento, a valorização e o respeito da diversidade racial por meio de uma estratégia política de intervenção em defesa dos direitos dos grupos excluídos historicamente; Gomes (2001; 2005; 2007), Coelho (2006; 2008; 2010) e Rosemberg (1998), que abordam as relações raciais no contexto escolar; Cavalleiro (2001; 2007), Fazzi (2006) e Souza (2002), que discutem sobre as relações raciais na educação infantil; Kramer (1998, 2005, 2008, 2011), que trata da educação infantil; e Pimenta (2008), Gomes e Silva (2011) e Veiga (2008), com seus estudos sobre a formação docente.

Em sua Dissertação, a autora não elaborou um capítulo específico sobre formação docente, limitando-se a discuti-la, de

forma diluída, em outras seções. Utilizando um bom aporte teórico, a autora busca o diálogo entre essa temática na perspectiva do multi/interculturalismo.

Sob o viés que assegure uma prática pedagógica que considere a diversidade, a autora cita inúmeras vezes alguns documentos oficiais, como: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – DCNRRER (Brasil, 2004), Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (Brasil, 2009), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (Brasil, 2010) e RCNEI (Brasil, 1998), documento não oficial norteador da proposta pedagógica das instituições infantis. Esses documentos orientam como deve ser a prática pedagógica dos educadores infantis nesses ambientes escolares, bem como garantem o processo formativo dos professores.

Com relação à interculturalidade, na segunda seção, a autora expressa algumas concepções sob a ótica de vários autores. Como destaque, ela aponta uma citação de Oliveira (2011) acerca do conceito de interculturalidade e como se encontra na obra de Paulo Freire em torno de categorias fundantes presentes no seu pensamento educacional entre as quais:

[...] oprimido, cultura, invasão cultural, síntese cultural, diálogo, autonomia, e, posteriormente, nas obras dos anos 90, ao tratar do tema do multiculturalismo, em que problematiza questões como a diferença, a identidade cultural, relações de gênero e de raça, a tolerância, entre outras. Além disso, por meio da tese unidade na diversidade, Paulo Freire fundamenta o debate sobre a diferença na perspectiva intercultural crítica. (Oliveira, 2011 apud Costa, 2013, p. 107).

Para melhor explicar a perspectiva intercultural, a autora enfatiza que “Exige-se, portanto, uma prática pedagógica problematizadora, emancipatória e libertadora que não exclua e não reproduza o preconceito, mas que promova o diálogo crítico e autônomo entre sujeitos” (Costa, 2013, p. 107).

Constata-se com clareza e objetividade um dos possíveis conceitos acerca da interculturalidade, expresso por Candau (2008b), elucidado pela autora da Dissertação, ao afirmar que “[...] A educação assume, então, um caráter transformador, provedora da troca entre as diferentes culturas presentes no ambiente escolar, favorecendo o respeito à diversidade cultural e à valorização do outro” (Costa, 2013, p. 108).

Sendo possível na sequência visualizar mais um conceito sobre interculturalidade crítica.

A interculturalidade crítica como ferramenta pedagógica que questiona continuamente a racialização, subalternidade, interiorização e seus padrões de poder, visibiliza maneiras diferentes de ser, viver, e saber e buscar o desenvolvimento e criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que – ao mesmo tempo – alentam a criação de modos “outros” – de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras (Walsh, 2009b apud Costa, 2013, p. 108)

Mais adiante, é possível constatar outros conceitos nas falas de Fleuri (2003) ao alertar para o cuidado em não se construir práticas que visem a homogeneizar as culturas em tempos de globalização.

Essas concepções de interculturalidade levam a autora à reflexão sobre a importância do papel dos professores de Educação Infantil no estabelecimento de práticas pedagógicas, na perspectiva da interculturalidade, que orientem para o reconhecimento, a valorização e o diálogo crítico com a diversidade racial no espaço escolar.

Ao final dessa seção, a autora apresenta seu percurso metodológico. A metodologia utilizada no estudo foi um estudo teórico descritivo a partir da Abordagem Qualitativa (Lüdke; André, 1986); (Bogdan; Biklen, 1994). Esta tem como fonte de estudo o ambiente social em que o pesquisador é o sujeito que observará e analisará o ambiente a ser investigado.

Sobre os procedimentos metodológicos, a autora utilizou: levantamento documental; observação; e entrevista. Em relação à análise, foram tomadas como referência algumas contribuições da análise de conteúdo de Bardin (2010) e Franco (2005).

A autora elegeu como ambiente social da investigação uma Unidade de Educação Infantil² (Belém, 2003) – UEI, da Rede Municipal de Ensino de Belém- RME, situada no Estado do Pará, que é constituído por 143 municípios e tem como capital a cidade de Belém, com uma área territorial de aproximadamente de 1.059, 402 km² e uma população de 1.393.3993 habitantes.

Os sujeitos do estudo foram 4 (quatro) professoras que atendem as crianças de 4 e 5 anos, em uma unidade de educação infantil. Conforme Costa (2013), tornou-se relevante ouvir os demais profissionais que atuam na UEI. Para tanto, foi necessário ouvir a coordenadora da unidade, que contribuía para o direcionamento do trabalho pedagógico na referida instituição.

Especificamente, na quarta seção da Dissertação, “Política multi/intercultural para a educação das relações raciais na Educação Infantil no Brasil”, a autora discute o tema da interculturalidade a partir de três subseções: 4.1 Os marcos legais para a educação das relações raciais na educação infantil; 4.2 O cenário da política multicultural/intercultural; e 4.3 Desafios para uma prática docente no espaço educacional.

Nas duas primeiras subseções, ao tratar dos marcos legais, a autora discorre sobre as políticas para uma educação antirracista. Em seguida, quando esta vislumbra a política multi/intercultural, é esclarecedor o debate em torno do multiculturalismo e do interculturalismo crítico, na perspectiva de uma educação emancipadora que permita o respeito à diversidade cultural e o estabelecimento de relações sociais de modo positivo.

A discussão sobre formação docente na Dissertação se encontra diluída nessa última subseção, 4.3. Aqui, é possível constatar as concepções de formação docente de: Veiga (2008), que afirma ser esse um processo multifacetado, plural; Pimenta (2008), ao defender essa formação como elemento determinante na constituição de uma

educação dialógica e transformadora, para a garantia da valorização da diversidade; Santos (2007), que entende que a formação deve partir das necessidades formativas dos professores e Gomes e Silva (2011), quando destacam que a diversidade deve ser reconhecida pelos educadores, dentre outros autores.

