

PRODUÇÕES DE CONHECIMENTOS SOBRE INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO

Ivanilde Apoluceno de Oliveira
Jocyléia Santana
Claudianny Noronha (Orgs.)



Produções de conhecimentos sobre interculturalidade e educação

Promoção

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

Financiamento

CAPES – PROCAD-AMAZÔNIA

**Ivanilde Apoluceno de Oliveira
Jocyléia Santana
Claudianny Noronha
(Organizadoras)**

**Produções de conhecimentos sobre
interculturalidade e educação**

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; Claudianny Noronha [Orgs.]

Produções de conhecimentos sobre interculturalidade e educação. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 312p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-85-7993-928-0 [Impresso]

978-65-5869-870-8 [Digital]

1. Interculturalidade. 2. Projeto procad Amazônia. 3. Produção de conhecimento. 4. Educação no Norte do Brasil. I. Título.

CDD – 370

Capa: Petricor Design

Imagens da capa: Nazaré Cristina Carvalho

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

Diagramação: Diany Akiko Lee

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

Conselho Científico 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); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2022

SUMÁRIO

Apresentação	7
Ivanilde Apoluceno de Oliveira, Jocyléia Santana e Claudianny Noronha	

Prefácio	9
Maria do Espírito Santo Rosa Cavalcante Ribeiro e José Alcides Ribeiro	

Parte I – Interculturalidade e educação inclusiva

Educação Especial e interculturalidade: análise de dissertações e teses do PPGED-UFRN	17
Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães, Luzia Guacira dos Santos Silva, Andrialex William da Silva, João Sol Ávila Mendonça e Mônica Silva da Costa	

Educação Especial e interculturalidade: análise de dissertações do PPGED-UEPA	65
José Anchieta de Oliveira Bentes e Ivanilde Apoluceno de Oliveira	

Educação Especial e interculturalidade: análise de dissertações do PPGE-UFT	91
Carmem Lucia Artioli Rolim	

Parte II – Gênero, sexualidade, relações étnico-raciais e interculturalidade

Educação, gênero, sexualidade e interculturalidade: pesquisas em pós-graduação em educação no Pará e Tocantins	113
Lucélia de Moraes Braga Bassalo, José Damião Rocha Trindade, Jardinélio Reis da Silva e Marcos Irondes Coelho	

Educação intercultural, corpo e movimento	153
Carlos Gomes de Medeiros Neto, José Pereira de Melo e Marta Genu Soares	

**Parte III – Educação popular, Educação do Campo,
Linguagens e práticas interculturais**

Educação do campo e interculturalidade crítica: desafios da pesquisa na Amazônia	173
Sérgio Roberto Moraes Corrêa, João Colares da Mota Neto, Maria das Graças da Silva, Adriele de Fátima de Lima Barbosa, Cynara Fernanda Aquino dos Santos, Lucila Leal da Costa Araújo, João Ricardo Batista Alves, Valéria da Silva Lopes e Gabriela Esther Nascimento dos Santos	

Linguagens e práticas interculturais em diferentes contextos educativos na Amazônia	199
Maria do Perpétuo Socorro Cardoso da Silva, Marcia da Silva Carvalho, Talita Rodrigues de Sá e Aline Silveira Machado	

Educação poética na Amazônia: urdiduras interculturais	221
Josebel Akel Fares, Danieli dos Santos Pimentel e Dia Hermínia da Paixão Favacho	

Parte IV – Interculturalidade e história da educação

História da Educação e Interculturalidade no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (2007 a 2019): uma análise de suas produções	257
Maria do Perpétuo Socorro Gomes de Souza Avelino de França; Maria Betânia Barbosa Albuquerque; Darlene da Silva Monteiro dos Santos; Mario Allan da Silva Lopes; Thaís Tavares Nogueira e Mayara Rodrigues	

Perspectivas de inclusão e interculturalidade: contribuições da rabeça no Espaço Cultural Mestre Joaquim Carlota	279
Edilene Batista Gomes e Jocyléia Santana dos Santos	

Sobre as autoras e os autores	299
--------------------------------------	-----

APRESENTAÇÃO

Neste livro apresentam-se os resultados de pesquisas bibliográficas iniciadas no ano de 2020 e concluídas em 2021, nas três Universidades vinculadas ao PROCAD-Amazônia: Universidade do Estado do Pará (UEPA), Universidade Federal do Tocantins (UFT) e Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). A maioria constitui estado de conhecimento, com o levantamento de produções acadêmicas em torno do tema interculturalidade e educação.

O objetivo é pesquisar e mapear as produções acadêmicas (teses e dissertações) que foram realizadas a respeito sobre interculturalidade e educação envolvendo as especificidades temáticas dos seguintes eixos: Formação de professores e interculturalidade; Interculturalidade e educação inclusiva; Interculturalidade, educação popular e educação do campo; Linguagens e práticas interculturais; Relações étnico-raciais e educação intercultural; Gênero, sexualidade e interculturalidade e História, interculturalidade e educação.

Estes estudos fazem parte do projeto de pesquisa: “Interculturalidade: saberes, práticas docentes e de formação em diferentes contextos educativos na Amazônia”, financiado pelo Procad-Amazônia da Coordenação de Aperfeiçoamento de Ensino Superior (CAPES). Corresponde à primeira etapa da pesquisa, que consiste na revisão bibliográfica sobre o tema por meio do estado de conhecimento.

A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, sendo a maioria dos textos constituída do estado de conhecimento, sendo levantadas as produções acadêmicas sobre o tema interculturalidade e educação em teses e dissertações de Programas de Pós-Graduação em Educação das Universidades envolvidas, além de outros Programas de Educação da Região Norte, bem como a revisão bibliográfica sobre o tema.

Compreende-se o estado de conhecimento como o estudo que foca em apenas um setor das publicações sobre o tema estudado (ROMANOWSKI; ENS, 2006). No caso dissertações e teses de Programas de Pós-Graduação em Educação.

O livro está organizado por meio de artigos, sendo agrupados por eixos temáticos.

Ivanilde Apoluceno de Oliveira (UEPA)

Jocyléia Santana (UFT)

Claudianny Noronha (UFRN)

Organizadoras

PREFÁCIO

Pensar os desafios e as perspectivas da educação no século XXI é o propósito dos dez capítulos que compõem este livro *Produções de conhecimentos sobre interculturalidade e educação*, que tem suas diversas temáticas e possibilidades de abordagens a partir do campo epistemológico dos estudos sobre interculturalidade.

A oportunidade de refletir sobre as pesquisas em educação pela perspectiva da interculturalidade é um convite para os(as) leitores(as) perceberem nas práticas pedagógicas as possibilidades de deslocamentos de sujeitos e o reconhecimento de protagonistas para além dos lugares colonizados que historicamente foram relegados/as.

A oportunidade faz-se presente, também, por tratar-se de uma produção acadêmica de programas de *stricto sensu* em educação de três instituições públicas: Universidade Federal do Tocantins (UFT), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e Universidade Estadual do Pará (UEP), sob a organização das professoras Ivanilde Apoluceno de Oliveira (UEPA) e Jocyléia Santana (UFT) Claudianne Noronha (UFRN). Essas instituições situam-se em área territorialmente significativa do ponto de vista ambiental, social, cultural e político, a região amazônica, lugar que abriga etnias indígenas resistentes e sobreviventes, constatação que nos obriga a olhar com cuidado, não só com a razão, mas também com o coração as demandas de sobrevivência destas diversidades étnicas.

A colonialidade continua perpassando as relações inter-regionais, quer na esfera dos poderes públicos, quer na esfera do saber. Na esfera das nossas produções acadêmicas, é oportuno pontuar a fala do professor Durval Muniz que disse, certa vez, que nós historiadores/as do Norte, Nordeste e Centro – Oeste escrevemos uma história regional, e, os/as historiadores/as do Centro- Sul

escrevem a história do Brasil. Um clara alusão crítica à colonialidade do saber da produção intelectual litorânea em solo brasileiro.

Por essas razões, é urgente pôr em prática os sentidos que o conceito interculturalidade provoca em quem está dentro e fora da academia, em quem ousa assumir os protagonismos das vozes polissêmicas que reverberam nesse imenso berçário nacional, que é a região Amazônica.

Cada um dos dez capítulos que compõem essa coletânea traz contribuições singulares fundamentadas em investigações meticulosas acerca da interface educação e interculturalidade, que aparecem aqui abrigadas em quatro eixos temáticos indicados a seguir.

O eixo temático “Interculturalidade e educação inclusiva” traz no capítulo “Educação Especial e interculturalidade: análise de dissertações e teses do PPGED-UFRN o mapeamento das pesquisas que contemplam o campo da educação especial e da educação intercultural do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, são textos de Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães, Luzia Guacira dos Santos Silva, Andrialex William da Silva, João Sol Ávila Mendonça e Mônica Silva da Costa. Seguindo esse mapeamento José Anchieta de Oliveira Bentes e Ivanilde Apoluceno de Oliveira apresentam no capítulo “Educação especial e interculturalidade: análise de dissertações do PPGED-UEPA”, os usos das diferentes categorias de deficiência e interculturalidade no campo da educação especial do Programa de mestrado em Educação da Universidade Estadual do Pará. No capítulo “Educação especial e interculturalidade: análise de dissertações do PPGE-UFT”, Carmem Lucia Artioli Rolim elabora o mapeamento das dissertações produzidas no campo da educação especial e da educação intercultural no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Tocantins – UFT.

O segundo eixo temático “Gênero, sexualidade, relações étnico-raciais e interculturalidade” abriga dois capítulos: “Gênero, sexualidade e interculturalidade: diálogos com a produção

acadêmica no Pará e no Tocantins”, em que os/as autores/as Lucélia de Moraes Braga Bassalo, José Damião Rocha Trindade, Jardínio Reis da Silva e Marcos Irondes Coelho pontuam os impactos do conceito de interculturalidade nas pesquisas de Gênero e Sexualidade nos Programas de Pós-Graduação em Educação nos Estados do Pará e do Tocantins. No capítulo “Educação intercultural, corpo e movimento” Carlos Gomes de Medeiros Neto, José Pereira de Melo e Marta Genú Soares refletem sobre o currículo das escolas indígenas, considerando suas múltiplas possibilidades de atender a diversidade étnico-racial dos diferentes grupos e povos que formam a sociedade brasileira.

“Educação popular, Educação do Campo, Linguagens e práticas interculturais” é o título do terceiro eixo temático, composto por três capítulos. O capítulo “Educação do campo e interculturalidade crítica: desafios da pesquisa na Amazônia”, tem por autores/as Sérgio Roberto Moraes Corrêa, João Colares da Mota Neto, Maria das Graças da Silva, Adriele de Fátima de Lima Barbosa, Cynara Fernanda Aquino dos Santos, Lucila Leal da Costa Araújo, João Ricardo Batista Alves e Valéria da Silva Lopes. Nesse capítulo, são apontados os estudos realizados pelos/as pesquisadores/as em suas dissertações de mestrado e publicações em periódicos e e-books do Programa da Universidade Estadual do Pará sobre populações tradicionais, camponesas, indígenas, ribeirinhas, quilombolas e outras da Amazônia. O capítulo “Linguagens e práticas interculturais em diferentes contextos educativos na Amazônia”, de autoria de Maria do Perpetuo Socorro Cardoso da Silva, Marcia da Silva Carvalho Talita Rodrigues de Sá e Aline Silveira Machado, apresenta reflexões sobre o ensino da Língua Portuguesa considerando os aspectos interculturais da região Norte, a partir do levantamento das pesquisas dos programas stricto sensu de três (3) universidades: Universidades Federal do Tocantins (UFT), a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e a Universidade do Estado do Pará (UEPA). No capítulo “Educação poética na Amazônia: urdiduras interculturais”, Josebel Akel Fares, Danieli

dos Santos Pimentel e Dia e Ermínia da Paixão Favacho fazem um levantamento das dissertações no campo da arte e da literatura do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará, isso com o propósito de pensar a arte numa dimensão ética, política e estética, capaz de gestar sujeitos autônomos com suas diferenças interculturais.

A coletânea é fechada com o eixo temático “Interculturalidade e história da educação”. Assim, os(as) leitores(as) encontram as contribuições textuais de Maria do Perpétuo Socorro Gomes de Souza, Avelino de França, Maria Betânia Barbosa Albuquerque, Darlene da Silva Monteiro dos Santos, Mario Allan da Silva Lopes, Thaís Tavares Nogueira e Mayara Rodrigues no capítulo “História da educação e interculturalidade no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (2007-2019): uma análise de suas produções”. Os/as autores/as analisam como a interculturalidade figura nas produções de mestrado de história da educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Pará.

No capítulo “Perspectivas de inclusão e interculturalidade: contribuições da Rabeca no espaço cultural Mestre Joaquim Carlota”, Edilene Batista Gomes e Jocyléia Santana dos Santos finalizam a coletânea. As autoras reconhecem a legitimidade das vozes dos precursores da rabeca em Bom Jesus, Sul do Piauí, permitindo, através de suas histórias de vida, conhecer as contribuições da prática desse instrumento musical para o fortalecimento da cultura local, que se dá a partir de 2008 com a criação do Festival de Rabecas.

Os capítulos que compõem esta coletânea oferecem a possibilidade de conhecer as pesquisas e os deslocamentos temáticos dos usos das categorias “interculturalidade” e “educação”. O/A leitor/a sente, assim, um convite para viajar por esses campos de saberes marcados pela diversidade étnica e cultural, o que nos remete a oportunidade do refrão “O Brazil não

conhece o Brasil/ o Brasil nunca foi ao Brazil” de Maurício Tapajós e Aldir Blanc na música “Querelas do Brasil” composta em 1978.

Boa leitura!

Maria do Espírito Santo Rosa Cavalcante Ribeiro
Professora Titular PUC/GO

José Alcides Ribeiro
Professor Livre-docente em Letras USP/SP

PARTE I

INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INTERCULTURALIDADE: ANÁLISE DE DISSERTAÇÕES E TESES DO PPGED-UFRN

Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães

Luzia Guacira dos Santos Silva

Andrialex William da Silva

João Sol Ávila Mendonça

Mônica Silva da Costa

Introdução

A pesquisa que nos propomos fazer, do tipo estado de conhecimento, tem como objetivo mapear as pesquisas que foram realizadas a respeito da educação especial e do campo da educação intercultural na Linha de Pesquisa Educação e Inclusão em contextos Educacionais, do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd/UFRN. Esse tipo de pesquisa é bibliográfico, com vistas a apurar e discutir a produção científica de uma área de conhecimento em particular. (FERREIRA, 2002).

No caso, o interesse é mapear as produções – dissertações de Mestrado e teses de Doutorado, que tratam dos campos do conhecimento da Interculturalidade e da Educação Especial em interface com outros campos como os estudos de gênero, da audiodescrição, das tecnologias assistivas, das tecnologias de comunicação e informação, da corporeidade, dos estudos semi-experimentais com TEA, Artes e Acessibilidade Cultural, Currículo e organização do Ensino, entre outros campos implícitos ou explícitos nas dissertações e teses que analisamos. Os campos de conhecimentos seriam em nosso parecer, um lugar social de pesquisa em que se realizam os discursos, se identificam temas e se encontram sujeitos e métodos específicos que fornecem dados acerca da pesquisa.

O Estado de Conhecimento possibilita ampliar perspectivas acerca da produção científica focada em dado tema. No nosso caso, buscamos movimentos e espaços da pesquisa produzida em uma linha de pesquisa de um programa de pós-graduação do nordeste brasileiro.

Já identificado que não há trabalhos que versem sobre a temática Interculturalidade na Linha de pesquisa Educação e Inclusão em contextos educacionais; este levantamento se reportará as dissertações e teses do campo da Educação Especial buscando responder as seguintes perguntas: quantas dissertações foram produzidas na Linha referida do PPGED, de 2016 a 2020, na área de Educação Especial numa perspectiva inclusiva? Quais os objetos temáticos pesquisados? Que lócus predomina? Em que nível de ensino há predominância? Quais tipos de pesquisa ocorrem? Quais as técnicas de pesquisa mais recorrentes? Quem são os participantes da pesquisa? Qual a quantidade de participantes pesquisados? Quem são os teóricos citados? Quais os resultados das pesquisas?

Inicialmente nesta parte do relatório apresentamos as produções sobre Educação Especial: características gerais, em seguida: metodologia; resultados das produções analisadas e principais teóricos pesquisados.

Produções sobre educação especial: características gerais

O Programa de Pós-Graduação em Educação/UFRN, com 43 anos de funcionamento, contribui para o desenvolvimento da pesquisa e para a formação de pesquisadores em Educação, sua única área de concentração. Forma mestres (24 meses) e doutores (36 meses) para os sistemas: público e privado de ensino, entre outras Instituições. A pesquisa representa o eixo formativo privilegiado exigindo dedicação, disponibilidade e envolvimento integral do pós-graduando nas atividades acadêmicas.

O PPGEd iniciou o ano de 2019 (primeiro semestre – 2019.1) com um total de 251 (duzentos e cinquenta e um) alunos

regulares, dentre os quais temos: 137 (cento e trinta e sete) doutorandos e 114 (cento e quatorze) mestrandos. Dentre os alunos regulares matriculados em 2019.1, 73 (setenta e três) ingressaram de 2019, sendo 35 (trinta e cinco) a nível de Mestrado e 38 (trinta e um) a nível de Doutorado. O corpo docente do PPGEd contou, em 2019, com um total de 57 (cinquenta e sete) docentes, dos quais 44 (quarenta e quatro) são permanentes, 11 (onze) são colaboradores e 1 (um) é visitante. (PLATAFORMA SUCUPIRA, 2019)

O programa forma mestres (24 meses) e doutores (36 meses) para os sistemas: público e privado de ensino, entre outras Instituições. A pesquisa representa o eixo formativo privilegiado exigindo dedicação, disponibilidade e envolvimento integral do pós-graduando nas atividades acadêmicas.

Entre seus principais objetivos segundo sua proposta curricular: Promover estudos e pesquisas sobre a educação, nas suas mais distintas formas, dimensões e orientações teórico-metodológicas, preservada a organicidade da estrutura curricular estabelecida entre a área de concentração, linhas e projetos de pesquisa; – Desenvolver políticas de integração e de solidariedade com outros programas de pós-graduação com vistas ao desenvolvimento da pesquisa e da pós-graduação no estado e no país.

A proposta curricular está pautada nos estudos desenvolvidos em sete Linhas de Pesquisa: Educação, construção das ciências e práticas educativas; Educação, Comunicação, Linguagens e Movimento; Educação, Representações e Formação Docente; Educação, Estudos Sociohistóricos e Filosóficos; Educação, Política e Práxis Educativas; Educação, Currículo e Práticas Pedagógicas e **Educação e Inclusão em contextos educacionais**, nas quais se organizam as atividades acadêmicas, em função dos projetos dos docentes que definem a relação de pertinência com os projetos dos discentes. O Programa é reconhecido nacionalmente pela qualidade do trabalho realizado, alcançando conceito 5 em quatro avaliações trienais da CAPES/MEC.

Nos anos de 2016 a 2020 foram publicadas no Repositório Institucional 305 dissertações e teses produzidas no PPGEd. Destas, identificamos 40 pertencentes à linha de pesquisa “Educação e Inclusão em contextos educacionais” que investiga, no campo da Educação Especial na perspectiva Inclusiva, temáticas relacionadas às políticas, à formação docente e às práticas pedagógicas e artísticas nos diversos níveis e contextos educacionais. No total foram identificadas 31 (trinta e uma) dissertações e 9 (nove) teses que tratam de diferentes categorias de deficiência no campo da educação especial. Destacamos que não localizamos trabalhos que versem sobre a temática Interculturalidade, o que nos permite inferir que há uma lacuna no campo de pesquisas na área, a ser preenchida na interface com a educação especial.

A linha de pesquisa Educação e Inclusão em contexto Educacionais conta atualmente com 9 professores e professoras doutores (as): Débora Regina de Paula Nunes; Flavia Roldan Viana; Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo; Géssica Fabiely Fonseca; Jefferson Fernandes Alves; Lúcia de Araujo Ramos Martins; Luzia Guacira dos Santos Silva; Maria Aparecida Dias; Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães. Todos organizados em um único grupo de pesquisa.