Na seção que trata da análise das representações sociais dos professores investigados, os resultados apontam para a necessidade de uma educação multi/intercultural mais efetiva, em relação à criança negra, exercida em/na ação desses docentes, ante as categorias estabelecidas: (1) Representações dos professores sobre a criança negra no espaço escolar; (2) Representações dos professores sobre a socialização da criança negra na escola; (3) Ações de discriminação e preconceito racial na prática pedagógica na escola; (4) A contribuição do professor, por meio da prática pedagógica, para a superação dos preconceitos e discriminações raciais no espaço escolar; e (5) A formação dos professores e as relações raciais na escola, no qual visualizamos o diálogo das representações sociais e práticas pedagógicas dos educadores infantis sob a ótica da formação docente, na concepção de Pimenta (2008/2010), Gomes e Silva (2011), Arroyo (2007), Candau (2008b) e Coelho (2006).

Em conformidade com Costa (2013), os saberes da comunidade educacional se configuram como uma educação intercultural. Para a autora, a questão da pluralidade cultural se materializa nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), configurando um caráter nacional para o trato com a diversidade cultural, diversidade constituída de raça, gênero, religiosa, etc.

Tratar da diversidade cultural, reconhecendo-a e valorizando-a, e da superação das discriminações é atuar sobre um dos mecanismos de exclusão – tarefa necessária, ainda que insuficiente, para caminhar na direção de uma sociedade mais plenamente democrática. É um imperativo do trabalho educativo voltado para a cidadania, uma vez que tanto a desvalorização cultural – traço bem característicos de país colonizado – quanto a discriminação são entraves à plenitude

da cidadania para todos; portanto, para a própria nação (Brasil, Parâmetros Curriculares, 2000 *apud* Costa, 2013, p. 100).

Segundo a autora, para esses saberes se fazerem presentes na ação docente, é necessário a efetivação de práticas pedagógicas inovadoras que legitimem no ambiente escolar o debate acerca da diversidade cultural, no âmbito das discussões sobre as questões de meio ambiente, sexualidade e pluralidade cultural requeridas nos parâmetros ainda necessita de aprofundamento, debates, estudos e reflexões não somente pelos professores, mas por todos aqueles envolvidos no processo educacional, como pais, gestores, coordenadores, discentes acerca da pluralidade existente no cotidiano escolar, para que uma proposta de ensino voltada para o reconhecimento dessa diversidade seja de fato efetivada.

A coordenadora pedagógica investigada afirma que:

Aqui na unidade quando percebemos as questões sobre a aceitação da criança negra buscamos intervir e estamos até hoje tralhando. É um desafio constante, é o dia a dia. Não posso afirmar que já alcançamos o ápice de tudo não, estamos em desenvolvimento. Quando recebemos a criança negra, parda, branca, seja o que for, a criança é a criança. Então a gente busca trabalhar desta forma, receber a criança, acolher, socializar a criança e tentamos passar isso para os pais, porque às vezes acontece de os pais serem racistas. Então tentamos ao máximo estar passando essa situação como natural, porque é natural, então tentamos fazer o trabalho com a criança independente da cor, da raça, da religião, de como ela seja, tentamos fazer um trabalho direto com ela, socializá-la, fazer com que ela se sinta bem na unidade, porque aqui é uma parte da casa dela, ela passa aqui em torno de 12 horas. Então se aqui nós ainda fizermos diferenças isso irá repercutir por toda vida da criança, na infância, fase adulta, na velhice, e pelo resto da vida, o trauma vai seguir com ela. Então, nós procuramos alcançar ao máximo a atenção, a garantia de carinho, de que aqui é o lugar dela e que nós estamos aqui por ela (Coordenadora pedagógica *apud* Costa, 2013, p. 140).

Com isso, a autora infere que a questão da socialização da criança negra, no espaço de Educação Infantil investigado, deve ser problematizada tanto pela coordenação, quanto pelas professoras, não como algo “natural”, mas reconhecendo as diferenças e os conflitos acerca da questão racial, principalmente, porque conforme relatado pela coordenadora as crianças ficam em torno de 12 horas por dia na unidade, tempo este que deve ser planejado e organizado de modo a favorecer uma socialização de respeito e valorização da diversidade na escola. Caso contrário, a escola, enquanto espaço social poderá reproduzir e conformar práticas de racismo, muitas vezes, de forma velada e silenciada, naturalizando as diferenças no ambiente escolar” (Costa, 2013, p. 140-141).

A autora sobre o trabalho pedagógico no combate ao preconceito racial na escola investigada, na tentativa de combater as ocorrências de conflitos sobre a questão racial na socialização das crianças destaca que:

[...] identificamos na unidade de educação infantil investigada práticas pedagógicas descontextualizadas de uma proposta efetiva de combate às desigualdades raciais, que acabam se esvaziando na realização de atividades que envolvem datas comemorativas em alusão à semana da consciência negra (Costa, 2013, p. 159).

Sobre isso, a coordenadora pedagógica informou que a escola desenvolvia o projeto de trabalho “Iguais ou diferentes, que diferença faz?”, mas a sua efetivação como fora elaborada não ocorreu por motivo de saúde de uma das professoras, inviabilizando o alcance dos objetivos traçados anteriormente, na perspectiva de uma educação intercultural.

Em relação aos avanços, o estudo aponta melhorias como, por exemplo, no plano da legislação, com o estabelecimento de resoluções, ementas constitucionais, diretrizes visando aos direitos das crianças em uma educação promotora de cidadania. No entanto, a autora alerta para o discurso ideológico fundamentado na política pluralista multicultural de caráter neoliberal, que se

diferencia dos pressupostos do multiculturalismo crítico. Outro avanço importante foi destacado pela autora ao citar Gomes e Silva (2011) em relação à promoção de estudos e pesquisas acerca desta questão da diversidade no campo da educação, há muito tempo objeto de interesse, por parte das Ciências Sociais, mais especificamente da Antropologia, sobretudo quando essa discussão atinge o coletivo de professores.

Sobre os desafios e dificuldades na prática pedagógica para uma educação intercultural, Costa (2013) avalia que uma prática pedagógica que garanta o reconhecimento e a valorização das diferenças no espaço escolar, é um desafio posto aos professores e, como tal, necessita ser repensado desde a formação do educador. A questão da formação do professor para uma educação que valorize e respeite as diferenças encontra-se, segundo Gomes e Silva (2011), no bojo das discussões das propostas de uma prática pedagógica multicultural.

Nessa perspectiva, a autora corrobora Arroyo (2007, p. 129) quando afirma que:

Levar um diálogo multirracial ao sistema significará tentar que saia desse monoculturalismo e reconheça o caráter multicultural de nossa sociedade, que reconheça como legítimas as diversas culturas e os diversos valores e referentes morais dos coletivos diversos que fazem parte de nossa sociedade. Coletivos e povos que mesmo tratados de forma discriminatória mantiveram suas identidades e culturas como coletivos. Nas fronteiras das escolas está instalada uma fecunda tensão que exige equacionar essa diversidade de identidades e culturas.

Desta forma, Costa (2013) nos faz refletir sobre essa especificidade do ensino que deve estar presente na formação docente, inicial e contínua.

Em seus resultados, a autora constatou que as professoras entrevistadas, de um modo geral, apresentaram um discurso marcado pelo compromisso com o combate ao racismo e discriminação no espaço escolar, entretanto, não conseguem

extrapolar este discurso para a prática pedagógica. Um dos entraves para a efetivação de uma prática pedagógica de reconhecimento e intervenção “[...] é apontado pelas professoras que requerem um maior investimento por parte das secretarias de educação na formação continuada em relação a temática da questão racial” (Costa, 2013, p. 168).

Outro desafio encontrado pela autora em seu estudo diz respeito à:

[...] necessidade de um maior fomento no processo de formação inicial e contínua sobre as questões raciais, suscitando, portanto, uma mudança de postura diante da problemática da questão racial no contexto escolar, tanto por parte das instituições superiores e das secretarias de ensino quanto da postura do próprio professor, que deve assumir, em seu processo de formação continuada, a necessidade de estudar, de refletir e de reconhecer que sua mediação na relação com a criança negra é primordial para a promoção de uma educação de respeito às diferenças (Costa, 2013, p. 169).

Sobre os desafios enfrentados pelos professores em sua prática docente, a autora destaca as principais discussões sobre as relações raciais na Educação Infantil, enfocando o papel da escola e do professor dessa primeira etapa do ensino, na promoção de práticas pedagógicas na perspectiva do multiculturalismo crítico/intercultural que favoreçam o reconhecimento das diferenças raciais, desde a mais tenra idade na sociedade.

Os resultados do estudo evidenciam que as falas das professoras Dália, Rosa, Hortência e Margarida e da coordenadora pedagógica revelam a necessidade de um maior fomento no processo de formação inicial e continuada sobre as questões raciais, suscitando, portanto, uma mudança de postura diante da problemática da questão racial no contexto escolar, tanto por parte das instituições superiores e das secretarias de ensino quanto da postura do próprio professor, que deve assumir, em seu processo de formação continuada, a necessidade de estudar, de refletir e de reconhecer que sua mediação na relação com a criança negra é

primordial para a promoção de uma educação de respeito às diferenças.

Contata-se, também, que no processo de formação de professores não é suficiente a discussão das questões relativas a discriminação racial, exclusão social e educacional se não forem acompanhadas de um suporte teórico crítico que as levem a refletir e construir valores e crenças diferentes das presentes no seu meio social e educacional.

Para Costa (2013, p. 169), emerge urgentemente a necessidade de construção de um conjunto de práticas que promovam o debate acerca do multiculturalismo na educação, sob novos paradigmas que possibilitem “[...] a reflexão crítica do contexto histórico, político e cultural de formação da sociedade brasileira”, consoante um movimento que “problematize a influência da sociedade neoliberal e capitalista para a difusão da miséria, exclusão, discriminação e preconceito reproduzidos por instituições sociais, entre elas, a escola”.

Contudo, evidencia-se o diálogo entre a formação docente e a questão da diversidade racial de crianças da Educação Infantil, por meio das representações sociais dos educadores infantis, ao dizerem das suas práticas pedagógicas exercidas em sala de aula. A sobredita autora trava um diálogo profícuo com os estudiosos acerca do multiculturalismo e da perspectiva da educação intercultural, perpassando pela formação docente, na busca de mudar os processos de ensino e de aprendizagem, ancorados na concepção de um currículo escolar que valorize, respeite e reconheça as diferenças culturais.

Por último, nas conclusões, a autora reflete sobre os limites e as possibilidades constatados nas representações dos professores investigados no trato com a questão das relações raciais, ao mesmo tempo em que a autora aponta os desafios para a promoção de uma prática pedagógica reflexiva e interventiva que garanta e valorize o reconhecimento das diferenças. Portanto, o viés da interculturalidade perpassa por toda a sua pesquisa, com a possibilidade de que esse estudo tenha repercussão na academia,

na escola e nos mais diversos espaços sociais nos quais a criança negra transita.

Considerações finais

Os estudos realizados sobre a interculturalidade na educação nos últimos anos têm apresentado um importante avanço na compreensão dessas temáticas. No entanto, é importante destacar que, apesar do crescente interesse pelo tema, ainda existe um caminho a ser percorrido para que essas categorias sejam mais bem compreendidas e implementadas nas práticas educativas.

Os resultados das pesquisas a partir do estado do conhecimento analisadas apontam que a interculturalidade crítica e formação de professores ainda são categorias em construção das dissertações produzidas nos PPGEds entre 2011 e 2019. No entanto, é possível observar a utilização de autores que discutem essas temáticas, o que indica uma abertura para o debate e a reflexão crítica sobre a interculturalidade e formação de professores.

É fundamental que a produção acadêmica continue avançando na compreensão e implementação dessas categorias na prática educativa, visando uma educação mais inclusiva, diversa e emancipatória. Para isso, é necessário fomentar o debate e a reflexão crítica sobre o tema, bem como investir em políticas públicas que garantam a inclusão e o respeito à diversidade cultural e étnico-racial na educação brasileira.

A pesquisa acerca da interculturalidade e formação de professores na educação pode ajudar tanto pesquisadores e acadêmicos na produção de novos conhecimentos e perspectivas críticas sobre o tema, como também profissionais da educação e gestores públicos na implementação de políticas inclusivas e respeitosas à diversidade cultural e étnico-racial.