Das dissertações e teses em Educação Especial

Como frisado anteriormente foram identificadas 31 (trinta e uma) dissertações e 9 (nove) teses que trazem discussões em torno de temáticas envolvendo diferentes categorias de pessoas com deficiência, no campo da Educação Especial numa perspectiva Inclusiva. No quadro 1 apresentamos os autores, títulos das dissertações e respectivos orientadores, por ano de apresentação pública. O levantamento dos trabalhos foi realizado entre os dias 18 de agosto a 02 de outubro de 2020, no Repositório Institucional da UFRN e selecionados considerando o período temporal 2016-2020:

Quadro 1 – Autores e títulos das dissertações (PPGEd/UFRN - 2016-2020)

Nº	Ano	Nome dos autores	Títulos das dissertações	Orientador ¹
01	2016	TAVARES, Samira Figueiredo.	Cinema e pessoa com deficiência: a (re)significação do olhar de professoras	Jefferson Fernandes Alves
02	2016	COSTA, Bráulio Caio Ferreira da.	Perfil dos servidores com deficiência da Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Ricardo Lins Vieira de Melo; Co-orientação: Rita de Cassia Barbosa Paiva Magalhaes
03	2016	OLIVEIRA, Elaine Santana de.	Leitura e acessibilidade: uma experiência em contexto escolar na perspectiva da educação inclusiva	Jefferson Fernandes Alves
04	2016	MARTINS, Lisie Marlene da Silveira Melo.	Práticas e formação docente na UFRN com vistas à inclusão de estudantes cegos	Luzia Guacira dos Santos Silva
05	2017	AZEVEDO, Mariana Queiroz Orrico de.	Estratégias de ensino e aprendizagem desenvolvidas com alunos com transtorno do espectro autista na escola regular: uma revisão integrativa da literatura	Debora Regina de Paula Nunes
06	2017	ARAÚJO, Maria Ilma de Oliveira.	Atendimento educacional especializado nas escolas estaduais do Rio Grande do Norte: a perspectiva dos professores	Rita de Cassia Barbosa Paiva Magalhaes
07	2017	PAIVA, Gisele Oliveira da Silva	Estudantes surdos no ensino superior: reflexões sobre a inclusão no curso de letras libras/ língua portuguesa	Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo

¹As professoras Gêssica Fabiely Fonseca e Flavia Roldan Viana ingressaram na linha no ano de 2019, desta forma, seus primeiros orientandos então cursando o mestrado no momento desse levantamento.

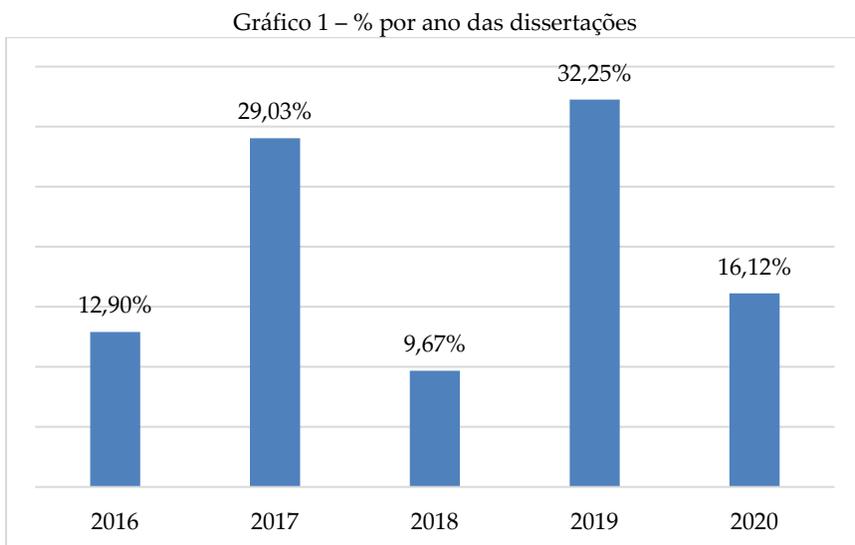
			da UFRN	
08	2017	MEDEIROS, Elaine Cristina de Moura Rodrigues.	Discentes com dislexia na Universidade: um estudo de caso	Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo
09	2017	SANTOS, Rogério Alves dos.	A voz dos estudantes com deficiência intelectual: rebatimentos dos tempos de escola na construção identitária	Rita de Cassia Barbosa Paiva Magalhaes
10	2017	SILVA, Riviane Soares de Lima.	Atendimento educacional especializado: a vez e a voz de alunos e do professor	Lucia de Araujo Ramos Martins
11	2017	BAGOLAN, Ana Catharina Urbano Martins de Sousa.	O ensino de teatro e a inclusão escolar: o jogo improvisacional nos anos iniciais do Ensino Fundamental	Jefferson Fernandes Alves
12	2017	NASCIMENTO, Anna Karolina Alves do.	Audiodescrição e mediação teatral: o processo de acessibilidade do espetáculo de Janelas e Luas.	Jefferson Fernandes Alves
13	2017	WALTER, Elizabeth Cynthia	Os efeitos de um programa de compreensão da leitura oral dialógica por criança com autismo.	Debora Regina de Paula Nunes
14	2018	SILVA, Linda Carter Souza da.	Relação entre educação em direitos humanos e educação inclusiva nas concepções e práticas de professores de um estudante cego.	Luzia Guacira dos Santos Silva
15	2018	SANTOS, Erlane Cristhynne Felipe dos	Entre labirintos de percepções e conhecimentos sobre deficiência visual: marcas nas práticas pedagógicas de docentes da educação infantil	Luzia Guacira dos Santos Silva
16	2018	SILVA, Jane Cleide	O filme infantil com audiodescrição no contexto	Jefferson Fernandes Alves

		Bispo dos Santos.	escolar: a leitura fílmica no cruzamento de olhares	
17	2019	PEIXOTO, Sára Maria Pinheiro.	O corpo como sentido, criação e significado da criança com Síndrome de Down: uma proposta de formação docente na educação infantil	Maria Aparecida Dias
18	2019	SOARES, Mariane de Araújo	O espelho em duas faces: reflexo do papel de pais e professores na escolarização de crianças com deficiência visual nos anos finais do ensino fundamental.	Luzia Guacira dos Santos Silva
19	2019	SILVA, Jardiel Oliveira da.	Política de inclusão para pessoas com deficiência na Universidade Federal do Rio Grande do Norte: o que revelam as normativas institucionais.	Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo
20	2019	MACEDO, Elaine Caroline de.	Formação colaborativa de docentes em educação profissional e tecnológica inclusiva para o ensino de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).	Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo
21	2019	SOUZA, Maria da Guia.	Autismo e inclusão na Educação Infantil: efeitos de um programa de intervenção colaborativa nas práticas pedagógicas dos professores.	Débora Regina de Paula Nunes
22	2019	PINHEIRO, Maíra Dal'Maz.	Egressos universitários com deficiência e inserção no mercado de trabalho competitivo.	Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo
23	2019	FÉLIX, Lamoniara Mendes Querino.	Estudantes cotistas com deficiência na universidade: perfil educacional e socioeconômico.	Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo
24	2019	TABOSA, Marcilene França da Silva.	Corpos que falam: os olhares dos docentes e dos alunos surdos acerca da inclusão nas aulas de	Maria Aparecida Dias

			educação física do ensino médio do IFRN.	
25	2019.	SILVA, Márcia Betânia Alves da.	O desenho, o corpo e a deficiência visual: diálogos entre o ensino de Artes Visuais e a inclusão escolar.	Jefferson Fernandes Alves
26	2019	SILVA, Katyuscia Maria da.	A audiodescrição na formação de professores: um exercício de prática docente com imagens acessíveis.	Jefferson Fernandes Alves
27	2020	SILVA, Andrialex William.	Práticas pedagógicas na alfabetização da criança com deficiência intelectual.	Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães
28	2020	OLIVEIRA, Fabyana Soares de	Formação continuada em Educação Física: desafios e possibilidades com alunos que apresentam deficiência na escola regular.	Maria Aparecida Dias
29	2020	SILVEIRA, Ana Aparecida Tavares da.	Educação física escolar inclusiva: olhares e saberes de um grupo de professores do ensino público do Natal/RN.	Maria Aparecida Dias
30	2020	OLIVEIRA, Maria Auxileide da Silva.	Inclusão de estudantes com deficiência na Universidade Federal do Acre: panorama e perspectivas.	Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães
31	2020	CEREJEIRA, Thiago de Lima Torreão.	Poéticas da voz e deficiência visual: o diálogo entre peça sonora, contação de histórias e audiodescrição na escola.	Jefferson Fernandes Alves

Fonte: Elaborado a partir do site <https://repositorio.ufrn.br/> 2020.

Ao organizar os trabalhos por ano de publicação, podemos perceber que nos anos de 2017 e 2019 foram publicados o maior número de dissertações, correspondendo a 29,03% e 32,23%, respectivamente, do montante registrado no quadro 1. Ainda é possível notar que o ano com menos publicações foi o de 2018, contanto com 9,67% dos 31 trabalhos localizados e que não há uma linearidade ou progressão no número de trabalhos publicados por ano, como ilustra o Gráfico 01.



Fonte: Elaboração com os dados da pesquisa (2020)

No quadro 2, a exemplo do quadro 1, mostramos os autores, títulos das teses e respectivos orientadores, por ano:

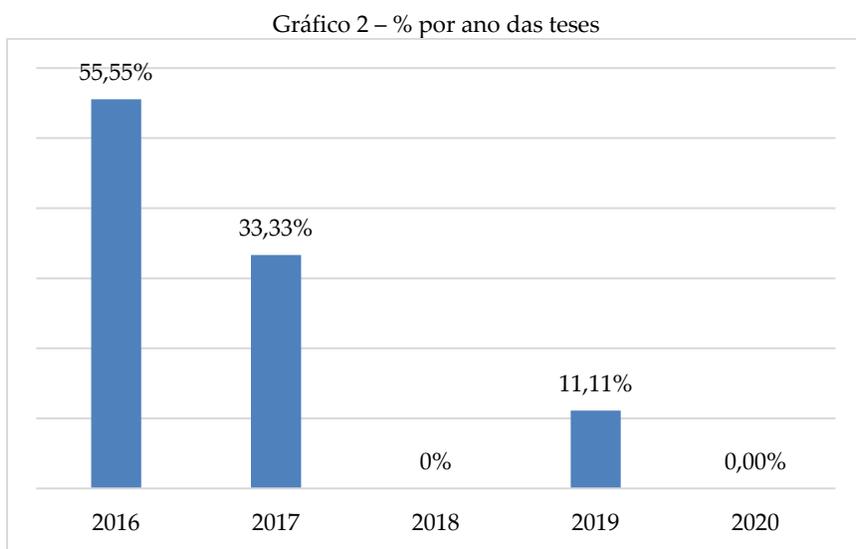
Quadro 2 – Autores e títulos das teses – (PPGEd/UFRN - 2016-2020)

Nº	Ano	Nome dos autores	Títulos das teses	Orientadores
01	2016	VARELLA, Maria da Conceição Bezerra.	Educação Especial na Secretaria de Educação de Macaíba/RN: Construindo Olhares Inclusivos	Rita de Cassia Barbosa Paiva Magalhaes
02	2016	DANTAS, Priscila Ferreira Ramos	A prática reflexiva na formação continuada de docentes e suas implicações para o processo de inclusão escolar	Rita de Cassia Barbosa Paiva Magalhaes
03	2016	ARAÚJO, Érika Soares de Oliveira	Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual na escola regular: possibilidades de intervenção numa perspectiva inclusiva	Lucia de Araujo Ramos Martins
04	2016	MELO, Hilce Aguiar.	Mediação como estratégia no atendimento educacional especializado a aluno com deficiência intelectual: contribuições da abordagem histórico cultural	Lucia de Araujo Ramos Martins
05	2016	FONSECA, Gêssica Fabiely	Planejamento e práticas curriculares nos processos de alfabetização de alunos com deficiência intelectual: experiências e trajetórias em tempos de educação inclusiva	Rita de Cassia Barbosa Paiva Magalhaes
06	2017	FORTES, Vanessa Gosson Gadelha de Freitas.	Formação continuada de professores do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio	Lucia de Araujo Ramos Martins

			Grande do Norte (IFRN), na perspectiva da inclusão escolar de aluno com deficiência visual	
07	2017	MARQUES, Maria de Fátima Jerônimo.	Questões de gênero na vida de mulheres mães de crianças com deficiência.	Rita de Cassia Barbosa Paiva Magalhaes
08	2019	CARVALHO, Márcia Maria Dias.	A formação de conceitos das operações matemáticas fundamentais por estudante com deficiência intelectual na educação de jovens e adultos: desafios e perspectiva	Lucia de Araujo Ramos Martins
09	2019	MARTINS, Lisie Marlene da Silveira Melo	Inclusão do estudante com deficiência no Ensino Superior e a formação continuada do docente universitário	Lucia de Araujo Ramos Martins

Fonte: elaborado a partir do site <https://repositorio.ufrn.br/> 2020.

Conforme os dados estatísticos, 55,55% das teses são correspondentes ao ano de 2016, 33,33% ao ano de 2017, e 33,33% ao ano de 2019 (GRÁFICO 2) o que evidencia no período estudado (2016-2020), que o ano de 2016 foi o que teve maior número de produção no campo da Educação Especial em nível de doutorado. Nos anos de 2018 e 2020 não houve teses defendidas e publicadas no Repositório Institucional. Vale destacar que apenas duas professoras orientavam doutorados no recorte temporal apresentado:

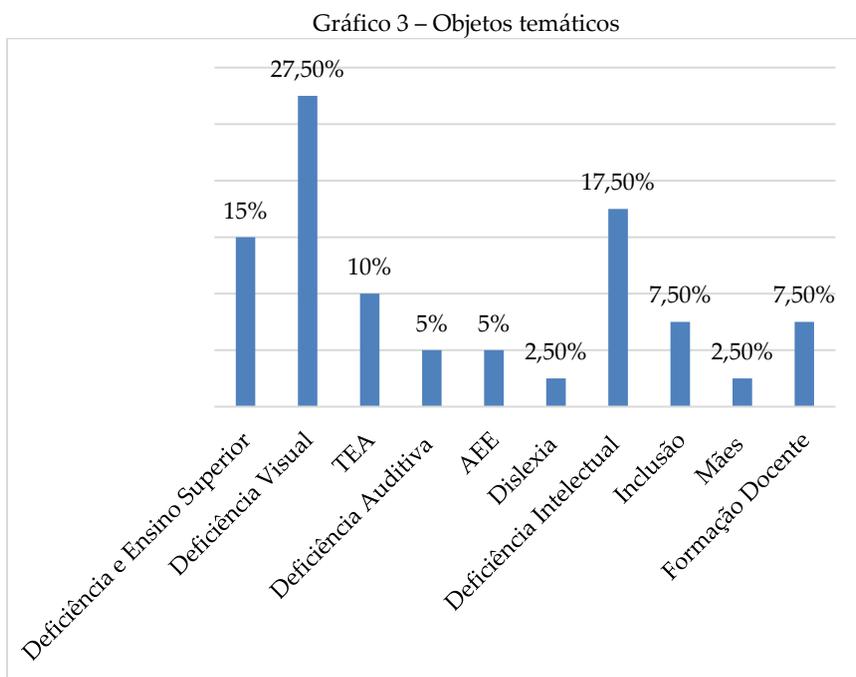


Fonte: Elaboração com os dados da pesquisa (2020)

Entre os objetos temáticos das pesquisas em nível de mestrado e doutorado encontram-se estudos, que primam pelos princípios educacionais inclusivo, sobre: Ensino de Artes (cinema, desenho e teatro) e Educação Física, Atendimento Educacional Especializado (AEE), formação continuada, práticas pedagógicas, audiodescrição, corporeidade, gênero e Família, educação superior, envolvendo estudantes com Deficiência Visual, Deficiência Intelectual, Síndrome de Down, Surdez, Transtorno de Espectro Autismo (TEA), e Dislexia. Vale pontuar que no estado

do Rio Grande do Norte a Dislexia faz parte do público alvo da Educação Especial.

Dos sujeitos foco das pesquisas a concentração nas investigações está naqueles com Deficiência Visual – cegueira e baixa visão (27,5%), seguido pelos sujeitos com Deficiência Intelectual (17,5%), Deficiência e Ensino Superior (15%) e TEA (10%). Os estudos de menor incidência são os que envolvem as temáticas da Dislexia (2,5%) e Mães (2,5%). O gráfico 3 apresenta esses números e os demais objetos temáticos investigados de 2016 a 2020 na linha de pesquisa:

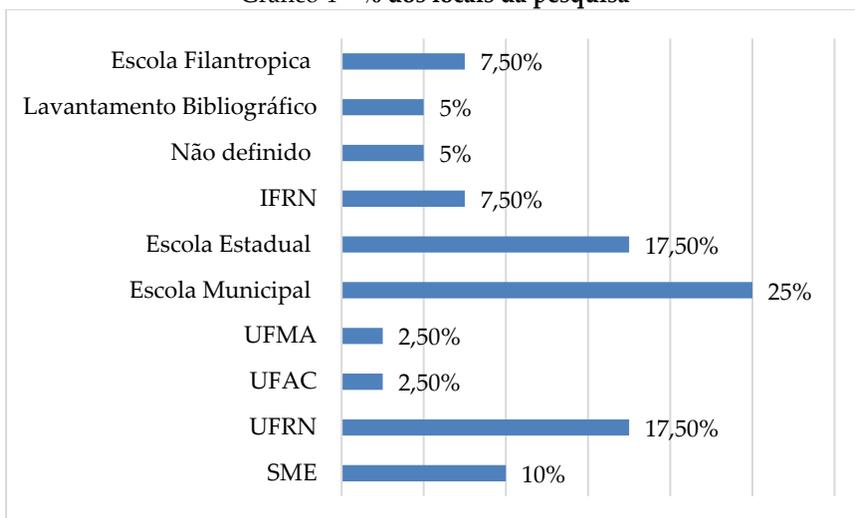


Fonte: Elaboração com os dados da pesquisa (2020)

A maioria das pesquisas teve como *locus de estudo* escolas públicas municipais (25%), seguida por escolas públicas estaduais (17,5%) e a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (17,5%). Vale destacar que também se desenvolveu estudos que tiveram como *locus* outras universidades federais, secretárias municipais

de educação (SME) de municípios do Rio Grande do Norte (10%) e no Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) (7,5%). Cinco por cento (5%) das 40 pesquisas selecionadas não tiveram seu *locus* definido, trabalhando com sujeitos específicos e seguiram uma lista de critérios estabelecidos pela investigação (5%), conforme mostra o quadro a seguir:

Gráfico 4 – % dos locais da pesquisa



Fonte: Elaboração com os dados da pesquisa (2020)

Pela leitura dos gráficos é possível inferir que os 15% dos estudos realizados no Ensino Superior abrangem instituições federais das regiões brasileiras norte e nordeste. Entre estas estão o IFRN e a UFRN, instituições que atuam no Ensino Superior dentro do estado e a Universidade Federal do Acre (UFAC). Assim podemos compreender que os estudos que versam sobre Educação Especial no Ensino Superior vêm ganhando amplitude e notoriedade nacional nos últimos anos.

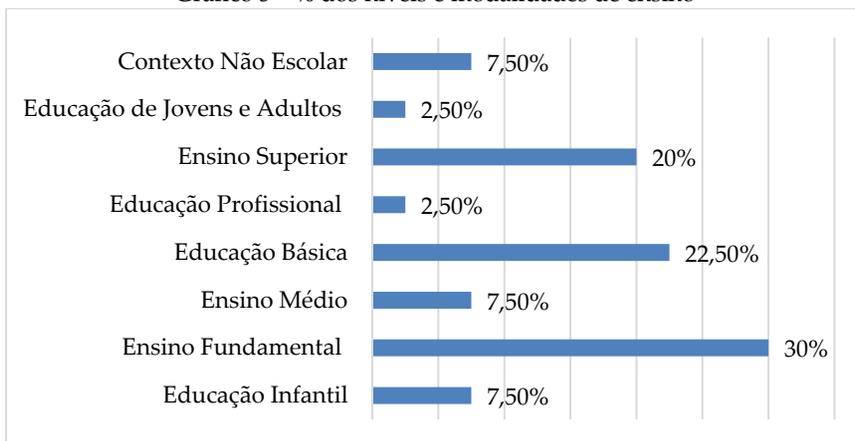
Vale destacar que dentro das instituições de Ensino Superior há escolas de educação básica de aplicação, e nesses espaços também são desenvolvidas pesquisas de mestrado e doutorado.