Para os pesquisadores e acadêmicos, a pesquisa pode contribuir para o avanço teórico e metodológico da área, permitindo a elaboração de novos estudos e aprimoramento das práticas de pesquisa. Além disso, a pesquisa pode auxiliar na

construção de uma base de conhecimentos mais sólida, capaz de embasar as políticas públicas e práticas educacionais voltadas para a interculturalidade e formação de professores.

Portanto, se a interculturalidade perpassa por todas as pesquisas analisadas, com a possibilidade de que esses estudos tenham repercussões na academia, na escola e nos mais diversos espaços sociais nos quais as crianças, entre as quais, as negras transitam.

Já para os profissionais da educação e gestores públicos, as pesquisas podem fornecer subsídios para a implementação de políticas inclusivas e respeitosas à diversidade cultural e étnico-racial, contribuindo para uma educação mais igualitária e intercultural. A partir das pesquisas analisadas, é possível desenvolver práticas pedagógicas e metodologias de ensino que valorizem as diferentes culturas e saberes, permitindo a construção de uma educação mais plural, democrática e intercultural.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez. A pedagogia multirracial popular e o sistema escolar. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p.111-130.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2010.

BELÉM. **Travessias Inclusivas de Saberes: o projeto político pedagógico da escola cabana de Belém (1997-2004)**. Belém, SEMEC, 2004.

BELÉM. Resolução Nº 015 de 07 de agosto de 2003 do Conselho Municipal de Educação. **Dispõe sobre as Normas para a Oferta da Educação Básica – Nível Educação Infantil no Sistema Municipal de Educação de Belém**. Belém, 2003.

BELÉM. **Escola cabana e educação infantil: política para garantir o tempo da infância**. Belém, SEMEC, 2001.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria dos métodos. Lisboa: Porto, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Introdução. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para cursos de graduação em Educação Física**. Brasília: MEC/SEF, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução Nº 5 de 17 de dezembro de 2009** do Conselho Nacional de Educação. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/CEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parecer CEB nº 7/2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: MEC/CNE, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1997. V. 01. (5ª a 8ª séries).

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: pluralidade cultural: orientação sexual/ Secretaria de Educação Fundamental. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 13.005 de 2014**. Plano Nacional de Educação. Brasília: MEC/CNE, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Estabelece a inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Disponível em: <http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/lei-10639-09012003.pdf>. Acessado em outubro de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **LEI Nº 11.645, de 10 Março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as

diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: MEC/CNE, 2004.

BUBER, Martin **Eu e Tu**. 5. ed. São Paulo, SP: Centauro, 2001.

CANAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**. v. 13, p. 45-56. n. 37 jan./abr. 2008a.

CANAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio Moreira; CANAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008b. p.13-37.

CANAU, Vera Maria. **Diferenças culturais cotidiano escolar e práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: PUC, 2011.

CANAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANAU, Vera Maria. (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p.13-38.

CANEN, Ana; BATISTA, Aline Cleide; SILVA JUNIOR, Paulo Melgaço da. Em busca de um diálogo entre PNE, formação de professores e multi/interculturalismo. In: **Espaço do Currículo**, v.6, n.1, p.42-54, janeiro a abril de 2013.

CANEN, Ana; XAVIER, Giseli Pereli de Moura. Multiculturalismo, pesquisa e formação de professores: o caso das Diretrizes Curriculares para a formação docente. In: **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 48, p. 333-344, jul. /set. 2005.

COSTA, Rejane de Assunção **A criança negra: as representações sociais de professores de educação infantil**. Belém, 2013. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, 2013.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliana dos Santos. (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001. , p. 141-160.

COELHO, Wilma de Nazaré. Baia. **A cor ausente**: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores - Pará, 1970 - 1989. 2 ed. Belém: Editora UNAMA, 2006.

COELHO, Wilma de Nazaré Baia. **A cor ausente**: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores - Pará, 1970 1989. 2005. 253 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

DUSSEL, Inês. O currículo híbrido: domesticação ou pluralização das diferenças? In: LOPES, Alice Casemiro; MACEDO, Elizabeth. (Orgs). Currículo: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002. (Série cultura, memória e currículo, v. 2). p. 55-77.

FAZZI, Rita de Cássia. O drama racial de crianças: socialização entre pares e preconceito. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FIGUEIREDO FILHO, Dalson Britto et al, O que é, para que serve e como se faz uma meta-análise? In: Teoria & Pesquisa Revista de Ciência Política, São Carlos, v. 23, n. 2. p. 205- 228. 2014.

FLEURI, Reinaldo Matias. (Org). **Educação Intercultural**: mediações necessárias. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FLEURI, Reinaldo Matias. Desafios à educação intercultural no Brasil. In: **Revista Educação, Sociedade e Cultura**. n. 16. p. 45-62, 2001.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**. n.23. maio/ago.2023.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise do Conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: MEC/SECAD, 2005. p. 39-62.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. In: GOMES, Nilma Lino. (Org.). **Um olhar além das fronteiras**: educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 97-109.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliana (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. O Desafio da diversidade. In: GOMES, N. L. SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 59-72.

GONÇALVES, Luis Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **O jogo das diferenças**: o multiculturalismo e seus contextos. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

JODELET, Denise. **Representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

KRAMER, Sonia. **Produção cultural e educação**: algumas reflexões críticas sobre educar com museu. In: KRAMER, Sonia.; LEITE, Maria Isabel F. Pereira (Orgs). **Infância e produção cultural**. Campinas, SP: Campinas, 1998. p. 199 – 215.

KRAMER, Sonia. **Profissionais de educação infantil**: gestão e formação. São Paulo: Editora Ática, 2005.

KRAMER, Sonia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: BAZÍLIO, Luis Cavaliere. KRAMER, Sonia. **Infância, educação e direitos humanos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 83-106.

- KRAMER, Sonia. **A política do Pré-Escolar no Brasil: A arte do disfarce**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- LOPES, Alice Casemiro; MACEDO, Elisabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.
- McLAREN, Peter. **Multiculturalismo Crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.
- MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Rio de Janeiro, Vozes, 2003.
- MOREIRA, Laíne Rocha. **Formação de professores na Região Xingu: interfaces do multi/interculturalismo na Educação Física**. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Pará, Belém, 2017.
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Currículo, cultura e formação de professores. *Educar*. n. 17, p. 39-52. Curitiba, Editora da UFPR, 2001.
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Multiculturalismo, currículo e formação de professores. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (Org). *Currículo: Políticas e práticas*. 11ed. Campinas, SP: Papirus, 2009. v1(Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico). p. 81-96
- MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- NÓVOA, António. Firmar a posição como professor. Afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf> Acesso em: 17 set. 2023.
- OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Paulo Freire: Gênese da educação intercultural no Brasil**. Curitiba, PR: CRV, 2015.
- OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; DIAS, Alder Souza. **A Ética da Libertação de Enrique Dussel: caminho de superação do irracionalismo moderno e da exclusão social**. *Conjecturas*. v. 17, n. 3, p. 90-106. Caxias do Sul: set/dez, 2012.
- OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Paulo Freire e a educação intercultural. In: CANDAU, Vera Maria. (Org). **Diferenças**

culturais e educação: construindo caminhos. Rio de Janeiro: 7Letras, 2011. p. 35-57.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; SANTIAGO, João Batista. **Filosofia e ética da libertação de Enrique Dussel.** Veranópolis: diálogo Freireano, 2020.

PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 17-52.

ROSEMBERG, Fúlvia. Raça e desigualdade educacional no Brasil. In: AQUINO, Julio Groppa. (Org.). **Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas.** 8. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1998. p. 73-92.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. *Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 6, n.19, set./dez. p. 37-50, 2006.

SANTOS, Tânia Regina Lobato dos. A formação continuada de professores: percepções da prática de formação. In: *Revista Cocar - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará.* v. 1, n. 2, jul./dez. p. 49-61. 2007.

SILVA, Tomas. Tadeu da. **Documentos de Identidade:** uma introdução às teorias de currículo. 3 ed. 6 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SOUZA, Yvone Costa. Crianças Negras: deixei meu coração embaixo da carteira! 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 13 ed. Petrópolis, RJ: 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencar. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, Ilma Passos Alencar; D’AVILA, Cristina. (Org.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas.** Campinas, São Paulo: Papirus, 2008. p. 13-22.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y pedagogía decolonial: apuestas (des)de el/la fin del mundo. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 53, p. 15-44, 2010.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas. Buenos Aires: Del Signo, 2009a.

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

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz, Tadeu da. HALL, Stuart (Orgs). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 7-73.

Sobre os/as autores/as

Aline Silveira Machado

Doutoranda em Educação (UEPA/2022). Mestre em Educação (UEPA/2021). Linha de Pesquisa: Saberes Culturais e Educação na Amazônia. Especialista em Formação de Professores para o Ensino de Língua e Literatura (ESAMAZ/2018) Graduada em Letras e Literaturas de Língua Portuguesa (UNAMA/2018). Graduada em Libras (UFPA/2025). Foi Tutora de Ensino a Distância do curso de Letras/Língua Portuguesa (UAB/UFPA). Atua na área de Letras, com ênfase em Estudos Linguísticos, voltando-se sobretudo para estudos associados às seguintes temáticas: variação linguística, sociolinguística, geolinguística e dialetologia. E-mail: alinesmachado4@gmail.com

Azemar dos Santos Soares Júnior

Doutor em Educação pela Universidade Federal da Paraíba, Mestre em História pela Universidade Federal de Campina Grande, Graduado em História pela Universidade Estadual da Paraíba. Professor do Departamento de Práticas Educacionais e Currículo (DEPEC-CE) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e Coordenador do Grupo de Pesquisa Observatório das Heterotopias (UFRN). Email: azemarsouares@hotmail.com.

Carmem Lucia Artioli Rolim

Doutora e mestre em Educação. Possui estágio pós-doutoral pela UEPA. Especialista em Informática e Sistemas de Informação, licenciada em Ciências e Matemática. Docente da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Integra a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED) e a Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE). Pesquisa principalmente os seguintes temas: educação matemática, educação hospitalar e metodologias de ensino de matemática. Líder do Grupo de Pesquisa Formação de Professores:

Fundamentos e Metodologias de Ensino (FORPROF). **E-mail:** carmem.rolim@uft.edu.br

Cynara Fernanda Aquino dos Santos

Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Licenciada Plena em Pedagogia (UEPA). Atuou como voluntária, coordenadora discente e docente no Grupo de Extensão Pará Leitura Vai-Quem-Quer (PLVQQ), vinculado ao Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Pensamento Social e Educacional das Margens Amazônicas (GEPPSEMA).
E-mail: cynara.santos@aluno.uepa.br

Fernanda Nívea Pompeu Varela

Doutoranda em Educação pela Universidade do Estado do Pará-UEPA; Mestra em Educação e Cultura-PPGEDUC/CUNTINS/CAMETÁ; Membro dos Grupos de Pesquisa História da Educação na Amazônia (GHEDA) e Quilombos e Mocambeiros: história da resistência negra na Amazônia (GPQUIMOHRENA). Realiza pesquisas na área de: festas da ancestralidade negra; festas na/da Amazônia Tocantina; festas e educação; saberes culturais e festas; festas e relações de poder. Email: nilcameta@yahoo.com.br

Henrique de Moraes Junior

Doutorando e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado do Pará (PPGED/UEPA). Graduado em Licenciatura Plena em Filosofia pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Membro do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP) da Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: henriquemoraesjr@gmail.com

Hudson Pablo de Oliveira Bezerra

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Mestre em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. Graduado em Educação Física pela

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN/CAMEAM. Professor de Educação Física no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN. Atua principalmente em temas como: Educação, Cultura, Corpo, Saúde, Educação das Relações Étnico-raciais e Educação Física Escolar. E-mail: hpobezerra@gmail.com

Ivanilde Apoluceno de Oliveira

Realizou pós-doutoramento em educação na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro em junho de 2010. Concluiu o doutorado em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo em 2002. Realizou, em 2001, doutorado sanduiche na UNAM e UAM-Iztapalapa no México, com estudos sobre ética com o filósofo Enrique Dussel. Realizou mestrado em Educação Popular na UFPB. É graduada em Filosofia pela UFPA. Atualmente é Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e professora titular da Universidade do Estado do Pará. Coordena o Procad-Amazonia do PPGED-UEPA-CAPES desde 2018. Coordena o Núcleo de Educação Popular Paulo Freire da UEPA. É editora da Revista Cocar. Coordena a Cátedra Paulo Freire da Amazônia. Coordena a Rede de Educação Inclusiva da Amazônia. É Pesquisadora do Observatório Nacional de Educação Especial, da Rede Freireana de Pesquisadores, da Rede Luso-brasileira de Alfabetização de Jovens e Adultos e da Rede Interculturalidade e Movimentos Sociais - Rede Mover. Bolsista produtividade do CNPq - PQ2. E-mail: nildeapoluceno@gmail.com