Esse é o caso da pesquisa realizada na Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e algumas das pesquisas da UFRN.

Os níveis e modalidades de ensino nos quais as pesquisas foram desenvolvidas, por ordem de incidência, foram: Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Finais (16 trabalhos), Ensino Superior (10 trabalhos em nível de mestrado e 01 doutoral), Educação Infantil (04 trabalhos em nível de mestrado e 01 doutoral), Ensino Médio (01 trabalho em nível de mestrado e 01 doutoral), Educação de Jovens e Adultos (01 trabalho doutoral).

42,5% das pesquisas foram realizadas no âmbito da educação pública, o que evidencia um indício das relações entre a redes públicas e o PPGED/UFRN. A maioria das pesquisas foi realizada no ensino fundamental (30%). Existem pesquisas que abrangem toda a Educação Básica, da Educação Infantil ao Ensino Médio, o que caracteriza 22,5% dos estudos desenvolvidos na linha. Entretanto podemos destacar que, exclusivamente, na Educação Infantil e no Ensino Médio não há um número não expressivos de investigações, ambos concentram apenas 7,5% dos estudos, cada um, tal como se visualiza no gráfico 5, em que esquematizamos as pesquisas de acordo com as etapas e modalidades de ensino:

Gráfico 5 – % dos níveis e modalidades de ensino



Fonte: Elaboração com os dados da pesquisa (2020)

Algumas pesquisas foram desenvolvidas nas modalidades de ensino: Educação Profissional (2,5%) e Educação de Jovens e Adultos (2,5%). Também houve pesquisas em que os sujeitos público-alvo da Educação Especial foram estudados fora do ambiente escolar, o que caracteriza 7,5% das teses e dissertações orientadas e defendidas na Linha de pesquisa Educação e Inclusão em contextos educacionais, no recorte temporal estudado.

A partir do gráfico 5 é possível, ainda, visualizar o número expressivo de investigações que versam sobre a Educação Especial no Ensino Superior, um campo de pesquisa que vem sendo visto como um espaço fértil para novas pesquisas. Tais dados nos permite entender como as pesquisas do campo da Educação Especial podem acontecer nos diferentes espaços do sistema educacional, evidenciando o caráter transversal desta modalidade de ensino e campo de conhecimento.

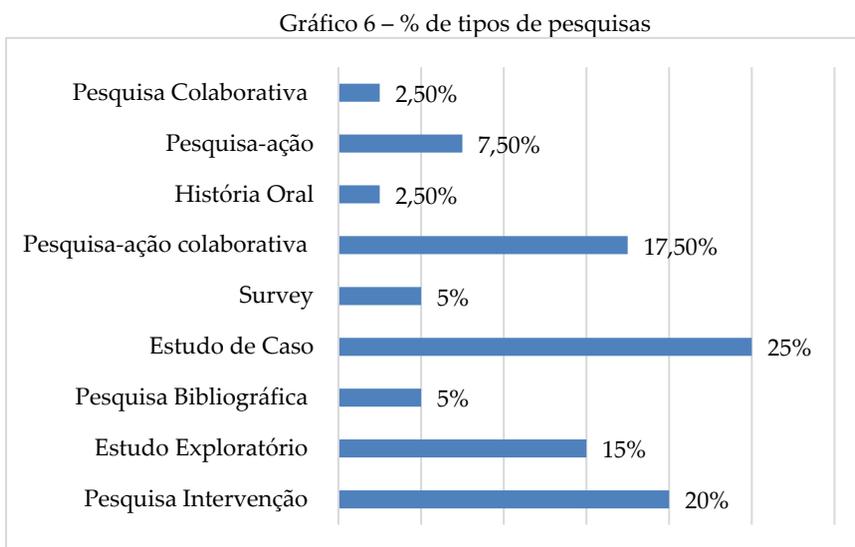
O que remete a perspectiva da UFRN possuir uma Secretaria de Inclusão e Acessibilidade (SIA) que desenvolve trabalho pioneiro no âmbito da inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior.

Das metodologias, dos resultados e dos teóricos pesquisados

Ao analisarmos as pesquisas de mestrado e doutorado desenvolvidas na linha de pesquisa em referência há uma predominância de pesquisas qualitativas, uma abordagem metodológica presente com frequência nos estudos realizados na área da educação (BOGDAN; BIKLEN, 1999). Há também pesquisas que foram desenvolvidas a partir de uma abordagem mista, caracterizados como estudos quali-quantitativos, com ênfase na perspectiva semi-experimental.

Um Estado do Conhecimento da produção em Educação Especial no Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Nordeste (EPEN) de 2007 a 2011 evidenciou a ampliação da pesquisas de cunho qualitativo nessa área de conhecimento (MAGALHÃES; PONTES JÚNIOR, 2014).

Quanto as metodologias aplicadas se destaca o Estudo de Caso, que caracteriza 25% das teses e dissertações analisadas. Após os estudos de caso, há um grupo considerável de investigações com Intervenções (20%) e estudos do tipo Pesquisa-ação e Pesquisa colaborativa (17,5%). O gráfico 6 apresenta a porcentagem de estudos de acordo com as metodologias utilizadas no recorte temporal investigado:



Fonte: Elaboração com os dados da pesquisa (2020).

As pesquisas que metodologicamente se caracterizaram como estados do conhecimento ou pesquisa bibliográfica investigaram dados de portais de periódico e de bancos de trabalho científicos (5%).

Com relação às técnicas de construção de dados utilizadas durante as pesquisas, um alto número de investigações trabalhou com mais de uma técnica, o que é característico de estudos qualitativos, na busca da triangulação de dados (STAKE, 2011). O quadro 3 apresenta as dissertações e teses com as respectivas técnicas empregadas:

Quadro 3- Técnicas utilizadas

Nº	Título	Técnica(s)
Mestrado		
1	Cinema e pessoa com deficiência: a (re)significação do olhar de professoras	Entrevista, Observação e Intervenção
2	Perfil dos servidores com deficiência da Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Questionário
3	Leitura e acessibilidade: uma experiência em contexto escolar na perspectiva da educação inclusiva	Observação e Entrevista
4	Práticas e formação docente na UFRN com vistas à inclusão de estudantes cegos	Entrevista
5	Estratégias de ensino e aprendizagem desenvolvidas com alunos com transtorno do espectro autista na escola regular: uma revisão integrativa da literatura	Análise de Documentos
6	Atendimento educacional especializado nas escolas estaduais do Rio Grande do Norte: a perspectiva dos professores	Questionário
7	Estudantes surdos no ensino superior: reflexões sobre a inclusão no curso de letras libras/ língua portuguesa da UFRN	Entrevista
8	Discentes com dislexia na Universidade: um estudo de caso	Entrevista
9	A voz dos estudantes com deficiência intelectual: rebatimentos dos tempos de escola na construção identitária	Entrevista
10	Atendimento educacional especializado: a vez e a voz de alunos e do professor	Entrevista e Observação
11	O ensino de teatro e a inclusão escolar: o jogo improvisacional nos anos iniciais do Ensino Fundamental	Entrevista, Observação e Intervenção
12	Audiodescrição e mediação teatral: o processo de acessibilidade do espetáculo	Intervenção

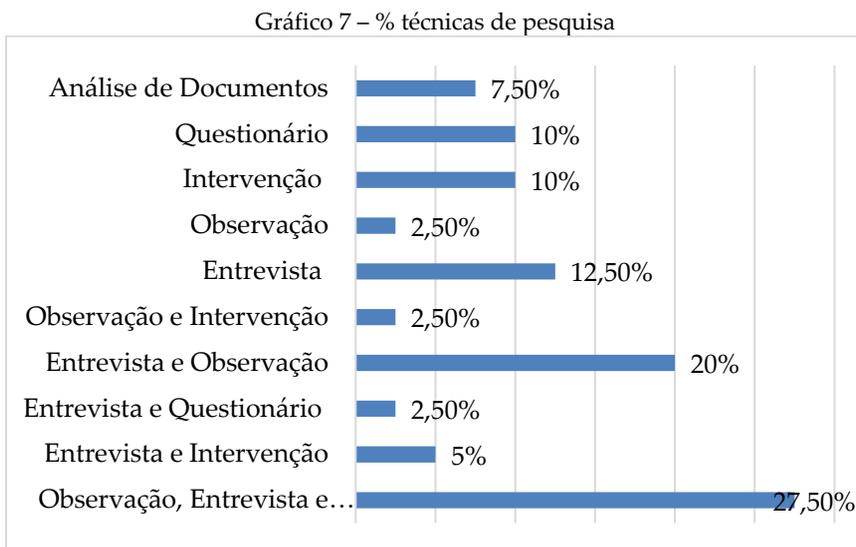
	de Janelas e Luas.	
13	Os efeitos de um programa de compreensão da leitura oral dialógica por criança com autismo.	Intervenção
14	Relação entre educação em direitos humanos e educação inclusiva nas concepções e práticas de professores de um estudante cego.	Observação e Entrevista
15	Entre labirintos de percepções e conhecimentos sobre deficiência visual: marcas nas práticas pedagógicas de docentes da educação infantil	Entrevista e Observação
16	O filme infantil com audiodescrição no contexto escolar: a leitura fílmica no cruzamento de olhares	Entrevista, Observação e Intervenção
17	O corpo como sentido, criação e significado da criança com Síndrome de Down: uma proposta de formação docente na educação infantil	Entrevista, Observação e Intervenção
18	O espelho em duas faces: reflexo do papel de pais e professores na escolarização de crianças com deficiência visual nos anos finais do ensino fundamental.	Entrevista e Observação
19	Política de inclusão para pessoas com deficiência na Universidade Federal do Rio Grande do Norte: o que revelam as normativas institucionais.	Análise de Documentos
20	Formação colaborativa de docentes em educação profissional e tecnológica inclusiva para o ensino de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).	Questionário, Entrevista e Intersessão
21	Autismo e inclusão na Educação Infantil: efeitos de um programa de intervenção colaborativa nas práticas pedagógicas dos professores.	Observação
22	Egressos universitários com deficiência e inserção no mercado de trabalho competitivo.	Questionário e Entrevista

23	Estudantes cotistas com deficiência na universidade: perfil educacional e socioeconômico.	Questionário, Entrevista e Intersessão
24	Corpos que falam: os olhares dos docentes e dos alunos surdos acerca da inclusão nas aulas de educação física do ensino médio do IFRN.	Entrevista
25	O desenho, o corpo e a deficiência visual: diálogos entre o ensino de Artes Visuais e a inclusão escolar.	Entrevista e Intervenção
26	A audiodescrição na formação de professores: um exercício de prática docente com imagens acessíveis.	Observação e Intervenção
27	Práticas pedagógicas na alfabetização da criança com deficiência intelectual.	Entrevista e Observação
28	Formação continuada em Educação Física: desafios e possibilidades com alunos que apresentam deficiência na escola regular.	Intervenção
29	Educação física escolar inclusiva: olhares e saberes de um grupo de professores do ensino público do Natal/RN.	Questionário
30	Inclusão de estudantes com deficiência na Universidade Federal do Acre: panorama e perspectivas.	Questionário
31	Poéticas da voz e deficiência visual: o diálogo entre peça sonora, contação de histórias e audiodescrição na escola.	Análise de Documentos
Doutorado		
1	Educação Especial na Secretaria de Educação de Macaíba/RN: Construindo Olhares Inclusivos	Intervenção, Observação e entrevista
2	A prática reflexiva na formação continuada de docentes e suas implicações para o processo de inclusão escolar	Intervenção, Observação e entrevista
3	Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual	Entrevista e Intervenção

	na escola regular: possibilidades de intervenção numa perspectiva inclusiva	
4	Mediação como estratégia no atendimento educacional especializado a aluno com deficiência intelectual: contribuições da abordagem histórico cultural	Entrevista e Observação
5	Planejamento e práticas curriculares nos processos de alfabetização de alunos com deficiência intelectual: experiências e trajetórias em tempos de educação inclusiva	Observação, Entrevista e Intervenção
6	Formação continuada de professores do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), na perspectiva da inclusão escolar de aluno com deficiência visual	Intervenção
7	Questões de gênero na vida de mulheres mães de crianças com deficiência.	Observação, Entrevista e Intervenção
8	A formação de conceitos das operações matemáticas fundamentais por estudante com deficiência intelectual na educação de jovens e adultos: desafios e perspectiva	Observação, Entrevista e Intervenção
9	Inclusão do estudante com deficiência no Ensino Superior e a formação continuada do docente universitário	Entrevista e Observação

Fonte: Elaboração com os dados da pesquisa (2020)

O Gráfico 7 apresenta as técnicas utilizadas nos estudos desenvolvidos, com suas respectivas porcentagens:



Fonte: elaboração com os dados da pesquisa (2020)

Na maioria das pesquisas os (as) autores (as) utilizaram-se de entrevistas, observações e intervenções na construção dos dados (27,5%). Outra combinação frequente foi a associação de observações e entrevistas, o que caracteriza 20% da empiria, o que pode ter ligação ao alto número de estudos de caso apresentados no gráfico 6. Vale destacar o elevado número de pesquisas em que foram utilizadas apenas intervenções na construção de seus dados (10%), o que pode está associado às metodologias utilizadas quanto aos procedimentos, tais como Pesquisa Intervenção e Pesquisa-Ação, dois tipos de pesquisa que aparecem com destaque no gráfico 6.

Sobre as técnicas utilizadas, ainda podemos pontuar que 50% das pesquisas utilizaram apenas uma única técnica no desenvolvimento das investigações e os outros 50% das pesquisas fizeram uso de duas ou três técnicas associadas. A técnica de pesquisa mais utilizada, seja isoladamente, seja associada a outra técnica foi a entrevista, aparecendo em 67,5% dos estudos

desenvolvidos, dentro do recorte temporal. A análise de documentos surge como principal técnica na construção de dado em um número pequeno de pesquisas, apenas 7,5%, o que está ligado às investigações de base bibliográficas, como estados do conhecimento.

Em relação aos participantes das pesquisas foram pessoas com e sem deficiência em seus papéis de estudantes, gestoras, professores (as) e mães. Quanto aos participantes na categoria de estudantes público alvo da educação especial encontra-se: pessoas surdas, cegas, com deficiência intelectual, visual, múltipla, física, auditiva, com Síndrome de Down, Transtornos do espectro autista e dislexia (quadro 4):

Quadro 4 – os participantes da pesquisa

Nº	Título	Qnd	Participantes
Mestrado			
1	Cinema e pessoa com deficiência: a (re)significação do olhar de professoras	9	Professores
2	Perfil dos servidores com deficiência da Universidade Federal do Rio Grande do Norte	50	Pessoas com deficiência
3	Leitura e acessibilidade: uma experiência em contexto escolar na perspectiva da educação inclusiva	18	Estudantes com deficiência
4	Práticas e formação docente na UFRN com vistas à inclusão de estudantes cegos	5	Estudantes cegos
5	Estratégias de ensino e aprendizagem desenvolvidas com alunos com transtorno do espectro autista na escola regular: uma revisão integrativa da literatura		Não se aplica
6	Atendimento educacional especializado nas escolas estaduais do Rio Grande do Norte: a perspectiva dos professores	123	Professores de AEE
7	Estudantes surdos no ensino superior: reflexões sobre a inclusão no curso de letras libras/ língua portuguesa da UFRN	7	Estudantes surdos
8	Discentes com dislexia na Universidade: um estudo de caso	5	Estudantes com Dislexia
9	A voz dos estudantes com deficiência intelectual: rebatimentos dos tempos de escola na construção identitária	6	Estudantes com deficiência intelectual e seus familiares
10	Atendimento educacional especializado: a vez e a voz de alunos e do professor	4	Estudantes com deficiência intelectual, Estudante surdo e a Professora

11	O ensino de teatro e a inclusão escolar: o jogo improvisacional nos anos iniciais do Ensino Fundamental	18	Estudantes com e sem deficiência
12	Audiodescrição e mediação teatral: o processo de acessibilidade do espetáculo de Janelas e Luas.	48	Deficiência visual
13	Os efeitos de um programa de compreensão da leitura oral dialógica por criança com autismo.	1	Pessoa com TEA
14	Relação entre educação em direitos humanos e educação inclusiva nas concepções e práticas de professores de um estudante cego.	7	Professores e Estudante Cego
15	Entre labirintos de percepções e conhecimentos sobre deficiência visual: marcas nas práticas pedagógicas de docentes da educação infantil	3	Professores e 01 estudante com BV
16	O filme infantil com audiodescrição no contexto escolar: a leitura fílmica no cruzamento de olhares	19	Alunos sem e com deficiência visual
17	O corpo como sentido, criação e significado da criança com Síndrome de Down: uma proposta de formação docente na educação infantil	15	Professores
18	O espelho em duas faces: reflexo do papel de pais e professores na escolarização de crianças com deficiência visual nos anos finais do ensino fundamental.	8	Familiares e Professores de aluno com deficiência
19	Política de inclusão para pessoas com deficiência na Universidade Federal do Rio Grande do Norte: o que revelam as normativas institucionais.	Não se aplica	
20	Formação colaborativa de docentes em educação profissional e tecnológica inclusiva para o ensino de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).	48	Professores
21	Autismo e inclusão na Educação Infantil: efeitos de um programa de	4	Professores e uma criança

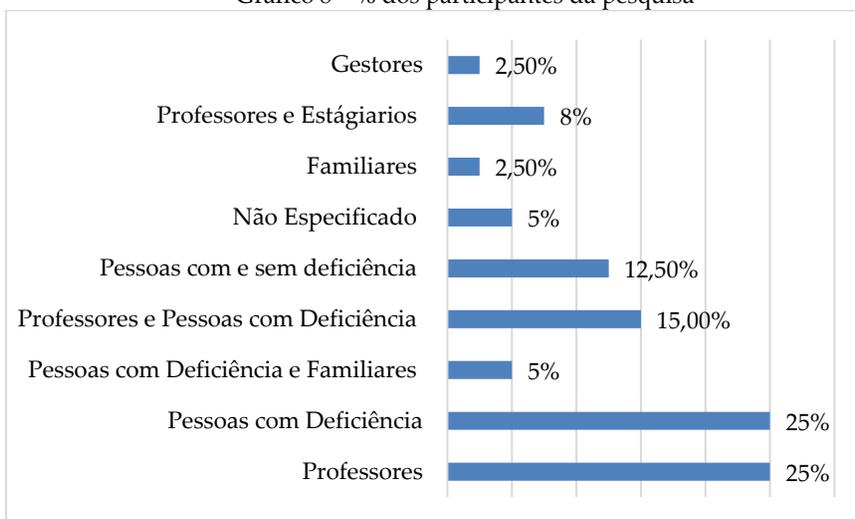
	intervenção colaborativa nas práticas pedagógicas dos professores.		com Autismo
22	Egressos universitários com deficiência e inserção no mercado de trabalho competitivo.	49	Pessoas com deficiência
23	Estudantes cotistas com deficiência na universidade: perfil educacional e socioeconômico.	80	Estudantes com deficiência
24	Corpos que falam: os olhares dos docentes e dos alunos surdos acerca da inclusão nas aulas de educação física do ensino médio do IFRN.	NE	Professores e estudantes com surdez
25	O desenho, o corpo e a deficiência visual: diálogos entre o ensino de Artes Visuais e a inclusão escolar.	28	Professores e estudantes com e sem deficiência
26	A audiodescrição na formação de professores: um exercício de prática docente com imagens acessíveis.	33	Professores e Estagiários
27	Práticas pedagógicas na alfabetização da criança com deficiência intelectual.	17	Professora e estudantes com e sem Deficiência Intelectual
28	Formação continuada em Educação Física: desafios e possibilidades com alunos que apresentam deficiência na escola regular.	34	Professores
29	Educação física escolar inclusiva: olhares e saberes de um grupo de professores do ensino público do Natal/RN.	15	Professores
30	Inclusão de estudantes com deficiência na Universidade Federal do Acre: panorama e perspectivas.	101	Professores
31	Poéticas da voz e deficiência visual: o diálogo entre peça sonora, contação de histórias e audiodescrição na escola.	25	Pessoas Estudantes com e sem deficiência
Doutorado			
1	Educação Especial na Secretaria de Educação de Macaíba/RN: Construindo	11	Gestores

	Olhares Inclusivos		
2	A prática reflexiva na formação continuada de docentes e suas implicações para o processo de inclusão escolar	4	Professores
3	Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual na escola regular: possibilidades de intervenção numa perspectiva inclusiva	34	Professores
4	Mediação como estratégia no atendimento educacional especializado a aluno com deficiência intelectual: contribuições da abordagem histórico cultural	30	Professores, alunos com e sem deficiência intelectual
5	Planejamento e práticas curriculares nos processos de alfabetização de alunos com deficiência intelectual: experiências e trajetórias em tempos de educação inclusiva	9	Professores e estagiário
6	Formação continuada de professores do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), na perspectiva da inclusão escolar de aluno com deficiência visual	17	Professores, servidores, alunos com deficiência e familiares
7	Questões de gênero na vida de mulheres mães de crianças com deficiência.	7	Mães
8	A formação de conceitos das operações matemáticas fundamentais por estudante com deficiência intelectual na educação de jovens e adultos: desafios e perspectiva	1	Estudante com Deficiência Intelectual
9	Inclusão do estudante com deficiência no Ensino Superior e a formação continuada do docente universitário	10	Professores

Fonte: elaboração com os dados da pesquisa (2020).