João Ricardo Batista Alves

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará - UEPA. Graduado em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade da Amazônia (1998). Especialista em Gerência Escolar pela Universidade Estadual do Pará (2000). Pesquisador do Grupo de Estudo e Pesquisa em Pensamento Social e Educacional das

Margens da Amazônia (GEPPSEMA). Professor da Rede de Educação Básica em Soure - PA
E-mail: jricardohiron41@gmail.com

João Colares da Mota Neto

Professor da Universidade do Estado do Pará, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação e às Licenciaturas em Pedagogia e em Ciências da Religião. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Pará, com Doutorado-Sanduiche na Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Coordenador da Rede de Pesquisa sobre Pedagogias Decoloniais na Amazônia. E-mail: joacolares@uepa.br

Jocyléia Santana dos Santos

Pós-doutorado em Educação/UEPA. Doutora em História/UFPE. Mestre em História/UFPE. Coordenadora do Polo Tocantins do Doutorado em Educação na Amazônia - Rede EDUCANORTE/PGDEA. Coordenadora do Mestrado Acadêmico em Educação-PPGE/UFT. Coordenadora Local do Procad/Amazônia e Pesquisadora do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica na Amazônia: UEPA, UFRN e UFT (Procad/2018). Pesquisadora da Rede Inter-Regional Norte, Nordeste e Centro-Oeste sobre Docência na Educação Básica e Superior (Rides). Membro do Fórum Nacional de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação (Forpred). Membro do Comitê Técnico-Científico da (CTC/UFT). Líder de grupo de pesquisa História, Historiografia, Fontes de Pesquisa em Educação pelo CNPq (2004). E-mail: jocyleiasantana@gmail.com.

José Anchieta de Oliveira Bentes

Possui pós-doutoramento em educação na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2013), doutorado em Educação Especial (UFSCAR/2010), mestrado em Letras - Linguística (UFPA/1998), especialização em Linguística aplicada ao ensino-aprendizagem do Português (UFPA/1993) e graduação em Letras (UFPA/1991).

Professor adjunto da Universidade do Estado do Pará; vice-coordenador do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED). Integrante do Grupo de Estudos em Linguagem e Práticas Educacionais da Amazônia (GELPEA). E-mail: anchieta2014a@gmail.com

José Pereira de Melo

Doutor em Educação Física e Pós-Doutor em Educação pela Universidade do Estado do Pará (2018). Professor Titular da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), vinculado ao Departamento de Educação Física. Tem experiência na área de Educação Física escolar, na pedagogia do esporte e na formação de professores. Pró-Reitor Adjunto de Assuntos Estudantis (PROAE/UFRN). Email: jose.pereira.melo@uol.com.br

Keyliane dos Anjos Leitão

Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Tocantins, campus Palmas. E-mail: keylimateus@gmail.com

Luciane Terra dos Santos Garcia

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), mestrado e doutorado em Educação, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), pós-doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFRN), vinculada à linha de pesquisa Educação, Política e Práxis Educativa. Professora Associada da UFRN. E-mail: luciane.terra@ufrn.br

Lucila Leal da Costa Araújo

Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Possui graduação em Licenciatura Plena em Matemática pela Universidade Federal do Pará- UFPA (2011) Segunda graduação em Pedagogia, pela universidade UNICESUMAR(2020); Possui

Especialização em Educação Especial (Faculdade Montenegro) e especialização em Educação do Campo na Universidade UNICESUMAR. Pesquisadora do Grupo de Estudo e Pesquisa em Pensamento Social e Educacional das Margens da Amazônia (GEPPSEMA). Professora da Rede de Educação Pública Básica em Moju-PA. E-mail: lucilacosta1984@gmail.com

Luiz Sinésio Silva Neto

Possui Pós-doutorado pela Universidade Federal do Tocantins, Doutorado em Ciências e Tecnologia em Saúde-UNB-DF, Mestrado em Gerontologia-UCB-DF, Especialização em Gerontologia- UFT-TO, Especialização em Fisiologia do Exercício Aplicada a Clínica-UNIFESP, graduação em Educação Física. É professor Adjunto da Universidade Federal do Tocantins do curso de Medicina onde coordena as disciplinas, Saúde do Idoso, Nutrologia e participa da Comissão de TCC. Coordena e é docente do programa "Universidade da Maturidade-UMA" na Universidade Federal do Tocantins. É professor efetivo dos Mestrados em Ensino em Ciência e Saúde e Saúde da Família da Universidade Federal do Tocantins. Líder do grupo de pesquisa: Progero- Envelhecimento Humano. Presidente da Associação Brasileira de Alzheimer- Seccional Tocantins. Membro do conselho fiscal da Sociedade Brasileira de Gerontecnologia. Participa da comissão organizadora do Simpósio Brasileiro de Biologia Muscular Autor de artigos científicos e livros na área da gerontologia. Atua nas áreas de pesquisas: Efeito do treinamento resistido na saúde dos idosos, Alterações de composição corporal e envelhecimento, Sarcopenia, Obesidade Sarcopênica, Qualidade de Vida, Avaliação funcional no idoso, Envelhecimento e Gerontologia. Recebeu o título de Cidadão Tocantinense (2020). Email: luizneto@mail.uft.edu.br

Luiz Felipe Soares de Lima

Doutorando no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Mestre em Educação (PPGE/UFRN). Graduado em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Servidor da mesma universidade e membro do Grupo de Pesquisa Observatório das Heterotopias (UFRN). E-mail: felipesoares013@gmail.com

Mayara Cristiny Souza Martins Rodrigues

Doutora em Educação, pelo Programa de Pós-graduação em Educação pela Universidade do Estado do Pará (UEPA), participante do Grupo de Pesquisa História da Educação na Amazônia (GHEDA) e História da Educação. Mestre em Estudos Literários, pela Universidade Federal do Pará (UFPA), sendo bolsista Fundação Amparo e Desenvolvimento da Pesquisa (FADESP) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Concluiu a especialização em História e Cultura afro-brasileira e africana pela Faculdade Integrada Brasil Amazônia (FIBRA) e concluiu a especialização em Estudos linguísticos e Análise literária pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Graduada em Letras - Língua portuguesa, pela Universidade do Estado do Pará (UEPA), realizou o curso entre os anos de 2010 e 2014. Concluiu o curso de Pedagogia pela Faculdade Educacional da Lapa (FAEL) no ano de 2021. Atualmente, é professora da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) de Belém, trabalhou com a Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) e Ensino Fundamental anos iniciais. Possui experiência com Ensino Infantil, Fundamental e Médio. Tem experiência com o ensino a distância, por meio de aulas EAD pelo Instituto Federal do Amapá (IFAP). Email: may.rodrigues@hotmail.com