Destaca-se que um grande número dos participantes da pesquisa é constituído por pessoas com deficiência (25%), na maioria dos casos considerando o contexto escolar, mas com exceções como no caso da pesquisa de mestrado de Pinheiro (2019), que trata dos egressos da UFRN com deficiência. Uma segunda parcela de participantes está constituída por professores (25%) de sala de aula comum e de Sala de Recursos Multifuncionais, com isso podemos inferir que as investigações desenvolvidas na linha dão voz a professores e aluno. O Gráfico 8 apresenta essas e outras informações sobre os participantes:

Gráfico 8 – % dos participantes da pesquisa



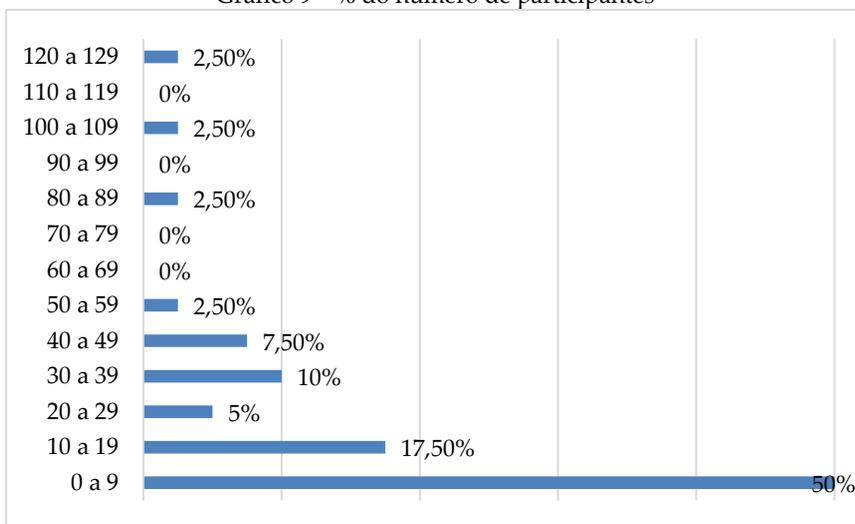
Fonte: Elaboração com os dados da pesquisa (2020)

É importante considerar que as pesquisas também abrem espaço para ouvir outros agentes do processo educativo, como gestores, estagiários, mães, estudantes sem deficiência que convivem com os alunos público alvo da Educação Especial. Nesse sentido é possível notar a versatilidade das pesquisas desenvolvidas, destacando a variedade de sujeitos envolvidos nos estudos que foram realizados no recorte temporal investigado.

Em algumas situações os dados não foram especificados, e em pesquisas bibliográficas não há participantes a serem computados, assim como estados da arte e análises de políticas institucionais ou públicas.

Observamos que a maioria das pesquisas tiveram de 0 a 9 participantes (50%), considerando nesse grupo estão incluídas as investigações que não computaram ou não especificaram a quantidade de participantes. As pesquisas de 10 a 19 sujeitos contabilizaram 17,5% dos estudos encontrados. O gráfico 9 apresenta a porcentagem de pesquisas se acordo com a quantidade de participantes:

Gráfico 9 – % do número de participantes



Fonte: Elaboração com os dados da pesquisa (2020)

No gráfico acima, as categorias foram organizadas na soma progressiva de 10 sujeitos. As pesquisas que contam com sujeitos, variam de 01 participante chegando um grupo com 123 pessoas, como foi o caso da pesquisa de mestrado desenvolvida por Araújo (2017). Com isso, podemos verificar que os trabalhos de dissertações e teses podem concentrar quantitativos significativos de participantes ou se voltarem a um único sujeito.

Dos principais teóricos pesquisados

As dissertações e teses analisadas podem ser divididas em diversos campos de estudos, como vimos a partir dos dados anteriores. Nesse sentido, apresentaremos apenas os principais pontos investigados com seus respectivos autores tomados pelos pesquisadores como referência para fundamentação dos estudos realizados.

No campo internacional, alguns autores comumente discutidos na área da educação estão presentes nas dissertações e teses analisada, tais como: Lev Vygotsky, Mikhail Bakhtin, Pierre Bourdieu, Maurice Merleau-Ponty, Erving Goffman, Boa Ventura de Souza Santos, Michel Foucault, António Nóvoa, José Gimeno Sacristán, Antoni Zabala, Philippe Perrenoud, Philippe Meirieu, Jean Piaget, Maurice Tardif, Sergi Moscovici.

Alguns autores de nível nacional e que não fazem parte do campo da Educação Especial são comumente citados, tais como: Vera Maria Candau, Paulo Freire, Selma Garrido Pimenta, Dermeval Saviani, Magda Soares, Debora Diniz.

No campo da Educação Especial, os autores mais citados são: José Geraldo Silveira Bueno, Romeu Kazumi Sassaki, Rosana Glat, Marcia Denise Pletsch, Maria Teresa Eglér Mantoan, Maria Lucia Toledo Moraes Amiralian, Lígia Assumpção Amaral, Ronice Müller de Quadros, Lodenir Becker Karnopp, Carlos Skliar, Cláudio Roberto Baptista, Hugo Otto Bayer, Denise Meyrelles de Jesus, Enicéia Gonçalves Mendes, Ana Maria Lunardi Padilha, Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes, Francisco de Paula Nunes Sobrinho, Lucia Reily, Eduardo José Manzini, Rosangela Gavioli Prieto, Therezinha Guimarães Miranda, Rosana Glat, Sadao Omote, Lucídio Bianchetti, José Pires.

Em nível internacional, os autores mais citados são: Manuel Bueno Martin, Salvador Bueno, Déborah Deustsch Smith, Pilar Arnaíz Sanches, Ochaíta, Lopez Melero, Isaías Pessoti, Miquel-Albert Martí Soler, Susan Stainback e William Stainback, Peter Mitler, Mel Ainscow, Pilar Arnaiz.

Também são citados professores orientadores da linha de pesquisa Educação e Inclusão em contextos educacionais. Dentre os mais citados estão: Lucia Araújo Martins, Luzia Guacira dos Santos Silva, Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães, Jefferson Fernandes Alves e Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo.

Na discussão metodológica são comumente utilizados referenciais dos autores: Carlos Rodrigues Brandão, Robert K. Yin, Robert Bogdan, Sara Biklen, Antonio Chizzoti, Michel Thiollent, Laurence Bardin, Robert E. Stake, Maria Paz Sandín Esteban, Eni P. Orlandi, Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina, Antônio Carlos Gil.

Dos resultados das produções analisadas

Nesse item discutiremos os resultados das pesquisas de acordo com os objetos temáticos sistematizados no gráfico 3: Deficiência Visual; Deficiência e Ensino Superior; Transtorno do Espectro Autismo; Deficiência Auditiva; Atendimento Educacional Especializado; Dislexia; Deficiência Intelectual; Inclusão; Família; Formação Docente. Essa organização busca identificar as contribuições das dissertações e teses nesses campos da área da Educação Especial.

a) Pesquisas no campo da Deficiência Visual (DV)

No campo das pesquisas que versam sobre a Deficiência Visual (DV), encontramos 11 trabalhos, sendo 10 dissertações e 01 tese. Entre esses trabalhos, encontramos 06 que relacionam o campo da Deficiência Visual com o ensino das Artes, com destaque para teatro, cinema e artes visuais. Nestas produções, as discussões sobre Audiodescrição são recorrentes, além das análises de práticas e de formações docentes.

A pesquisa de mestrado de Tavares (2016) que trata da relação da pessoa com deficiência visual com o Cinema, constatou a necessidade de uma ressignificação desta relação, considerando que a leitura fílmica não garante a acessibilidade necessária para tornar o cinema um espaço democrático de acesso e deleite para pessoas cegas e com baixa visão. Ainda sobre a relação DV e

Cinema, Silva (2018) ao investigar em sua pesquisa de mestrado a audiodescrição em filmes infantis evidencia com seus resultados que a utilização de descrição em áudio dos filmes destinados as crianças no ambiente escolar contribui para a participação de todos os alunos, videntes e não videntes na sala de aula, possibilitando a inclusão do aluno com deficiência visual - cegueira.

A investigação de Bagolan (2017) que versa a respeito do ensino de teatro por meio de jogos de improviso tendo a perspectiva da inclusão de um aluno cego, relevou, que inicialmente as práticas nesse campo podem provocar conflitos. Para, além disso, pode ocorrer indisponibilidade dos alunos para a participação nos momentos propostos, porém com o tempo e empenho é possível contornar a situação obtendo o envolvimento de todos na proposta didática, rendendo práticas exitosas.

Na pesquisa de Nascimento (2017), ainda sobre o teatro, contudo focando no processo de audiodescrição, os resultados apontam que a expansão do encontro e as atividades de exploração tátil podem vir a contribuir significativamente na leitura de espetáculos.

Cerejeira (2020) em sua pesquisa de mestrado, no campo da arte e deficiência visual, trabalhou com peças sonoras, contação de histórias e audiodescrição, com alunos com e sem deficiência visual de uma escola pública. A tríade trabalhada durante a empiria evidenciou a ampliação das relações entre todos os alunos, assim como o aumento da participação do aluno com deficiência visual nas atividades desenvolvidas.

Ainda no campo das artes, desta feita investigando sobre artes visuais, Silva (2019) tratou sobre práticas com o desenho e a inclusão escolar da criança com deficiência visual. Essa pesquisa revelou o corpo como instrumento de expressão da arte e como promotor de desenhos, ao que a autora denominou por corpodesenhante.

A pesquisa de Martins (2016) investigou as práticas e a formação docente no âmbito da UFRN na promoção da inclusão de alunos cegos. A autora evidenciou em seu trabalho que há avanços

na promoção de inclusão do aluno cego, garantindo o acesso e a participação em sala de aula, além de propostas didático-pedagógicas e materiais adaptados às demandas destes alunos, considerando suas potencialidades e limitações. A investigação de Silva (2018) em nível de mestrado que tratou sobre direitos humanos e educação inclusiva, no que tange ao aluno cego, apontou que a intersecção das duas temáticas podem promover um campo fértil para novas investigações e para a formação continuada de professores, como caminho possível a práticas pedagógicas promotoras do exercício da cidadania e da democracia.

Santos (2018) em sua pesquisa de mestrado sobre práticas pedagógicas na educação infantil com alunos com deficiência visual evidenciou que há uma ausência de materiais condizentes as necessidades e capacidades do aluno com baixa visão, na Educação Infantil, além da falta de formação adequada aos profissionais que lidam com estes estudantes. Esses elementos corroboram para uma inclusão superficial. A pesquisa de Soares (2019), que discute sobre a percepção que mães de alunos cegos têm em relação ao papel dos professores e vice-versa, no processo de escolarização de alunos com DV, evidenciou a importância do diálogo entre esses agentes, porém a fragilidade que ainda há nessa relação.

Por fim, a única pesquisa de doutorado desenvolvida sobre Deficiência Visual foi a de Fontes (2017) que aplicou formação continuada para professores do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), com temas relativos à inclusão do aluno com DV. A pesquisa apontou que a formação promoveu mudanças no tocante a práticas e ao uso de recursos acessíveis em aulas que tem a presença de tais estudantes, promovendo um ambiente inclusivo.

b) Pesquisas no campo da Deficiência Intelectual

As pesquisas que versam sobre a Deficiência Intelectual são três dissertações e quatro teses. Dentre as dissertações, temos uma sobre educação infantil, uma sobre aos anos finais do ensino

fundamental e a terceira que leva em consideração os anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Com isso, podemos identificar que há produções sobre a pessoa com deficiência intelectual nas diferentes etapas de escolarização.

A investigação de Santos (2017) buscou dar voz ao estudante com DI, ouvindo-os sobre seus processos de construções identitárias no espaço escolar, no tocante aos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Como resultado o pesquisador verificou que o processo de inclusão destes sujeitos ainda é precarizado, marcado por preconceitos e estigmas.

A pesquisa de Peixoto (2019) que investigou a criança com Síndrome Down na Educação Infantil, como resultado a investigação salientou em seus resultados a necessidade de se pensar a singularidade da pessoa com deficiência. A pesquisa de Silva (2020) teve como temática a alfabetização da criança com DI. A investigação evidenciou a necessidade de compreender os vários fatores que influenciam no ensino da língua escrita, assim como o potencial de aprendizagem da criança com deficiência intelectual.

Das quatro teses encontradas, duas são sobre Atendimento Educacional Especializado. A pesquisa de Melo (2016) evidenciou a importância da mediação como estratégia do AEE no processo educacional da criança com DI. A investigação de Araújo (2016) se debruçou em pensar o AEE em uma perspectiva inclusiva, como resultado a pesquisadora obteve a compreensão dos professores participantes da pesquisa sobre a necessidade de ressignificar suas concepções e práticas, além da necessidade de interligar a sala de aula regular com o AEE.

A pesquisa de Fonseca (2016) evidenciou entre seus resultados a ausência de práticas que contextualizem a língua escrita no processo de alfabetização do aluno com DI, a partir disso a pesquisa propôs ações que revertam tal situação a partir de um currículo flexível. Por fim, nessa categoria, a pesquisa de Carvalho (2019) evidenciou em seus resultados que a mediação pedagógica, por meio dos jogos matemáticos, contribui para que o

aluno com DI possa formar conceitos nas diversas operações matemáticas do ensino fundamental.

c) Pesquisas no âmbito da Deficiência e Ensino Superior

No que diz respeito às pesquisas no campo da Educação Especial no âmbito do Ensino Superior encontramos cinco dissertações de mestrado e uma tese de doutorado. O estudo de Costa (2016) traçou o perfil dos servidores com deficiência na UFRN, e mostrou que o maior número de servidores com deficiência da instituição são professores, e que sua condição de deficiência é de ordem motora ou sensorial.

A pesquisa de Silva (2019) sobre as políticas de inclusão para a pessoa com deficiência na UFRN evidenciou que há compatibilidade entre as discussões nacionais sobre a temática e as ações de implementação tais políticas na UFRN, além de destacar avanços no campo da acessibilidade educacional na instituição. A pesquisa de Pinheiro (2019) buscou investigar os egressos universitários com deficiência e o mercado de trabalho. O estudo evidenciou em seus resultados que não há um plano de transição entre a universidade e o mercado de trabalho, além de destacar uma carência dos cursos de graduação em pensar as demandas reais da sociedade e a atuação do sujeito com deficiência nas demandas mercadológicas.

O estudo de Felix (2019) traçou o perfil educacional e socioeconômico do estudante universitário com deficiência. Neste estudo, a pesquisadora destacou que tais estudantes buscam principalmente a colaboração dos colegas e professores, adaptações de materiais e auxílios financeiros. Oliveira (2020) em seu estudo investigou a inclusão do aluno com deficiência na Universidade Federal do Acre. Os dados obtidos revelam a carência formativa para se atuar com estudantes com deficiência por parte dos professores entrevistados, além da importância de se ter órgãos competentes, na instituição, para lidar com as demandas educacionais desses estudantes dentro da instituição.

Martins (2019), em sua tese de doutorado, investigou a inclusão do aluno com deficiência no ensino superior e aspectos da formação continuada dos professores universitários no contexto da UFRN. A pesquisadora destacou em seus resultados, como ponto positivo a organização intra-institucional da UFRN no que versa sobre a inclusão do aluno com deficiência, e como ponto negativo a necessidade de reestruturar a formação continuada dos docentes, a fim de formar profissionais capacitados para trabalhar com tais alunos.

d) Pesquisas no campo do Transtorno do Espectro Autismo

No campo das pesquisas que se voltam para estudos envolvendo estudantes com Transtorno do Espectro Autismo foram localizadas quatro dissertações de mestrado. Azevedo (2017) desenvolveu seu estudo sobre as estratégias de ensino e de aprendizagem do aluno com TEA na escola regular. Na pesquisa de mestrado a pesquisadora evidenciou em seus resultados que há desconhecimento entre os docentes sobre a temática e a ausência de experiência no trabalho com tais alunos.

Walter (2019) se debruçou em sua pesquisa a estudar os efeitos de um programa de compreensão de leitura oral dialógica com uma criança com TEA. Como resultado o estudo evidenciou ganhos qualitativos e quantitativos no uso do programa junto à criança, sujeito do estudo. Macedo (2019) investigou uma formação continuada pensando no ensino da criança com TEA, em seus resultados a pesquisadora sinalizou para ações que favorecem a inclusão social e educacional no aluno.

Em sua pesquisa, Souza (2019) tratou sobre a inclusão do aluno com autismo na educação infantil e concluiu que o sucesso ou o fracasso escolar de alunos com TEA está relacionado aos planejamentos e a organização do ensino, que devem refletir as especificidades de cada sujeito com TEA. A pesquisadora ainda pontua a necessidade de adequações realizadas na escola e a formação continuada para professores.

Tais pesquisas utilizam preferencialmente uma abordagem quali-quantitativa.

e) Pesquisas no campo da Formação Docente

As pesquisas localizadas no campo da Formação Docente são duas dissertações de mestrado e uma tese de doutorado. A Pesquisa de Silva (2019) trabalhou com uma formação de professores no campo da audiodescrição. Como resultados, a pesquisadora constatou a importância de momentos formativos dentro da temática, porém destacou que é necessário ir além, na busca por práticas e experiências.

A pesquisa de Oliveira (2020) se debruçou sobre a formação continuada do professor de Educação Física para a prática com alunos com deficiência. A investigação destacou a importância de formações que permitam com que o professor reflita sobre a participação ativa do aluno com deficiência em suas aulas. O estudo de doutorado de Dantas (2016) buscou analisar práticas reflexivas em uma formação continuada no campo da inclusão escolar. Como resultados, a investigação destacou a necessidade de espaços formativos, pontuando a escola como palco de sua efetivação e suas contribuições para com que os professores repensem e reelaborem suas ações.

f) Pesquisas no campo da Inclusão

No campo da Educação Especial no que diz respeito à perspectiva inclusiva, localizamos duas dissertações de mestrado e uma tese de doutorado.

Oliveira (2016) investigou a leitura e a acessibilidade, e em seus resultados destacou a necessidade de pensar em formas inclusivas de considerar a habilidade da leitura, pontuando a importância de se pensar a prática, o código Braille e a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como expoentes de uma cultura de acessibilidade.

Silveira (2020) debruçou-se em investigar a educação física escolar inclusiva. A pesquisadora evidenciou os desafios que professores de Educação Física enfrenta no processo de inclusão, tais como o entendimento sobre a pessoa com deficiência, a busca por metodologias adequadas que tendem aos múltiplos corpos e suas necessidades, e a busca pelo entendimento de uma escola para todos. A pesquisa de doutorado de Varella (2016) deu-se numa secretaria municipal de educação de um município do RN, na busca por construir ambientes escolares inclusivos, nesse sentido a pesquisa evidencias os desafios e os potenciais que a escola tem no processo educacional da criança com deficiência.

g) Pesquisas no campo da Deficiência Auditiva

Sobre deficiência auditiva, localizamos duas pesquisas de mestrado. A pesquisa de Paiva (2017) investigou os estudantes surdos no ensino superior, no âmbito da UFRN. Como resultado a pesquisa evidenciou a necessidade de repensar o Projeto Pedagógico Curricular do curso de graduação LIBRAS/Língua Portuguesa da instituição, além da necessidade de se pensar ações de extensão que possam viabilizar o contato de pessoas ouvintes com a LIBRAS e espaços formativos que possibilitem ao professor ensinar Português a alunos surdos.

A pesquisa de Tabosa (2019) analisou a compreensão de professores e de alunos surdos sobre inclusão nas aulas de Educação Física do IFRN. A investigação evidenciou a tentativa docente de incluir os alunos com surdez nas aulas de Educação Física, o que é percebido pelos próprios alunos surdos. Os docentes participantes da pesquisa evidenciaram a necessidade de uma transformação metodológica em suas aulas, se adaptando a esses alunos.

h) Pesquisas no campo do Atendimento Educacional Especializado

Localizamos em nossa busca duas pesquisas de mestrado que tinham como objeto temático o Atendimento Educacional Especializado. A pesquisa de Araújo (2017) analisou as perspectivas dos professores do Rio Grande do Norte sobre o AEE. Nos resultados, a pesquisadora evidenciou que os professores das Salas de Recursos Multifuncionais demandavam formação continuada, além da necessidade de uma construção identitária do professor do AEE que o aproxime de uma perspectiva de trabalho cooperativo com a professora da sala de aula.

A pesquisa de Silva (2017) analisou os entendimentos dos professores e alunos sobre o Atendimento Educacional Especializado. A investigação evidenciou que os professores do AEE atendem, em parte, o que prevê a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (2009).

i) Pesquisas no campo da Dislexia

Na Resolução N^o 03/2016-CEB/CEE/RN, 23 de novembro de 2016, que *Fixa normas para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade de Educação Especial no Estado do Rio Grande do Norte* e na Resolução n^o 193/2010 CONSEPE, de 21 de setembro de 2010, que *dispõe sobre o atendimento educacional a estudantes com necessidades educacionais especiais na UFRN*, a pessoa com dislexia faz parte do público alvo atendido.

Sob esse prisma, a pesquisa de mestrado de Medeiros (2017) investigou os alunos com dislexia no espaço universitário. Em seus resultados, a investigação apontou que esses estudantes enfrentam dificuldades com a leitura e a escrita logo no início da trajetória acadêmica. O estudo também evidencia que os

professores não estão preparados para lidar com tais estudantes, o que causa frustração e vergonha aos alunos com dislexia.

j) Pesquisas com Mães de crianças com deficiência

Em nossa busca localizamos apenas duas pesquisas que relaciona diretamente família e Educação Especial. Uma se detém a questão de gênero e a outra, à relação família escola. Ressalta-se que os sujeitos foram mães de crianças com deficiência. A pesquisa de doutorado de Marques (2019) investigou as questões de gênero na vida de mães de crianças com deficiência. O estudo explicitou a manutenção de concepções acerca da maternidade forjada na estreita associação entre religiosidade e gênero. Além disso, apontou para a sobrecarga de atividades que essas mães têm com os filhos/as e a família, o que as levam ao adoecimento. A pesquisadora postula que as mães buscam na construção de redes de apoio estratégias efetivas para aliviar a carga extenuante, bem como processos estigmatizantes que invisibilizam suas demandas e necessidades pessoais.

Há, também, o trabalho de Soares (2019) que buscou analisar a percepção de mãe e professores sobre o papel de cada um e de si mesmos no processo de inclusão escolar de estudantes com cegueira. Os resultados do estudo mostram que a relação entre pais e professores teoricamente precisa ser articulada entre si para que possa haver um bom desenvolvimento de aprendizagem dos estudantes cegos envolvidos no processo escolar. Porém, na escola, campo de pesquisa, o contato entre as mães de tais estudantes e os professores ainda é muito fragilizado. Faz-se indispensável que toda a equipe escolar estreite os laços com as famílias, através de formações, conversas individuais, oficinas, feiras culturais para que o elo entre família e escola seja consolidado e praticado no cotidiano escolar.

Considerações finais

A pesquisa empreendida revelou um panorama das investigações desenvolvidas na Linha Educação e Inclusão em contextos educacionais do PPGEd/UFRN, no recorte temporal de 2015 a 2020, consubstanciadas pelos princípios que fundamentam a educação inclusiva, nos níveis de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Finais, Ensino Médio e Ensino Superior e, na modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos, de escolas públicas, tratando de temáticas diversas como: saberes e práticas pedagógicas e artísticas, políticas de educação inclusiva, formação continuada de professores, Atendimento Educacional Especializado, Acessibilidade, corporeidade, envolvendo estudantes público alvo da Educação Especial, mais especificamente, aqueles com Síndrome de Down, surdez, com deficiência física, visual, intelectual, transtorno do espectro autista e dislexia. Revelando, assim, estar em acordo com o que reza a ementa da Linha de pesquisa: *Investiga, no campo da Educação Especial na perspectiva Inclusiva, temáticas relacionadas às políticas, à formação docente e às práticas pedagógicas e artísticas nos diversos níveis e contextos educacionais*, e com a formação dos professores atuantes na Linha de pesquisa.

Percebeu-se, também, que os estudos realizados não focam a deficiência em si em mero modelo médico, mas focam nas potencialidades do público alvo notadamente ressaltando-se estratégias colaborativas e interventivas são predominantes nas metodologias utilizadas.

Ficou evidente que há pesquisas que transitam no campo da educação em direitos humanos, porém não nos estudos da educação intercultural. Apenas uma pesquisa trouxe a questão de gênero, porém não de corpos com deficiência, mas de mães, pessoas cujos corpos trazem a marca de ser mãe de uma criança com deficiência. Logo, há na “Linha de pesquisa educação em contextos educacionais” a carência de investigações que incluam estudos da educação intercultural, trazendo à luz a discussão de

classe, raça, gênero, sexualidade, violência associada às questões que envolvem os estudos já protagonizados pela Linha.

Referências

ARAÚJO, Érika Soares de Oliveira. Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual na escola regular: possibilidades de intervenção numa perspectiva inclusiva. 2016. 186f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

ARAÚJO, Maria Ilma de Oliveira. Atendimento educacional especializado nas escolas estaduais do Rio Grande do Norte: a perspectiva dos professores. 2017. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

AZEVEDO, Mariana Queiroz Orrico de. Estratégias de ensino e aprendizagem desenvolvidas com alunos com transtorno do espectro autista na escola regular: uma revisão integrativa da literatura. 2017. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017

BAGOLAN, Ana Catharina Urbano Martins de Sousa. O ensino de teatro e a inclusão escolar: o jogo improvisacional nos anos iniciais do Ensino Fundamental. 2017. 235f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017

CARVALHO, Márcia Maria Dias. A formação de conceitos das operações matemáticas fundamentais por estudante com deficiência intelectual na educação de jovens e adultos: desafios e perspectivas. 2019. 229f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

CEREJEIRA, Thiago de Lima Torreão. Poéticas da voz e deficiência visual: o diálogo entre peça sonora, contação de

histórias e audiodescrição na escola. 2020. 278f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

COSTA, Bráulio Caio Ferreira da. Perfil dos servidores com deficiência da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2016. 105f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

DANTAS, Priscila Ferreira Ramos. A prática reflexiva na formação continuada de docentes e suas implicações para o processo de inclusão escolar. 2016. 331f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

FÉLIX, Lamoniara Mendes Querino. Estudantes cotistas com deficiência na universidade: perfil educacional e socioeconômico. 2019. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte", *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 23, n. 79, 2002, p. 257-272. Disponível em <<https://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>>. Acesso em 9 set. 2020.

FONSECA, Gêssica Fabiely. Planejamento e práticas curriculares nos processos de alfabetização de alunos com deficiência intelectual: experiências e trajetórias em tempos de educação inclusiva. 2016. 312f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

FORTES, Vanessa Gosson Gadelha de Freitas. Formação continuada de professores do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), na perspectiva da inclusão escolar de aluno com deficiência visual. 2017. 327f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

MACEDO, Elaine Caroline de. Formação colaborativa de docentes em educação profissional e tecnológica inclusiva para o ensino de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). 2019. 132f.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

MAGALHÃES, R. C. B. P.; PONTES JUNIOR, J. A. F. Pesquisa em educação especial no norte e nordeste: um estudo das produções apresentadas no EPENN (2007-2011). In: Alfredo Maciel Gomes; Telma Ferraz Leal. (Org.). **Pesquisas em educação nas regiões norte e nordeste: balanço e perspectivas**. 1ed. Recife: Editora UFPE, 2014, v. 1, p. 291-306.

MARQUES, Maria de Fátima Jerônimo. Questões de gênero na vida de mulheres mães de crianças com deficiência. 2019. 220f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

MARTINS, Lisie Marlene da Silveira Melo. Inclusão do estudante com deficiência no Ensino Superior e a formação continuada do docente universitário. 2019. 276f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

MARTINS, Lisie Marlene da Silveira Melo. Práticas e formação docente na UFRN com vistas à inclusão de estudantes cegos. 2016. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

MEDEIROS, Elaine Cristina de Moura Rodrigues. Discentes com dislexia na Universidade: um estudo de caso. 2017. 157f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

MELO, Hilce Aguiar. Mediação como estratégia no atendimento educacional especializado a aluno com deficiência intelectual: contribuições da abordagem histórico cultural. 2016. 325f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

NASCIMENTO, Anna Karolina Alves do. Audiodescrição e mediação teatral: o processo de acessibilidade do espetáculo de Janelas e Luas. 2017. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

OLIVEIRA, Elaine Santana de. Leitura e acessibilidade: uma experiência em contexto escolar na perspectiva da educação inclusiva. 2016. 183f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

OLIVEIRA, Fabyana Soares de. Formação continuada em Educação Física: desafios e possibilidades com alunos que apresentam deficiência na escola regular. 2020. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

OLIVEIRA, Maria Auxileide da Silva. Inclusão de estudantes com deficiência na Universidade Federal do Acre: panorama e perspectivas. 2020. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

PAIVA, Gisele Oliveira da Silva. Estudantes surdos no ensino superior: reflexões sobre a inclusão no curso de letras libras/ língua portuguesa da UFRN. 2017. 109f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

PEIXOTO, Sára Maria Pinheiro. O corpo como sentido, criação e significado da criança com Síndrome de Down: uma proposta de intervenção docente na Educação Infantil. 2019. 189f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

PINHEIRO, Maíra Dal'Maz. Egressos universitários com deficiência e inserção no mercado de trabalho competitivo. 2019. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

SANTOS, Erlane Cristhynne Felipe dos. Entre labirintos de percepções e conhecimentos sobre deficiência visual: marcas nas práticas pedagógicas de docentes da educação infantil. 2018. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

SANTOS, Rogério Alves dos. A voz dos estudantes com deficiência intelectual: rebatimentos dos tempos de escola na

construção identitária. 2017. 196f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

SILVA, Andrialex William. Pedagogical practices in the beginning literacy of a child with intellectual disability. 186 f. Dissertation (Master in Education). Federal University of Rio Grande do Norte, 2020.

SILVA, Jane Cleide Bispo dos Santos. O filme infantil com audiodescrição no contexto escolar: a leitura fílmica no cruzamento de olhares. 2018. 180f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

SILVA, Jardiel Oliveira da. Política de inclusão para pessoas com deficiência na Universidade Federal do Rio Grande do Norte: o que revelam as normativas institucionais?. 2019. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

SILVA, Katyuscia Maria da. A audiodescrição na formação de professores: um exercício de prática docente com imagens acessíveis. 2019. 304f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

SILVA, Linda Carter Souza da. Relação entre educação em direitos humanos e educação inclusiva nas concepções e práticas de professores de um estudante cego. 2018. 174f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

SILVA, Márcia Betânia Alves da. O desenho, o corpo e a deficiência visual: diálogos entre o ensino de Artes Visuais e a inclusão escolar. 2019. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

SILVA, Riviane Soares de Lima. Atendimento educacional especializado: a vez e a voz de alunos e do professor. 2017. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

SILVEIRA, Ana Aparecida Tavares da. Educação física escolar inclusiva: olhares e saberes de um grupo de professores do ensino público do Natal/RN. 2020. 142f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

SOARES, Mariane de Araújo. O espelho em duas faces: reflexo do papel de pais e professores na escolarização de crianças com deficiência visual nos anos finais do ensino fundamental. 2019. 104f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

SOUZA, Maria da Guia. Autismo e inclusão na Educação Infantil: efeitos de um programa de intervenção colaborativa nas práticas pedagógicas dos professores. 2019. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

TABOSA, Marcilene França da Silva. Corpos que falam: os olhares dos docentes e dos alunos surdos acerca da inclusão nas aulas de educação física do ensino médio do IFRN. 2019. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

TAVARES, Samira Figueiredo. Cinema e pessoa com deficiência: a (re)significação do olhar de professoras. 2016. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

WALTER, Elizabeth Cynthia. Os efeitos de um programa de compreensão da leitura oral dialógica por criança com autismo. 2017. 187f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INTERCULTURALIDADE: ANÁLISE DE DISSERTAÇÕES DO PPGED-UEPA

José Anchieta de Oliveira Bentes
Ivanilde Apoluceno de Oliveira

1. Introdução

Este estado de conhecimento sobre as dissertações produzidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (PPGED-UEPA), com o tema Educação Especial e interculturalidade, faz parte do eixo Interculturalidade e educação inclusiva da Pesquisa “Interculturalidade: saberes, práticas docentes e de formação em diferentes contextos educativos na Amazônia”, do Programa de Cooperação Acadêmica (PROCAD-Amazônia), projeto aprovado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em 2019.

A pesquisa que nos propomos fazer, do tipo estado de conhecimento, tem como objetivo mapear as pesquisas que foram realizadas nos campos da educação especial e da educação intercultural no PPGED-UEPA. Esse tipo de pesquisa é bibliográfico, com o objetivo de “mapear e discutir certa área de produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento” (FERREIRA, 2002, p. 257).

No caso, o interesse é mapear as produções – dissertações de Mestrado – que tratam da educação e da interculturalidade, o que implica estabelecer relações com os estudos feministas, sobre gênero, culturais, decoloniais, marxistas, da deficiência, dialógicos do discurso, bilinguismo bimodal, das representações sociais, da engenharia didática que estão explícitos nas dissertações que analisamos. Os campos dos conhecimentos, ao nosso ver, são um

lugar social de pesquisa em que se realizam os discursos, que se identificam temas e se encontram sujeitos e métodos específicos que fornecem dados de pesquisa. No caso, nosso interesse primário seria identificar o campo do conhecimento da interculturalidade nas dissertações do PPGED.

Em termos, este levantamento das dissertações pretende responder as seguintes perguntas: quantas dissertações foram produzidas no PPGED de 2016 a 2019 na modalidade da educação especial? Quais os objetos temáticos pesquisados? Que *locus* predomina? Em que nível de ensino há predominância? Quais tipos de pesquisa ocorrem? Quais as técnicas de pesquisa mais recorrentes? Quem são os participantes da pesquisa? Qual a quantidade de participantes? Quem são os teóricos citados? Quais os resultados das pesquisas? E, que referência é feita ao campo de pesquisa da interculturalidade?

Neste estudo, apresentamos inicialmente as produções sobre Educação Especial: características gerais, as metodologias, os resultados e principais teóricos nas pesquisas.

2. Produções sobre Educação Especial

No site do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (https://ccse.uepa.br/ppged/?page_id=650) foram levantadas dissertações que tivessem aproximações dos descritores: Educação Especial e Interculturalidade; Educação Inclusiva e Interculturalidade; Pessoas com Deficiência e Cultura; Educação Especial.

No total, foram identificadas 16 dissertações que tratam de diferentes categorias de deficiência no campo da educação especial e apenas três que tratam do tema educação especial e interculturalidade, o que evidencia ser a interculturalidade um tema recente na área da educação especial. Nos anos de 2016 a 2019 foram defendidas 110 dissertações, destas, identificamos 16 com o tema da educação especial, correspondendo a 14,5% do total.

No quadro 1 mostramos os autores e títulos das dissertações encontradas na página do Programa de Pós-graduação do Centro de Ciências Sociais da UEPA, conforme levantamento realizado no dia 07 de setembro de 2020.

Quadro 1 – autores e títulos das dissertações

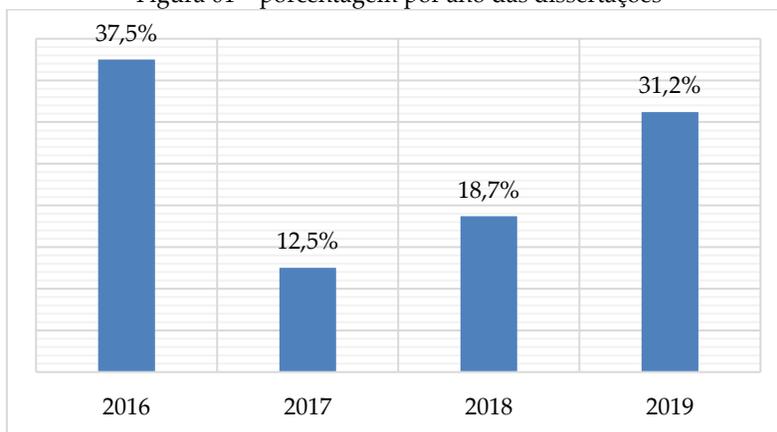
Nº	Ano	Nome dos autores	Títulos das dissertações
01	2016	Carina da Silva Mota	Glossário visual bilíngue na educação de surdos: estudo sociolinguístico na língua brasileira de sinais
02	2016	Felipe Lisboa Linhares	Atendimento Educacional Especializado: uma análise sobre a construção identitária de professores que atuam na sala de recursos multifuncionais
03	2016	Janiby da Silva Oliveira	A prática pedagógica do professor com o aluno autista no contexto da Escola Inclusiva
04	2016	Joana Célia do Socorro Gomes de Andrade Martins	Lamparina para cegos: literatura acessível na Amazônia
05	2016	Maria Valdeli Matias Batista	Saberes culturais de jovens e adultos com deficiência de comunidades das ilhas de Abaetetuba-PA
06	2016	Pâmela do Socorro da Silva Matos	Gestos de surdos e ouvintes: O contar história sem uso da voz
07	2017	Josivan João Monteiro Raiol	Práticas de letramento de pessoas com deficiência em um bairro da Ilha de Caratateua/PA
08	2017	Mônica de Nazaré Carvalho	Tessituras de muitas vozes; as interações sociais de jovens e adultos com deficiência intelectual
09	2018	Aneska Silva de Oliveira	As relações interpessoais no processo de escolarização de educando com deficiência múltipla
10	2018	Sandy da Conceição Dias	O ensino de matemática para estudantes cegos por meio de sistema suplementar de comunicação
11	2018	Isabell Theresa Tavares Neri	Cartografia de saberes de mulheres ribeirinhas em uma classe hospitalar na Amazônia paraense

12	2019	Carla da Silva Mota	Surdos bilíngues bimodais- um estudo de caso sobre as interações comunicacionais entre surdos falantes nativos e falantes tardios
13	2019	Kátia Maria dos Santos Dias	A educação infantil inclusiva: práticas pedagógicas de professores em escolas da SEMEC Belém
14	2019	Simone de Jesus da Fonseca Loureiro	Relações de auteridade: narrativas de/sobre alunos com deficiência intelectual
15	2019	Vera Lúcia de Cristo Lobato	As representações sociais de um adolescente surdo quilombola: afirmações étnicas, conflitos culturais, paradigmas educativos e estratégia dialógicas
16	2019	Priscila Costa Soares Leite	Educação de jovens e adultos em ambiente hospitalar: representações sobre si, a educação e projetos de vida

Fonte: elaborado a partir do site <http://ccse.uepa.br/ppged/?p=2218> do PPGED/UEPA, 2021.

Conforme nossas estatísticas, 37,7% das dissertações são correspondentes ao ano de 2016, 31,2% ao ano de 2019, 18,7% ao ano de 2018 e 12,5% ao ano de 2017, o que evidencia no período estudado (2016-2020) que o ano de 2016 e o de 2019 foram os que tiveram maior número de produção no campo da educação especial (ver Figura 01).