Marcia da Silva Carvalho

Graduação em Pedagogia, pela Universidade de Santo Amaro, Especialista em Práticas de Alfabetização e Letramento pela

Pontifícia Universidade Católica-Puc/Minas, mestra em Educação pela Universidade Federal do Pará, doutora em Educação pela Universidade do Estado do Pará. Tem experiência na área de saberes culturais amazônicos, Planejamento, formação de professores, com ênfase em CIÊNCIAS HUMANAS, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, pedagogia social, cultura e cotidiano. Integrante Grupo de Estudos e Pesquisas Sobre Teorias, Epistemologias e Métodos da Educação - EPsTEM / UFPA. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa Pedagogia em movimento/GEPPEM/UEPA. Atua desde 2019 como docente da Universidade do Estado do Para/UEPA, no Departamento de Educação Geral-DEDG, nas disciplinas de: Didática, Estágio Supervisionado, Educação para as Relações étnico Raciais, Educação em Instituições não escolares e ambientes populares, Metodologia do Trabalho Pedagógico com adultos e idosos, Orientação de TCC I e II. Atuou como docente no Plano Nacional de Formação de Professores - PARFOR de 2016 a 2022, assim como da Universidade Aberta do Brasil em 2019. Atuou como docente de 2019 a 2021 do curso de Pedagogia da Universidade Mauricio de Nassau. E-mail: marciacarvalho1967@gmail.com

Marcilene de Assis Alves Araujo

Pós-doutoranda em Educação PPGE/UFT Palmas, Doutora em Letras: Ensino de Língua e Literatura – UFT, campus Araguaína; Professora Titular III na Universidade de Gurupi – UnirG. E-mail: marcilenearaujo@unirg.eu.br

Mario Allan da Silva Lopes

Doutorando em Educação (PPGED-UEPA); Mestre em Educação, na linha de Saberes Culturais e Educação na Amazônia (PPGED - UEPA); graduado no curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado do Pará (UEPA); Integrante do Grupo de Pesquisa de História da Educação na Amazônia (GHEDA) da UEPA.
E-mail: m.allanlopes@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).

E-mail: mbetaniaalbuquerque@uol.com.br.

Maria das Graças da Silva

Doutora em Planejamento Urbano e Regional pelo Instituto de Planejamento Urbano da Universidade Federal do Rio de Janeiro (IPPUR/UFRJ) com Pós-Doutoramento pelo Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa (ICS/UL-PT). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Educação e Meio Ambiente (GRUPEMA). Pesquisadora vinculada a Rede Lusofono de Educação Ambiental. E-mail: magrass@gmail.com

Maria do Perpétuo Socorro Gomes de Souza Avelino de França

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (1985), mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1997) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2004). Realizou estágio Pós Doutoral, no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2014). Professora do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará. Pesquisadora do Grupo História da Educação na Amazônia (GHEDA).

E-mail: socorroavelino@hotmail.com.

Maria do Perpetuo Socorro Pereira Cardoso

Pós-Doutorado na UFRN. 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). Professora Titular e pesquisadora da UEPA, onde atua na Graduação e na Pós-Graduação, na Linha de Pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia. E-mail: cardoso_socorro@yahoo.com.br

Marlon Santos de Oliveira Brito

Doutorando em Educação na Universidade Federal do Tocantins (UFT). Mestre em Educação. Pós-graduado em Educação a Distância; Educação Integral; Educação Básica; Orientação Educacional; Gestão Escolar e Ensino de Matemática; Graduado em Normal Superior, Pedagogia e Matemática. Pedagogo/Orientador Educacional na UFT - Câmpus de Palmas. Colaborador na Universidade da Maturidade - UMA/UFT. Atua principalmente com os temas: orientação educacional, educação intergeracional, gestão escolar, andragogia, educação a distância, comunicação institucional, projetos socioculturais, saúde e lazer. Email: marlon.brito@uft.edu.br

Marta Genú Soares

Doutora em Educação. Professora Titular na Universidade do Estado do Pará. Professora Permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação- PPGED/UEPA. Lider do Grupo de Pesquisa Resignificar e Pesquisadora da Rede Internacional de Investigadores do Coletivo Motricidade Vital. Email: martagenu@uepa.br

Neila Barbosa Osório

Pós-doutora em Educação (UEPA/PA); Doutora em Ciência do Movimento Humano (UFSM/RS); Mestre em Educação (UNESP/SP); Graduada em Serviço Social (UCDB/MS); Embaixadora da Paz Internacional (Cercle Universel des Ambassadeurs de la Paix - France); Diretora de Políticas e Projetos para Intergeneracionalidade (IFLAC-SUI). Pesquisadora Produtividade (FAPT-TO); Premiada como Pioneira em Educação de Velhos (Governo do Estado de Mato Grosso do Sul); Professora

Titular na Universidade Federal do Tocantins (UFT); Docente do Programa Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFT); Membro do Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA/Educanorte); Coordenadora Nacional da Tecnologia Social Universidade da Maturidade (UMA); Líder do grupo de pesquisa Educação Intergeracional e Altas Habilidades (GIPEEIAH). Escreve sobre políticas sociais do envelhecimento na Amazônia Legal, direito e políticas públicas para a Pessoa Idosa, educação de velhos, relações intergeracionais, Instituições de Longa Permanência e relação avós e netos. Email: neilaosorio@uft.edu.br

Nubia Pereira Brito Oliveira

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Tocantins (UFT); vencedora do Prêmio Qualidade na Educação Infantil (MEC), com o projeto Brincando e Aprendendo com o Vovô; vencedora do Prêmio Professores do Brasil (MEC), com o projeto Cantinhos de Brincadeiras e Interações; especialista em Educação Infantil (UCAM) e em Psicopedagogia (EADCON); graduada em Pedagogia (UNIRG); leitora crítica das publicações do Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil (UFMG); reconhecimento profissional internacional na Irlanda (CAPES); expositora no programa Professor Presente (TV Escola); com experiência em coordenação, supervisão e gestão escolar. Atualmente é professora na Rede Municipal de Palmas, no Centro Municipal de Educação Infantil João e Maria. Email: brito.nubia@uft.edu.br