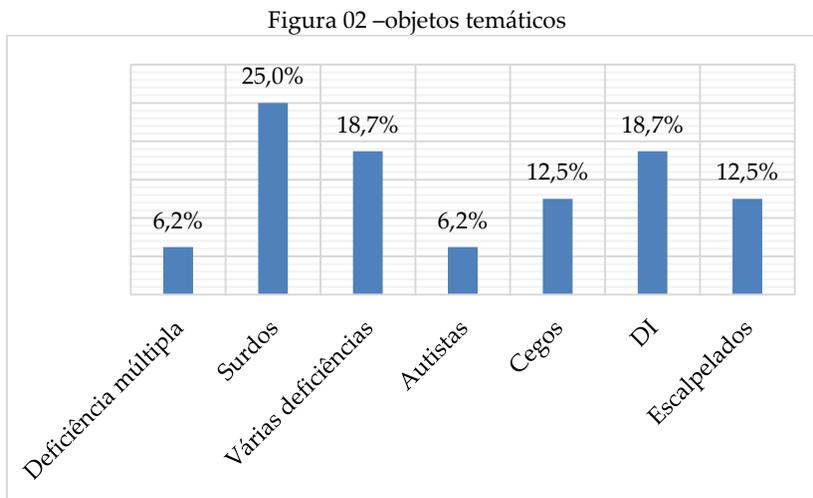
Figura 01 – porcentagem por ano das dissertações



Fonte: Elaboração com os dados da pesquisa (2021)

Entre os objetos temáticos da pesquisa foram encontrados estudos sobre surdez, autistas, cegos, Deficiência Intelectual (DI), Deficiência Múltipla (DM), várias deficiências e incluímos mulheres vítimas de escalpelamento, por tratar-se de um acidente que causa sequelas físicas, em função do escalpe violento do couro cabeludo, por acidente de motor nos rios da Amazônia, bem como sequelas auditivas, entre outras nas mulheres oriundas de comunidades ribeirinhas da Amazônia Paraense.

Dos objetos temáticos estudados o maior número é sobre surdos (25%), seguido de várias deficiências (18,7%) e Deficiência Intelectual (18,7%). Os menores estudos são sobre Deficiência Múltipla (6,2%) e Autistas (6,2%) (ver Figura 02).

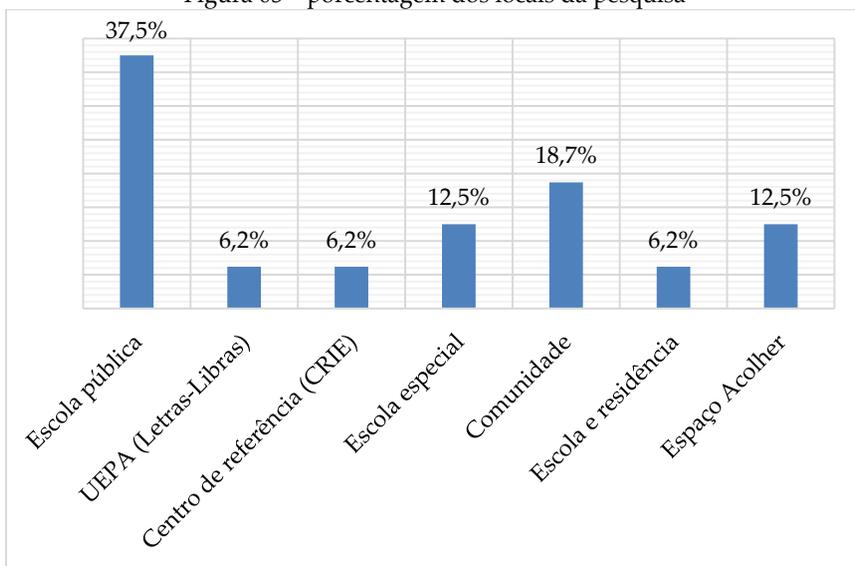


Fonte: Elaboração com os dados da pesquisa (2021)

A maioria das pesquisas teve como locais de pesquisa as escolas públicas municipais ou estaduais (37,5%), seguida das comunidades ribeirinhas e quilombolas (18,7%), escolas especiais (12,5%) e no Espaço Acolher, um albergue vinculado a um hospital público (12,5%). O menor índice correspondeu ao Centro de Referência em Educação Especial (6,2%) e a Universidade do Estado do Pará (6,2%). (Figura 03).

Observa-se que as comunidades ribeirinhas, o Espaço Acolher e a comunidade quilombola têm proximidade com o tema da interculturalidade, considerando que o primeiro e o segundo referem-se à cultura de ribeirinhos da Amazônia e o terceiro, à população quilombola, com especificidades culturais afrodescendentes.

Figura 03 – porcentagem dos locais da pesquisa



Fonte: Elaboração com os dados da pesquisa (2021)

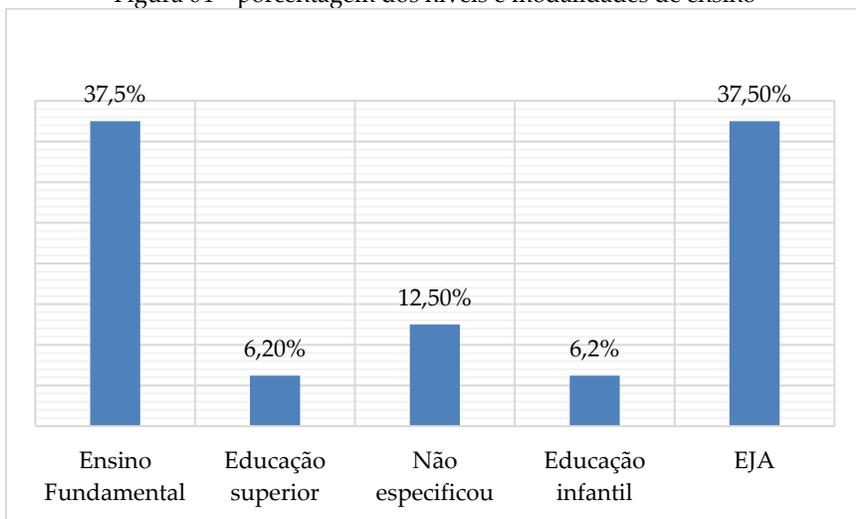
É possível considerar os níveis e modalidades de ensino. A educação especial, como sabemos, perpassa todos os níveis – da educação infantil ao ensino superior – assim como também perpassa a modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Na estatística a seguir, temos que a maioria das pesquisas foi realizada no ensino fundamental (37,5%) e na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (37,5). Com apenas uma pesquisa na educação infantil e outra na educação superior.

Duas pesquisas não especificaram o nível ou modalidade de ensino: em um trabalho – “Surdos bilíngues bimodais: um estudo de caso sobre as interações comunicacionais entre surdos falantes

nativos e falantes tardios” – a autora não descreveu a escolaridade dos participantes, importando apenas se os mesmos eram aprendizes nativos – adquiriram a Língua de Sinais (LS) desde o nascimento ou era aprendizes tardios de Língua um (L1) – adquiriram a LS entre os 8 a 13 anos; na dissertação “Lamparina para cegos: literatura acessível” a autora citou genericamente que os discentes são de vários níveis – do Ensino Fundamental, do Ensino Médio, do Ensino Superior e da Pós-graduação, não especificando cada um participante.

Figura 04 – porcentagem dos níveis e modalidades de ensino

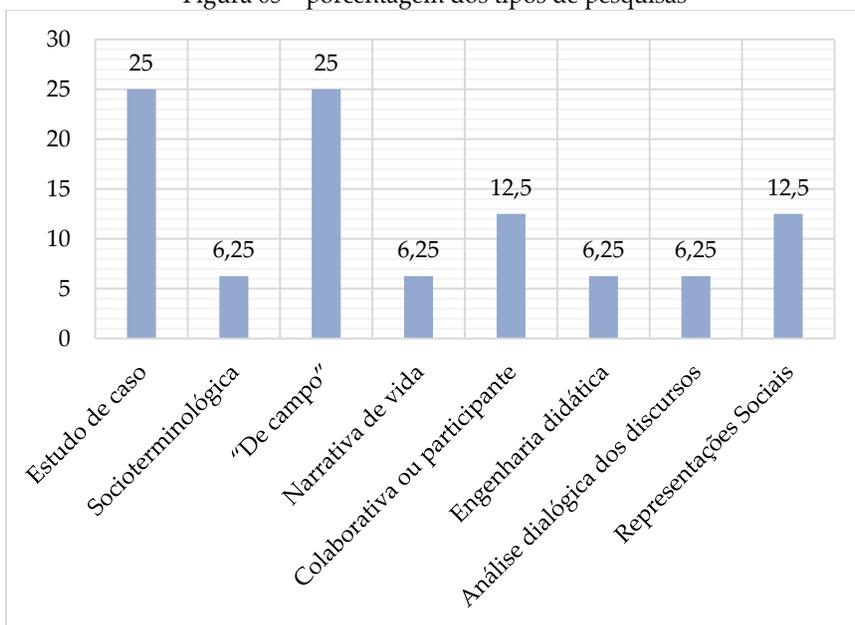


Fonte: Elaboração com os dados da pesquisa (2021)

3 Produções sobre Educação Especial: metodologia

Estudo de caso (25%) e de campo (25%) foram os tipos de pesquisas mais utilizados, seguidos da pesquisa colaborativa ou participante (12,5%) e pesquisa de representações sociais (12,5%). As metodologias menos utilizadas foram socioterminológica, narrativa de vida, engenharia didática e análise dialógica dos discursos com 6,2% cada (ver Figura 05).

Figura 05 – porcentagem dos tipos de pesquisas



Fonte: Elaboração com os dados da pesquisa (2021)

A maioria das pesquisas utiliza apenas uma técnica de investigação, mas há estudos com até 03 técnicas. Destaca-se a importância da descrição de vídeo nas pesquisas com pessoas surdas e a análise do desenho com investigações no campo das representações sociais (ver Quadro 2).

Quadro 2 – técnicas de pesquisa

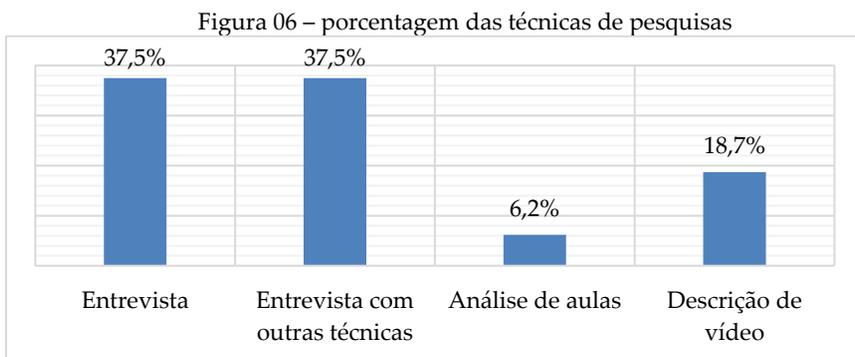
Nº	Títulos	Técnicas de pesquisa
01	As relações interpessoais no processo de escolarização de educando com deficiência múltipla (OLIVEIRA, 2018).	Entrevista e observação
02	Glossário visual bilíngue na educação de surdos: estudo sociolinguístico na língua brasileira de sinais (MOTA, 2016).	Descrição de vídeo
03	Surdos bilíngues bimodais- um estudo de caso sobre as interações comunicacionais entre surdos falantes nativos e falantes tardios (MOTA, 2019).	Descrição de vídeo
04	Atendimento Educacional Especializado: uma análise sobre a construção identitária de professores que atuam na sala	Entrevista

	de recursos multifuncionais (LINHARES, 2016).	
05	A prática pedagógica do professor com o aluno autista no contexto da Escola Inclusiva (OLIVEIRA, 2016).	Entrevista e observação
06	Lamparina para cegos: literatura acessível na Amazônia (MARTINS, 2016).	Entrevista narrativa
07	Práticas de letramento de pessoas com deficiência em um bairro da Ilha de Caratateua/PA (RAIOL, 2017).	Entrevista e observação e registro fotográfico
08	A educação infantil inclusiva: práticas pedagógicas de professores em escolas da SEMEC Belém (DIAS, 2019).	Entrevista e observação e registro fotográfico
09	Saberes culturais de jovens e adultos com deficiência de comunidades das ilhas de Abaetetuba-PA (BATISTA, 2016).	Entrevista narrativa
10	Tessituras de muitas vozes; as interações sociais de jovens e adultos com deficiência intelectual (CARVALHO, 2017).	Gravações de aulas e Observação
11	Gestos de surdos e ouvintes: O contar história sem uso da voz (MATOS, 2016).	Descrição de vídeo
12	O ensino de matemática para estudantes cegos por meio de sistema suplementar de comunicação (DIAS, 2018).	Entrevista
13	Relações de auteridade: narrativas de/sobre alunos com deficiência intelectual (LOUREIRO, 2019).	Entrevista
14	As representações sociais de um adolescente surdo quilombola: afirmações étnicas, conflitos culturais, paradigmas educativos e estratégias dialógicas (LOBATO, 2019).	Entrevista
15	Educação de jovens e adultos em ambiente hospitalar: representações sobre si, a educação e projetos de vida (LEITE, 2019).	Entrevista e análise de desenho
16	Cartografia de saberes de mulheres ribeirinhas em uma classe hospitalar na Amazônia paraense (NERI, 2018).	Entrevista e observação

Fonte: elaboração com os dados da pesquisa (2021)

A maioria das pesquisas utiliza somente a técnica da entrevista (37,5%) ou está em combinação com a observação, o registro fotográfico ou a análise do desenho (37,7%). Quando não se utiliza a entrevista, a análise recai na análise de aula (6,2%) ou

na descrição de vídeos para obtenção de formas de lexemas ou narrativas (18,7%) (Ver Figura 6).



Fonte: Elaboração com os dados da pesquisa (2021)

Os participantes da pesquisa são docentes e discentes, sendo que a maioria dos docentes pertence ao sexo feminino. Quanto aos discentes, são sujeitos da pesquisa: pessoas surdas, cegas, com deficiência intelectual, visual, múltipla, física, auditiva e vítimas de escarpelamento (ver Quadro 3).

Quadro 3 – os participantes da pesquisa

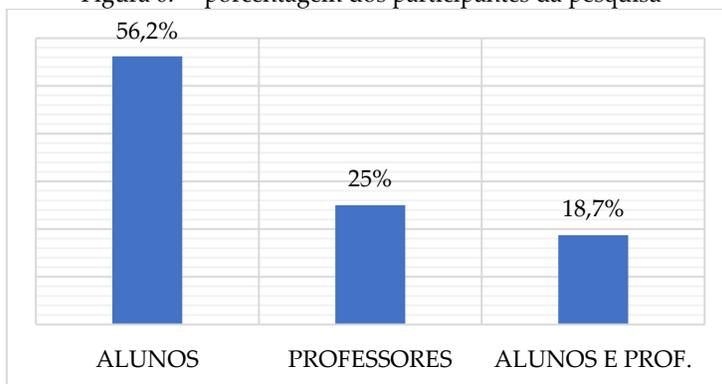
Nº	Títulos	Qtd	Participantes
01	As relações interpessoais no processo de escolarização de educando com deficiência múltipla (OLIVEIRA, 2018).	2	docentes
02	Glossário visual bilíngue na educação de surdos: estudo sociolinguístico na língua brasileira de sinais (MOTA, 2016).	6	discentes surdos
03	Surdos bilíngues bimodais- um estudo de caso sobre as interações comunicacionais entre surdos falantes nativos e falantes tardios (MOTA, 2019).	2	discentes surdos
04	Atendimento Educacional Especializado: uma análise sobre a construção identitária de professores que atuam na sala de recursos multifuncionais (LINHARES, 2016).	4	docentes
05	A prática pedagógica do professor com o aluno autista no contexto da Escola Inclusiva (OLIVEIRA, 2016).	2	docentes

06	Lamparina para cegos: literatura acessível na Amazônia (MARTINS, 2016).	10	discentes cegos
07	Práticas de letramento de pessoas com deficiência em um bairro da Ilha de Caratateua/PA (RAIOL, 2017).	2	discentes DI
08	A educação infantil inclusiva: práticas pedagógicas de professores em escolas da SEMEC Belém (DIAS, 2019).	2	docentes
09	Saberes culturais de jovens e adultos com deficiência de comunidades das ilhas de Abaetetuba-PA (BATISTA, 2016).	8	discentes deficientes DV (2); DM (2); DI (2); DF (1); DA (1)
10	Tessituras de muitas vozes; as interações sociais de jovens e adultos com deficiência intelectual (CARVALHO, 2017).	2 3	docentes discentes DI
11	Gestos de surdos e ouvintes: O contar história sem uso da voz (MATOS, 2016).	8 4	discentes surdos docentes
12	O ensino de matemática para estudantes cegos por meio de sistema suplementar de comunicação (DIAS, 2018).	2	discentes surdas
13	Relações de auteridade: narrativas de/sobre alunos com deficiência intelectual (LOUREIRO, 2019).	2	discentes cegas
14	As representações sociais de um adolescente surdo quilombola: afirmações étnicas, conflitos culturais, paradigmas educativos e estratégia dialógicas (LOBATO, 2019).	1	discente adolescente surdo
15	Educação de jovens e adultos em ambiente hospitalar: representações sobre si, a educação e projetos de vida (LEITE, 2019).	5	discentes escalpeladas EJA
16	Cartografia de saberes de mulheres ribeirinhas em uma classe hospitalar na Amazônia paraense (NERI, 2018).	15 4	discentes escalpeladas docentes

Fonte: elaboração com os dados da pesquisa (2021).

Destaca-se que a maioria dos participantes da pesquisa é constituída por discentes (56,2%) seguida de docentes (25%) e discentes e docentes (18,7%), existindo, portanto, uma participação efetiva das pessoas com deficiência, tendo voz no processo da pesquisa. (Figura 07).

Figura 07 – porcentagem dos participantes da pesquisa

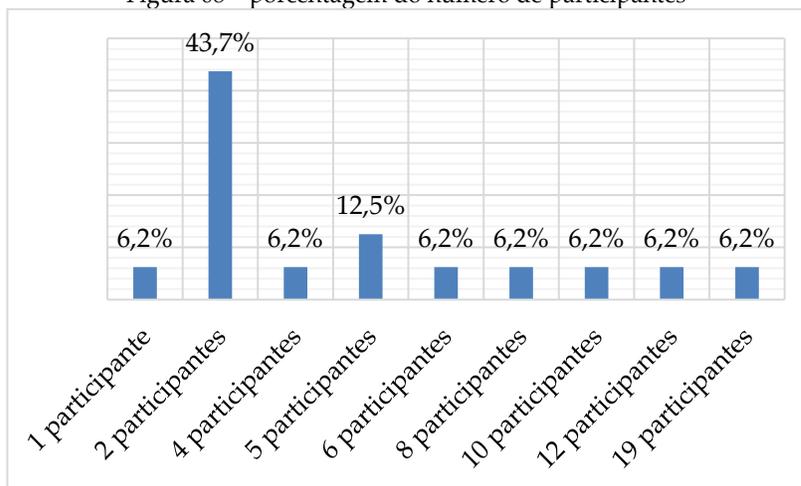


Fonte: Elaboração com os dados da pesquisa (2021)

Observamos que a maioria das pesquisas tiveram 2 (43,7%), seguida de 5 participantes (12,5%). As demais pesquisas tiveram 1 ou 4 ou 6 ou 8 ou 10 ou 12 ou 19 participantes, correspondendo 6,2%, como está posto na Figura 08.

Destacamos que a pesquisa com apenas 01 discente surdo é um estudo de caso, em uma comunidade quilombola, na qual existia apenas uma única pessoa surda.

Figura 08 – porcentagem do número de participantes



Fonte: Elaboração com os dados da pesquisa (2021)

4 Resultados das produções analisadas

a) Pesquisas sobre interações interpessoais e comunicacionais

A dissertação de Aneska Silva de Oliveira (2018) “As relações interpessoais no processo de escolarização de educando com deficiência múltipla” destacou em seus resultados que as relações interpessoais possuem um papel essencial para uma educação de qualidade, sendo valorizado na escolarização do educando com deficiência múltipla a interação.

Mônica de Nazaré Carvalho (2017) na dissertação “Tessituras de muitas vozes; as interações sociais de jovens e adultos com deficiência intelectual” destaca a predominância de situações de assimilação em relação as situações de exclusão e inclusão nas interações entre docente e discente com deficiência intelectual.

No estudo “Surdos bilíngues bimodais: um estudo de caso sobre as interações comunicacionais entre surdos falantes nativos e falantes tardios” Carla da Silva Mota (2019) explicitou que a utilização dos fenômenos *Code Blending* e *Code Switching* variam em função do interlocutor. Com isso, fez uma constatação que designou como variacionista.

No estudo “Gestos de surdos e ouvintes: o contar história sem uso da voz”, Pâmela do Socorro da Silva Matos (2016) aponta que os gestos são bastantes presentes no narrar. Há influência mais forte no uso dos gestos entre as pessoas surdas do que entre ouvintes e surdos no uso da Libras.

Simone de Jesus da Fonseca Loureiro (2019) no estudo “Relações de alteridade: narrativas de/sobre alunos com deficiência intelectual” destacou a valorização da interação, em uma perspectiva de alteridade, considerando que a pessoa com deficiência intelectual não é determinada apenas pela sua condição biológica, mas também em razão das interações que constituem ao longo de sua trajetória de vida.

b) Pesquisas sobre formação de docentes

Na dissertação “Atendimento Educacional Especializado: uma análise sobre a construção identitária de professores que atuam na sala de recursos multifuncionais”, Felipe Lisboa Linhares (2016) observou que os docentes se dedicam ao aperfeiçoamento para atuação em uma única área (Surdez, Deficiência Intelectual, etc.), evidenciando existir uma formação específica e não generalista no campo da Educação Especial.

A dissertação “A educação infantil inclusiva: práticas pedagógicas de professores em escolas da SEMEC Belém”, de Kátia Maria dos Santos Dias (2019) aponta para valorização da autoformação, uma vez que os docentes investiram em sua autoformação para a prática da Educação Especial, bem como no processo de inclusão escolar na educação infantil, pelo acesso de todos irem à escola sem preconceito ou discriminação.

c) Pesquisas sobre Práticas na educação inclusiva

Na dissertação “A prática pedagógica do professor com o aluno autista no contexto da Escola Inclusiva” Janiby da Silva Oliveira (2016) constatou de forma negativa que a prática pedagógica nem sempre é pensada de modo inclusivo.

A dissertação “Práticas de letramento de pessoas com deficiência em um bairro da Ilha de Caratateua/PA” de Josivan João Monteiro Raiol (2017) evidencia a valorização de eventos e influências da religiosidade, da musicalidade, da escola e da família no processo de letramento de pessoas com deficiência.

Sandy da Conceição Dias (2018) na dissertação “O ensino de matemática para estudantes cegos por meio de sistema suplementar de comunicação” informou que na proposta de ensino de matemática efetivada, as sequencias foram validadas.

d) Pesquisa sobre produção literária na Educação Especial

No estudo “Lamparina para cegos: literatura acessível na Amazônia”, Joana Célia do Socorro Gomes de Andrade Martins (2016) informou que os participantes cegos captaram as sensações e motivações humanas de um texto literário, sendo valorizada a produção literária na formação humana desses sujeitos.

e) Pesquisas sobre saberes/práticas e afirmações culturais

Maria Valdeli Matias Batista (2016) na dissertação “Saberes culturais de jovens e adultos com deficiência de comunidades das ilhas de Abaetetuba-PA” ressalta que prevaleceram os saberes que auxiliam na vida cotidiana. A categoria de aprendizagem “foi ele/ela que me ensinou” teve destaque, valorizando os saberes oriundos das práticas sociais cotidianas.

O estudo “As representações sociais de um adolescente surdo quilombola: afirmações étnicas, conflitos culturais, paradigmas educativos e estratégias dialógicas” de Vera Lúcia de Cristo Lobato (2019) revelou que os saberes culturais cotidianos implicam no reconhecimento étnico valorativo do adolescente surdo por entre tradições, habilidades cognitivas, inovações e articulações dialógicas possíveis por meio dos gestos e sinais. Apontou a valorização do aspecto étnico e dialógico na educação de surdos.

Priscila Costa Soares Leite (2019) na dissertação “Educação de jovens e adultos em ambiente hospitalar: representações sobre si, a educação e projetos de vida” destaca que as educandas, mulheres de comunidades ribeirinhas da Amazônia, se reconhecem capazes de vencer as adversidades, dignas de respeito e cuidado e atribuem a si valores positivos. Aponta para a valorização da luta política pelo empoderamento das mulheres e dos saberes populares, vinculados às práticas socioculturais.

Na “Cartografia de saberes de mulheres ribeirinhas em uma classe hospitalar na Amazônia paraense” Isabell Theresa Tavares Neri (2018) ressalta que as experiências das educadoras interferem

significativamente em suas ações pedagógicas; elas buscam realizar estratégias criativas entre o saber popular e o saber científico; e há contrastes entre o currículo da classe hospitalar do Núcleo de Educação Popular (NEP) e as escolas ribeirinhas. Aponta para a valorização da luta política pelo empoderamento das mulheres e dos saberes populares, vinculados às práticas socioculturais.

f) Pesquisa com produtos acadêmicos

Carina da Silva Mota (2017) na dissertação “Glossário visual bilíngue na educação de surdos: estudo sociolinguístico na língua brasileira de sinais” elaborou um produto acadêmico, um glossário de Libras constituído por 342 itens.

A figura 09 sumariza a quantidade de dissertações conforme os agrupamentos feitos.

Figura 09 – porcentagem dos resultados das produções



Fonte: Elaboração com os dados da pesquisa (2021)

Das 16 produções analisadas, apenas 03 fazem referência explícita à interculturalidade. Em sua dissertação Lobato (2019) refere-se à educação intercultural em uma perspectiva fundamental para ser e estar sendo no mundo; Leite (2019) e Neri

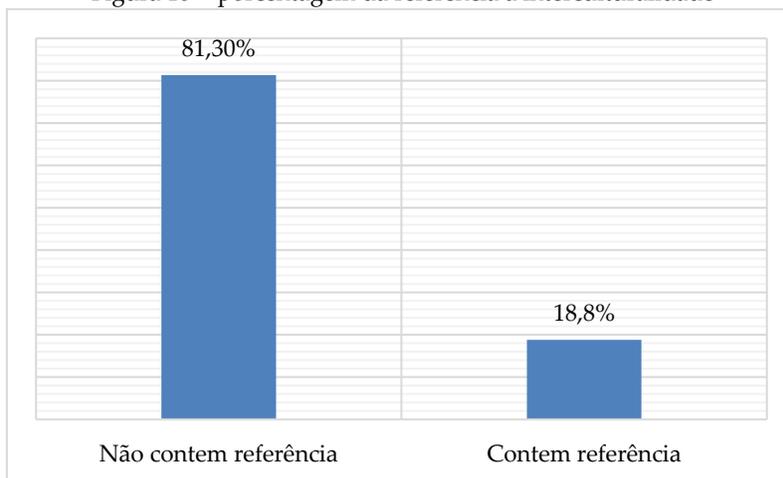
(2018) mencionam a necessidade do diálogo na educação intercultural.

Quadro 04 – Referência à interculturalidade

Títulos	Referencia à interculturalidade
As representações sociais de um adolescente surdo quilombola: afirmações étnicas, conflitos culturais, paradigmas educativos e estratégia dialógicas (LOBATO, 2019).	"uma educação intercultural para o ser e estar sendo no mundo" (p. 179)
Educação de jovens e adultos em ambiente hospitalar: representações sobre si, a educação e projetos de vida (LEITE, 2019).	"nenhuma cultura se sobrepõe a outra e de igual modo uma não anula a outra, mas ambas precisam são ser reconhecidas e validadas, e mais que isso, as culturas devem se fundir e dialogar entre elas" (p. 78).
Cartografia de saberes de mulheres ribeirinhas em uma classe hospitalar na Amazônia paraense (NERI, 2019).	"conjunto de propostas educacionais que visam a promover a relação e o respeito entre grupos socioculturais, mediante processos democráticos e dialógicos" (CORTEÃO; STOER, 2006 apud OLIVEIRA, 2015, p. 69).(p. 94).

Fonte: Elaboração com os dados da pesquisa (2021)

Figura 10 – porcentagem da referência à interculturalidade



Fonte: Elaboração com os dados da pesquisa (2021)

5. Principais teóricos pesquisados

Para tratar dos teóricos que foram citados nas dissertações criamos vinte agrupamentos de estudos. Começamos com os que representam o nível da educação especial ou inclusiva. Neste agrupamento apresentamos os autores citados, conforme aparecem nos resumos.

1) **Variação linguística da Libras** – que registra os termos que são convencionados pelo uso da comunidade surda. Os principais autores da Educação Especial citados foram: Ronice Quadros; Enilde Faulstich; Mariângela Estelita, citado por Mota (2016).

2) **Estudos sobre o bilinguismo bimodal** – que trata da sobreposição e a alternância de línguas. Os autores citados são Jean Andrews e Melissa Rusher; e Mariângela Estelita, aparecendo em Mota (2019).

3) **Política pública de educação inclusiva** – que avalia os programas implantados em escolas regulares, a legislação e a repercussão na atuação de profissionais. Os principais autores citados foram: Theresinha Miranda e Teófilo Filho; Maria Aparecida Soares e Maria de Fátima Carvalho; Denise Jesus, Cláudio Baptista e Kátia Caiado; Enicéia Mendes e Cícera Malheiros; Maria Mantoan; e Ivanilde Oliveira. Duas dissertações se destacam: Linhares (2016) que cita todos os autores postos e Dias (2019) que cita apenas Mantoan.

4) **Construção identitária** – que analisa as identidades profissionais que atuam na educação especial, construídas nas relações sociais. O principal autor é Lennard Davis e é Linhares (2016) que o cita.

5) **Inclusão e prática pedagógica do professor** – que analisa os procedimentos que consideram o desenvolvimento individual e o respeito à diversidade dos educandos. Os principais autores citados foram: Temple Grandin; Eugênio Cunha; Nilda Bentes; José Geraldo Bueno; Ivanilde Oliveira; e Gicele Pinto. Temos três dissertações neste campo: Oliveira (2016) que cita Grandin, Cunha, Bentes e Bueno.

6) **Processo histórico da educação especial** – que descreve o início e a evolução da escolaridade de sujeitos que no início dos anos de 1930 passaram a ser designados como público da educação especial. Os principais autores citados foram: Gilberta Jannuzzi; Ivanilde Oliveira, Tânia Santos e Katia Lima. Temos uma dissertação neste campo: Dias (2019).

7) **Estudos socioantropológicos da surdez** – que problematiza os processos educativos, comunicacionais e existenciais dos surdos. O principal autor citado foi Carlos Skliar. Temos uma dissertação neste campo: Lobato (2019).

8) **Estudo dos gestos dos surdos** – que estuda os gestos como forma de linguagem para a educação de sujeitos surdos. O autor base da pesquisa foi McNEILL (1992) que estuda os gestos nas línguas orais. Trata-se da dissertação de Pamela Matos (2019).

Lembramos que as dissertações de Oliveira (2018), Martins (2016), Raiol (2017), Batista (2016), Carvalho (2017), Matos (2016), Dias (2018) e Loureiro (2019) não explicitaram autores da educação especial como referência em seus resumos. Achamos que essa atitude pode indicar desconhecimento desses campos de estudos com os sujeitos da educação especial ou pode indicar que estes sujeitos foram utilizados para justificar um outro campo de estudo, não sendo central teorizar sobre os mesmos.

Continuando a catalogação de autores conforme os campos de estudo, conforme apareceu nos resumos das dezesseis dissertações:

9) **prática pedagógica dialógica** – que estuda as formas de educação que envolve afetividade, contato, humanização do outro. Paulo Freire é a referência desse campo que aparecem nos resumos de duas dissertações: em Dias (2019) e em Lobato (2019).

10) **Estudos da identidade** – que analisa a construção identitária de sujeitos, no caso docentes do AEE. O autor citado é Antônio Ciampa, que aparece em Linhares (2016).

11) **Estética da Recepção** – que analisa o papel do leitor na leitura de textos literários. Tem as referências de Umberto Eco;

Hans Robert Jauss; Regina Zilberman; e Wolfgang Iser. Foi citado por Martins (2016).

12) **Teoria do letramento** – que estuda os eventos e práticas de letramento como forma de relações de identidades e de poder. Os autores citados foram Brian Street; Angela Kleiman; Magda Soares; e Leda Tfouni. Foi citado por Raiol (2017).

13) **Teoria do desenvolvimento da criança em combinação com as teorias dos saberes docentes** – que estuda o desenvolvimento da criança a partir de seu desenvolvimento já consolidado, tendo como representante Lev Vygotsky; a teoria Infância e educação infantil. Estuda a história, as concepções e a prática pedagógica com crianças, tendo como representantes Sônia Kramer e Moysés Kuhlmann Junior – que estuda a história, as concepções e a prática pedagógica com crianças; a teoria da reflexividade crítica – que faz reflexões a partir da prática docente do professor, tendo como representante António Nóvoa; e os estudos a respeito dos saberes docentes – que trata dos saberes fundamentais para o trabalho docente, cujo representante é Maurice Tardif. Todas essas teorias e esses autores são citados por Dias (2019).

14) **Teoria da educação da atenção** – que estuda o fenômeno da aprendizagem de sujeitos em contexto situados e práticos – por exemplo, ribeirinhos –, em relacionamentos com o mundo e com o outro. O representante é Tim Ingold e foi citado por Batista (2016).

15) **Interacionismo dialógico ou análise dialógica do discurso** – Que “consideram a língua concreta, baseada na enunciação constitutiva da linguagem e realizada por dois ou mais sujeitos, em um tempo e espaço definidos” (CARVALHO, 2017, p. 57). Os autores citados são Martin Buber e Michael Bakhtin. Neste campo colocamos duas pesquisadoras: Carvalho (2017) e Loureiro (2019).

16) **Estudos de Representações Sociais** – que é “Uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada que tem um objetivo prático e concorre para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”. (JODELET, 2001, p. 22). Estão

representados por Serge Moscovici; e Denise Jodelet. Aqui identificamos três dissertações: Lobato, 2019; Leite (2019); Neri (2018).

17) **Teoria da adolescência** – que questionam a adolescência enquanto “um período de conflitos, de identidades marcadas ou pré-definidas” (LOBATO, 2019, 75). A teoria é representada por Cecília Coimbra; Fernanda Bocco; Maria Nascimento, e foi citado por Lobato (2019).

18) **Teoria sobre o quilombo** – que discute a relação dos quilombolas com o território, os saberes e saberes cotidianos próprios. Representado por Alfredo Almeida (2011) e citado por Lobato (2019).

Por fim, relacionamos alguns autores referidos no campo da educação intercultural, lembrando que estes não foram explicitados no resumo como fontes desse campo de estudo.

19) **Educação intercultural** – “entendida como o processo construído pela relação tensa e intensa entre diferentes sujeitos, criando contextos interativos” (FLEURI, 2003, p. 31). No caso, é o campo de pesquisa na educação que tenciona a interação entre diversas identidades dentre as quais as relações de raça, gênero, geração, orientação sexual e diferenças físicas e mentais. As dissertações que explicitam o termo “educação intercultural” são Neri (2018); Lobato (2019); e Leite (2019). Embora tenhamos a percepção de que o tema da educação intercultural não seja aprofundado nesses trabalhos, Lobato (2019) cita Vera Candau e Kelly Russo para defender a importância da linguagem na educação intercultural; Neri (2018) cita Vera Candau para conceituar o termo “práticas educativas dialógicas” e Leite (2019) utiliza Vera Candau e Miriam Leite para trabalhar com o princípio dialógico freireano. Além disso Neri (2018) conceitua a educação intercultural, valendo-se de Cortesão; Stoer, 2006 (apud OLIVEIRA, 2015, p. 69): “conjunto de propostas educacionais que visam a promover a relação e o respeito entre grupos socioculturais, mediante processos democráticos e dialógicos”.

6. Considerações Finais

Esta pesquisa do estado do conhecimento nos revelou a informação de que temos um campo ainda indefinido de estudos. Ou melhor dizendo, que temos uma dispersão muito grande de trabalhos em várias direções que abrange desde os estudos variacionistas de língua de sinais até os estudos que se aproximam da pesquisa experimental de testar certa proposta de atividade com os discentes deficientes.

Essa dispersão é bem mais visualizada quando da quantidade de autores bases para a realização de métodos e objetivos de pesquisa. A verdade é que os estudos com pessoas deficientes não se constituem como um homogêneo e previsível Campo de estudos, parecendo que ocorreu a mera utilização desses sujeitos para pesquisa de campo. O ponto que pode ser discutido a partir dessas dissertações é que os estudos das deficiências podem muito bem ser incluídos nos estudos da educação intercultural, ampliando a discussão de classe, raça e gênero para incluir a questão do corpo deficiente.

Nossa intenção foi de localizar as principais tendências de pesquisas que ocorreram nos anos de 2016 a 2019 no PPGED da UEPA, identificando com isso algumas descobertas como: a maior parte dos trabalhos (25%) apresenta como objeto temático a questão da surdez, sendo realizadas predominantemente em escolas públicas municipais ou estaduais (37,5%). O nível de ensino mais pesquisado é o fundamental (37,5%), tendo como maior tipo de pesquisa o estudo de caso (37,5%), realizada por meio de entrevistas (37,5%). Mais da metade das pesquisas são realizadas com discentes (56,2%), tendo uma média de dois participantes (43,7%). Os resultados identificados é que predomina a valorização de pesquisas sobre interações interpessoais e comunicacionais (31,2%).

Os dados apontam para a necessidade de mais estudos teóricos e de campo que construa um campo específico de pesquisa, a partir da educação intercultural, que continue dando voz e autoria para as pessoas que sofrem discriminações e preconceitos, enfocando áreas

pouco exploradas como a educação infantil, o ensino médio e os cursos superiores. Apesar da profusão de autores e da pouca definição no campo da educação intercultural, a quantidade de trabalhos crescente nos leva a crer que essa área é bastante prospera e que tem auxiliado a compreender o conhecimento e a mudar a situação da educação brasileira.

Referências

BATISTA, Maria Valdeli Matias. **Saberes culturais de jovens e adultos com deficiência de comunidades das ilhas de Abaetetuba-PA**. 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**. 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.

DIAS, Kátia Maria dos Santos. **A educação infantil inclusiva: práticas pedagógicas de professores em escolas da SEMEC Belém**. 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**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Pará, Belém, 2018. Disponível em: <http://ccse.uepa.br/ppged/wp-content/uploads/dissertacoes/12/sandy_da_conceicao_dias.pdf>. Acesso em: 07 set. 2020.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”, **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 23, n. 79, 2002, p. 257-272. Disponível em <<https://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>>. Acesso em 9 set. 2020.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 23, p. 16-35, maio/ago. 2003. Disponível em <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a02.pdf>>. Acesso em 15 set. 2020.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise. (org.) **As Representações Sociais**. Tad. Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 17-41.

LEITE, Priscila Costa Soares. **Educação de jovens e adultos em ambiente hospitalar**: representações sobre si, a educação e projetos de vida. 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. 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. 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**.

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.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Pará, Belém, 2016. Disponível em: <http://ccse.uepa.br/ppged/wp-content/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.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Pará, Belém, 2016. Disponível em: <http://ccse.uepa.br/ppged/wp-content/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.** 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.** 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.** 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**. 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_oliveira.pdf>. Acesso em: 07 set. 2020.

OLIVEIRA, Janiby da Silva. **A prática pedagógica do professor com o aluno autista no contexto da Escola Inclusiva**. 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. **Paulo Freire: gênese da educação intercultural no Brasil**. Curitiba: CRV, 2015.

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

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INTERCULTURALIDADE: ANÁLISE DE DISSERTAÇÕES DO PPGE - UFT

Carmem Lucia Artioli Rolim

Introdução

O presente estudo insere-se no Programa Nacional de Cooperação Acadêmica na Amazônia (PROCAD - Amazônia), vinculado a pesquisa *Interculturalidade: saberes, práticas docentes de formação em diferentes contextos educativos na Amazônia*, integrando o eixo Interculturalidade e Educação Inclusiva. A proposta envolve três Programas de Pós-Graduação em Educação em Universidades distintas, tendo como proponente a Universidade do Estado do Pará (UEPA) e duas integrantes a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e a Universidade Federal do Tocantins (UFT).

A Universidade Federal do Tocantins é o espaço no qual centraremos a nossa atenção. O Programa de Pós-Graduação em Educação iniciou as suas atividades no segundo semestre de 2012, com um corpo docente de oito professores (as) que iniciaram o curso oferecendo para a primeira turma dez vagas para discentes de mestrado. Atualmente abre anualmente vagas para a entrada de até vinte novos alunos e o corpo docente conta com sete professores permanentes.