Ronielson Santos das Mercês

Professor Assistente da Universidade do Estado do Pará (UEPA/CCSE). Doutorando em Educação (PPGED-UEPA). Mestre em Educação (PPGED-UEPA). Licenciado Pleno em Pedagogia - UEPA. Pesquisador do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP/UEPA) atuando no Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Especial, na linha de pesquisa: Educação Inclusiva e Diversidade. Pesquisador no Grupo de Estudos em Linguagens e Práticas

Educacionais da Amazônia-(GELPEA/UEPA). Pesquisador do Grupo de Pesquisa em Educação, Linguagem e Estudos Surdos da Universidade do Estado do Pará (GPELES/UEPA). Email: ronielson.merces@uepa.br

Ruhena Kelber Abrão Ferreira

Professor Adjunto IV da Universidade Federal do Tocantins (UFT), lecionando nos cursos de Educação Física e Psicologia, além de atuar como Coordenador e Professor Permanente do Mestrado Profissional em Educação Física e do Doutorado em Educação na Amazônia. Coordenador do Centro de Formação, Extensão, Inovação e Pesquisa em Educação, Saúde e Lazer, além de Presidente da Editora Universitária da UFT (EdUFT). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas de Currículos Educacionais das/para/com minorias sociais nortistas amazonidas (GEPCE/Minorias) e do grupo HEALth, pHYsical activity and Behavior ReseArch (Healthy--BRA). Coordenador da Curricularização da Extensão no programa TO GRADUADO, na UNITINS. Sua experiência abrange docência e gestão nas áreas de Educação e Saúde, com foco em temas como Infâncias, Formação de Profissionais para a Docência, Estudos do Lazer, Educação Especial, Inclusiva e Adaptada, Gestão, Planejamento, Políticas Públicas em Saúde e Ciclos de Vida. Email: kelberabrao@uft.edu.br

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). Pós-Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGED-UFRN), por meio do PROCAD-Amazônia. Doutor em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Campina Grande (PPGCS-UFCG) com Doutorado Sanduiche pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia (PPGSA) do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais (IFCS) da UFRJ. Coordenador do Grupo de Estudo

e Pesquisa em Pensamento Social e Educacional das Margens Amazônicas (GEPPSEMA). Pesquisador do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP), vinculado ao Centro de Ciências Sociais e Educação da UEPA. Pesquisador-colaborador do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia (GEPERUAZ), vinculado ao ICED-UFGA e pesquisador-colaborador do Grupo de Pesquisa Trabalho, Desenvolvimento e Políticas Públicas do PPGCS-UFGA. Integra a Rede Nacional e Internacional de Pesquisa Mover. E-mail: sergio.correa@uepa.br

Talita Rodrigues de Sá

Cursando Doutorado em Educação pela Universidade do Estado do Pará. Mestrado em Educação UEPA (2013). Especialização em Estudos Linguísticos e Análise Literária (2009). Possui graduação em Licenciatura em Letras pela Universidade da Amazônia (2007). Graduação em Letras - Inglês pela Universidade da Amazônia (2012). Atualmente é docente efetiva - Universidade do Estado do Pará. Membro do Grupo de Pesquisa- Letramentos e Ensino-Aprendizagem de Língua Portuguesa (GEPLEALP) coordenando a Linha de pesquisa: Letramento Étnico-racial no Ensino de Língua Portuguesa e Literatura. Participa do Projeto de desenvolvimento-CAPES- Ações integradas de Ensino e Pesquisa para qualificar a formação na Pós-graduação em Educação: Pará, Tocantins e Rio Grande do Norte edital: PROCAD-Amazônia. E-mail: talitasa11@yahoo.com.br

Tânia Regina Lobato dos Santos

Pedagoga- UFGA. Mestre e Doutora em Educação pela PUC-SP. Estágio se pós-doutorado Puc-Rio. Professora titular da Universidade do Estado do Pará - Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado. Líder do Grupo de Pesquisa Infância, Cultura e Educação. Pesquisadora Núcleo de Educação Popular Paulo Freire. Rede de pesquisa com/sobre Crianças e infâncias da Amazônia - Rede Samaúma. E-mail: tania02lobato@gmail.com

Telma Maria de Freitas Araújo

Pedagoga pela UEVA/CE. Psicopedagoga pela FAFIRE/PE. Mestre e Doutora em Educação pela UFRN. Professora do Programa de Pós-Graduação em cursos de Mestrado e Doutorado em Ciências da Educação (Instituição Privada). Integra a linha de pesquisa Educação, Política e Práxis Educativa (UFRN).

E-mail: mariatelma42@hotmail.com

Tiago Tendai Chingore

Doutor em Filosofia e Pós-Doutor em Educação pela Universidade do Estado do Pará (2023). Professor efetivo da Universidade Licungo na Beira - Moçambique. Docente do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação/Ensino de Filosofia; Mestrado em Ciência Política e Estudos Africanos – Faculdade de Letras e Humanidades.

Email: ttendaigamachingore@gmail.com

Valéria da Silva Lopes

É mestranda em Educação na linha de pesquisa Saberes culturais e Educação na Amazônia- UEPA 2021-2022. Possui Licenciatura em Educação do Campo com Habilitação em Ciências Humanas e Sociais pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (2014); estudante de Pedagogia da Faculdade Educacional da Lapa- FAEL; Especialista em ensino de Geografia pela universidade Federal do Pará- UFPA. É membro do Fórum Paraense de Educação do Campo; Atua na Coordenação Pedagógica do Curso de Geografia (PRONERA/ UFPA). Militante do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Pesquisadora do Grupo de Estudo e Pesquisa em Pensamento Social e Educacional das Margens da Amazônia (GEPPSEMA). E-mail: valsermay@gmail.com

Essa obra expressa relevante produção científica desenvolvida no âmbito do projeto Procad Amazônia, envolvendo pesquisadores da Universidade do Estado do Pará, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e da Universidade Federal do Tocantins, que abordam a temática da interculturalidade, que é enfatizada na perspectiva crítica, de modo que se rompe com paradigmas de ciência que invisibilizam coletivos populares subalternizados durante séculos de dominação colonial, mas que resistem a diversas formas de exclusão social.

Luciane Terra dos Santos Garcia
(Docente da UFRN)