Nesse contexto, desenvolvemos uma pesquisa do estado de conhecimento com o objetivo de mapear as dissertações produzidas no campo da educação especial e da educação intercultural no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Tocantins – UFT, defendidas no período de 2014 a 2019.

Morosini (2015, p. 111), esclarece que desenvolver pesquisas do estado de conhecimento em programas de pós-graduação possibilita analisar o “*habitus científico*, visando à prática de pesquisa articulada à realidade; e compreender a produção científica na perspectiva do seu campo”.

Entendendo a relevância do estudo que considera o todo sem perder as especificidades do processo objetivamos mapear as dissertações produzidas no campo da educação especial e da educação intercultural no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Tocantins – UFT, e com olhar minucioso identificar entre o quantitativo das dissertações defendidas no PPGE de 2014 a 2016 os estudos relacionados ao campo da educação especial e ainda identificar os principais objetos temáticos, as principais especificidades educacionais abordadas, os espaços das pesquisas, as construções teórico-metodológicas, sujeitos investigados, teóricos, tipos de pesquisa, procedimentos técnicos e resultados evidenciados.

Com essa proposição organizamos os estudos em etapas expostas sequencialmente, porém que se desenvolvem inter-relacionadas, sendo elas, ‘Delineamentos: contexto da pesquisa’ e na sequência ‘Espaços, tessituras e sujeitos’, finalizando nas considerações.

Delineamentos: contexto da pesquisa

O momento inicial da pesquisa partiu da definição do repositório de teses e dissertações que seria a base de dados para o desenvolvimento do estudo. O primeiro repositório consultado foi a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), porém essa base continha apenas uma dissertação do Programa de Pós-Graduação em Educação. O segundo repositório analisado foi o da própria instituição, ou seja, a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal do Tocantins (UFT), que continha 30 relatórios de pesquisa. E o terceiro repositório foi o do Programa de Pós-Graduação da UFT que contava com 69 dissertações defendidas

até 2019. Considerando a completude da base de dados, optamos por trabalhar com o repositório do Programa.

Com o total de 69 dissertações, fizemos as delimitações do estudo considerando os descritores e os critérios de inclusão e exclusão para pesquisas científicas. Segundo Laville e Dione (1999, p. 119) para a pesquisa do estado de conhecimento os critérios de inclusão e exclusão são elementos que possibilitam “cobrir o campo de pesquisa desejado”, de modo a atingir o mapeamento do estudo.

Com essas proposições, utilizamos como critérios de inclusão as dissertações que contivessem os descritores e suas variantes, estando esses descritores localizados no título, resumo, introdução ou palavras-chave. O Descritor 1 (D1) - educação inclusiva/especial, totalizando seis dissertações e o Descritor 2 (D2) - interculturalidade/diversidade, com o total de oito dissertações. Como critério de exclusão; assumimos o objeto de estudo, assim analisamos as pesquisas sendo excluídas as dissertações que não possuíam vínculo com a educação especial. Resultando em seis dissertações que atendiam ao Descritor 1 e suas variantes e uma dissertação que atendia ao Descritor 2 e suas variantes, totalizando para o estudo sete dissertações (Quadro 1). Observamos, ainda, que o termo interculturalidade não foi identificado até o momento da coleta de dados que se realizou entre os meses de agosto a outubro de 2020.

Do quantitativo de dissertações defendidas no período observamos que aproximadamente 10% das pesquisas estão envolvidas com a educação especial. Entendemos ser um número pequeno, pensando que o programa é de educação e as especificidades para o ensino são prementes nas diferentes fases escolares. Porém, a análise indica também que o perfil do Programa está direcionado para outros campos da educação, mas não adentraremos na discussão, pois foge do escopo do presente estudo.

A análise minuciosa dos títulos permite observar que as diferentes especificidades estão presentes nas dissertações selecionadas, observação que possibilita adentrar na discussão sobre os sujeitos e contextos pesquisados.

Quadro 1 – Dissertações selecionadas para o estudo (2014-2019)

Nº	Ano	Autor	Título
1	2014	Simone Maria Alves de Lima	Desafios da Inclusão na Visão Histórico Cultural: uma pesquisa participante
2	2015	Nádia Flausino Vieira Borges	Tramas e Tessituras: Atividade docente no ensino de Matemática no contexto da deficiência visual
3	2015	Samara Queiroga Borges Gomes da Costa	A Educação Intergeracional como Tecnologia Social: uma vivência no âmbito da Universidade da Maturidade - UFT.
4	2016	Zilmene Santana Souza	Educação Hospitalar: a atuação do professor no atendimento às crianças em tratamento de saúde
5	2017	Ana Lúcia Abreu Belloni dos Santos	Profissionalidade Docente no Contexto das Especificidades do Ensino de Matemática: desafios e possibilidades
6	2018	Euler Rui Barbosa Tavares	A Pessoa com Deficiência Visual e o Processo de Aprendizagem em Matemática: caminhos e descaminhos
7	2018	Lucas Leal Lima de Sousa	Sala de Recursos Multifuncionais: espaço de inclusão ou reclusão dos excluídos?

Fonte: Organizado pela autora a partir do Repositório do Programa de Pós-Graduação em Educação¹

Espaços, tessituras e sujeitos

Ao adentrar nas especificidades das dissertações pesquisadas, podemos observar que os temas estudados são diversos e, ainda, que todos os estudos selecionados apresentavam preocupação com os procedimentos éticos para a pesquisa e seis destacavam o acompanhamento e relevância do comitê para o desenvolvimento dos procedimentos do estudo. Indicavam ainda a utilização de nomes fictícios visando preservar a identidade, mas diferenciar sujeitos e espaços pesquisados.

¹ <https://ww2.uft.edu.br/index.php/ensino-pos-graduacao0/mestrado-e-doutorado/150-ensino/programas-de-pos-graduacao/10712-ppge>

Quanto as especificidades educacionais analisadas nas dissertações (Quadro 2) é possível observar que as várias deficiências prevaleceram, sendo que duas pesquisas focalizaram a deficiência visual e uma as necessidades especiais que se apresentam na velhice. Desse modo entendemos que as especificidades educacionais estiveram em todas as dissertações analisadas, sendo que em mais de 50% dos estudos o pesquisador buscou considerar várias necessidades educacionais especiais.

Quadro 2 - Especificidades educacionais abordadas

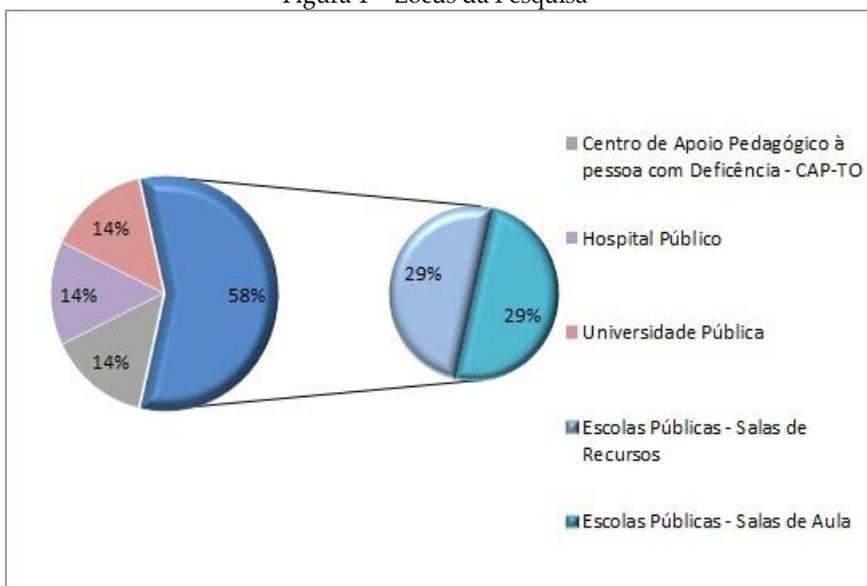
Especificidades educacionais	Número de dissertações
Idosos	1
Deficiência visual	2
Várias deficiências	4

Fonte: Organizado pela autora.

Quanto ao locus da pesquisa temos mais da metade dos estudos 58%, realizados em escolas públicas estaduais ou municipais, divididas em dois grandes grupos, salas de aula e salas de recursos. As demais pesquisas foram desenvolvidas em hospitais, Centro de apoio Pedagógico a Pessoa com Deficiência (CAP) e universidades, sendo uma pesquisa para cada local (Figura 1).

Observamos que dentre os espaços da pesquisa o contexto público se destacou, não temos por intenção realizar análise comparativa entre espaços públicos ou privados, porém a prevalência em uma modalidade de atendimento revela tratar-se de local privilegiado para as pesquisas e mais acessível ao acompanhamento de inúmeras atividades educacionais.

Figura 1 – Lócus da Pesquisa



Fonte: Dados da pesquisa.

Construção teórica e metodológica

Para a análise do embasamento teórico e dos procedimentos é importante alertar que não existe consenso para classificação de pesquisas, porém é possível desenvolver a análise delimitando parâmetros científicos de modo a evidenciar características, nas palavras de Gil (2002, p. 44) “essa classificação não pode ser tomada como absolutamente rígida, visto que algumas pesquisas, em função das suas características, não se enquadram facilmente num ou noutro modelo”. Desse modo, utilizaremos para a classificação dos estudos os parâmetros propostos por Gil (2002, 1999).

Quanto à organização das dissertações observamos que todas estão sistematizadas em no mínimo três seções. Das sete dissertações analisadas, quatro reservaram uma seção para trabalhar o embasamento teórico direcionado especificamente para as necessidades educacionais especiais, sendo elas, Lima (2014), Borges (2015); Sousa (2018) e Tavares (2018). Pensando sobre a abordagem do estudo todas as pesquisas indicaram tratar-

se de estudos qualitativos, trazendo autores, principalmente, embasados na teoria histórico-cultural, destacando-se Vigotski, como observaremos a seguir.

i) Embasamento teórico: do campo de estudo

Mesmo diante da diversidade dos temas pesquisados no contexto da educação inclusiva, observamos a convergência de alguns autores para desenvolver determinados campos de estudo. Na sistematização dos dados quatro campos se destacam, sendo eles educação especial/ educação inclusiva, educação matemática/ professor de matemática, fundamentação teórica e metodologia da pesquisa científica.

Para trazer o indicativo dos autores mais frequentes, delimitamos a presença em no mínimo três dissertações pesquisadas. Para o campo da educação especial/inclusiva observamos que Lev Vigotski foi o mais citado marcando a sua presença em 86% das dissertações, seguido por Gilberta Januzzi e Maria Cecília Rafael de Góes que apareceram empatadas com o mesmo quantitativo, ou seja, 57% cada uma. No campo da Educação Matemática/ Professor de matemática os autores são Ubiratan D’Ambrosio e Carmem Artioli (Quadro 3).

Quadro 3 –Principais autores citados da Educação Especial e da Educação Matemática

Campos de estudo	Principais autores citados	Dissertações
Educação especial/inclusiva	Lev S. Vigotski	Lima (2014), Borges (2015), Costa (2015), Santos (2017), Sousa (2018), Tavares (2018)
	Gilberta Januzzi Maria Cecília Rafael de Góes	Lima (2014), Borges (2015), Sousa (2018), Tavares (2018)

Educação Matemática /Professor de matemática	Ubiratan D'Ambrosio Carmem Lucia Artioli Rolim	Lima (2014), Borges (2015), Santos (2017), Tavares (2018)
---	---	--

Fonte: Organizado pela autora.

Quando o Campo é a fundamentação teórica observamos a presença de seis autores (Quadro 4).

Quadro 4 – Principais autores citados para fundamentação teórica das pesquisas

Campos de estudo	Principais autores citados	Dissertações
Fundamentação teórica	Alexei Leontiev Lev S. Vigotski Maria Cecília Rafael de Góes	Lima (2014), Borges (2015), Souza (2016), Santos (2017), Sousa (2018), Tavares (2018)
	Alexander R. Luria Dermeval Saviani	Lima (2014), Borges (2015), Santos (2017)
	Paulo Freire	Lima (2014), Costa (2015), Souza (2016)

Fonte: Organizado pela autora.

As análises revelam que os autores destacados na Fundamentação Teórica das Dissertações foram Alexei Leontiev, Lev S. Vigotski e Maria Cecília R. de Góes, presentes em 86% das dissertações, Alexander R. Luria, Dermeval Saviani e Paulo Freire aparecem em aproximadamente 43% das dissertações pesquisadas. Sendo esses autores pontuados nas dissertações como embasamento teórico, principalmente, para a perspectiva crítica e para a histórico-cultural.

Quando a atenção é para o campo da metodologia da pesquisa, encontramos a maior diversidade de autores, para indicar os mais citados selecionamos os pesquisadores que foram

utilizados como base para o desenvolvimento metodológico em, pelo menos, quatro dissertações (Quadro 5).

Quadro 5 – Principais autores citados: metodologia da pesquisa

Campos de estudo	Principais autores citados	Dissertações
Metodologia da Pesquisa	Robert Bogdan, Sari Knopp Biklen	Lima (2014), Borges (2015), Costa (2015), Santos (2017), Sousa (2018)
	Augusto Triviños	Lima (2014), Costa (2015), Souza (2016), Santos (2017) Sousa (2018), Tavares (2018)
	Marli André	Borges (2015) Costa (2015) Souza (2016) Tavares (2018)
	Antônio Carlos Gil	Lima (2014) Souza (2016) Santos (2017) Sousa (2018) Tavares (2018)
	Maria Cecília de Souza Minayo	Souza (2016) Santos (2017) Sousa (2018) Tavares (2018)

Fonte: Organizado pela autora.

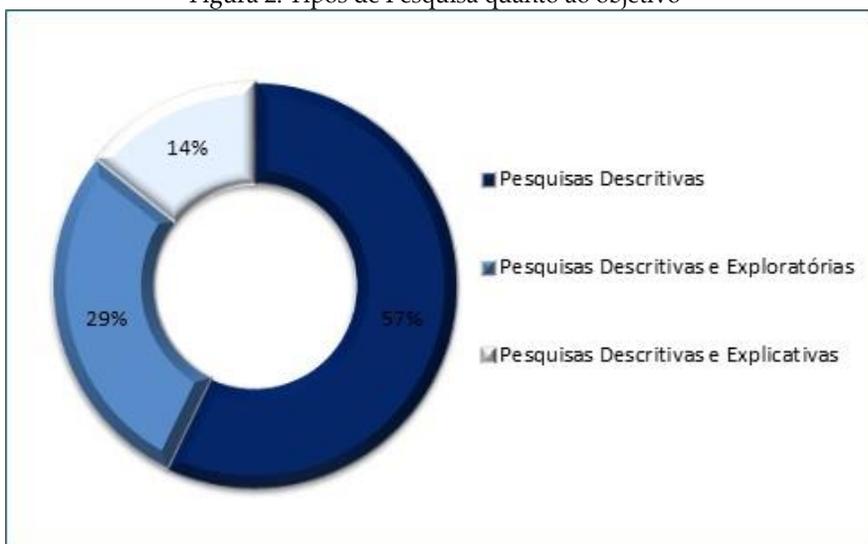
O autor presente no maior número de dissertações foi Augusto Triviños, estando em aproximadamente 86% das pesquisas, Robert Bogdan, Sari Knopp Biklen, Antônio Carlos Gil embasaram a metodologia de aproximadamente 71% das dissertações, seguidos por Maria Cecília de Souza Minayo e Marli André que apareceram em 57% das dissertações. Os autores foram indicados de modo complementar e os seis autores estiveram

presentes em pelo menos metade dos estudos, fato que aponta prevalência desses referenciais no contexto da metodologia da pesquisa no público investigado.

ii) Análise quanto aos objetivos

Ao focalizar os objetivos das pesquisas assumimos com Gil (2002, p. 41) “três grandes grupos: exploratórias, descritivas e explicativas”. Na leitura das dissertações observamos que todas indicaram desenvolver pesquisas descritivas, sendo que algumas, além das descritivas, pontuaram realizar também pesquisas exploratórias e explicativas (Figura 2). Sendo assim agrupadas, pesquisas descritivas com as dissertações de Lima (2014), Costa (2015), Borges (2015), Souza (2016), pesquisa descritiva e explicativa identificamos o estudo de Santos (2017), e pesquisas descritivas e exploratórias pudemos determinar os estudos de Sousa (2018) e Tavares (2018).

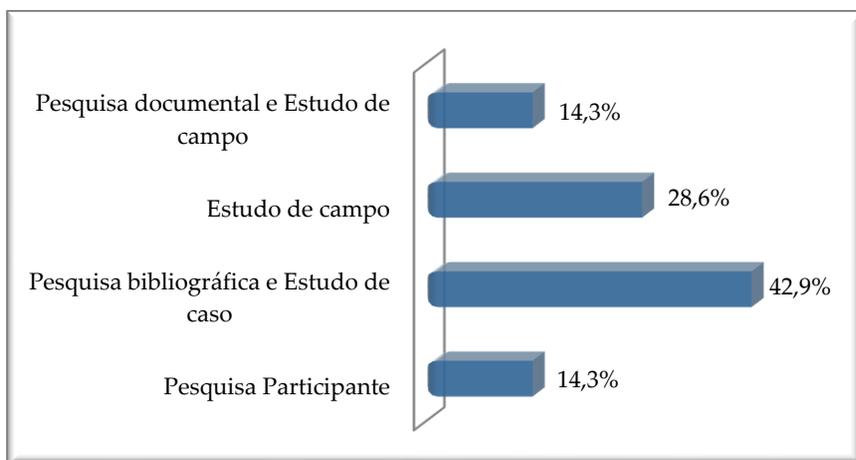
Figura 2: Tipos de Pesquisa quanto ao objetivo



Fonte: Dados da pesquisa.

A classificação das pesquisas com base nos procedimentos técnicos (GIL, 2002), revelou que a maioria das dissertações 57,2% utiliza dois tipos de procedimentos técnicos complementares, ocorreram também associações entre pesquisa documental e estudo de campo com 14,3% e pesquisa bibliográfica com estudo de caso com 42,9%. Entre os procedimentos utilizados o estudo de caso foi o de maior predominância sendo utilizado como único ou em associação com outro procedimento, em segundo lugar destaca-se a utilização do estudo de campo (Figura 3).

Figura 3 - Classificação das pesquisas com base nos procedimentos técnicos



Fonte: Dados da pesquisa.

iii) Técnicas de coleta de dados

Quanto a técnica para desenvolvimento da pesquisa bibliográfica observamos que ela envolveu a localização de fontes, obtenção e leitura do material para composição, construção lógica dos dados e diálogo com os demais dados da pesquisa, etapas que estão presente em Borges (2015), Souza (2016) e Sousa (2018). A técnica para a coleta de dados documental perpassou a localização de fontes oficiais, principalmente leis, decretos, regimentos,

portarias e resoluções, cuja composição se integrou ao diálogo com o estudo de campo presente em Tavares (2018).

Observando as técnicas de coleta de dados explicitadas nas dissertações (Quadro 6), percebemos que foram baseadas em observações e entrevistas, a maioria dos pesquisadores associaram entrevistas com observações (85,7%), sendo que em um caso (14,3%) ocorreram somente entrevistas (Quadro 6). Quanto as entrevistas elas perpassam a totalidade dos estudos e diferem apenas na modalidade em uma dissertação analisada, foi utilizada a entrevista aberta (COSTA, 2015), nas demais, a modalidade da entrevista foi a semiestruturadas.

Quadro 6 – Técnicas de Coleta de dados indicados

N ^o	Título	Técnica de Coleta de dados
1	Desafios da Inclusão na Visão Histórico Cultural: uma pesquisa participante (LIMA, 2014).	Observação e entrevista
2	Tramas e Tessituras: Atividade docente no ensino de Matemática no contexto da deficiência visual (BORGES, 2015).	Observação e entrevista
3	A Educação Intergeracional como Tecnologia Social: uma vivência no âmbito da Universidade da Maturidade - UFT (COSTA, 2015).	Observação e Entrevista
4	Educação Hospitalar: a atuação do professor no atendimento às crianças em tratamento de saúde (SOUZA, 2016).	Observação e entrevista
5	Profissionalidade Docente no Contexto das Especificidades do Ensino de Matemática: desafios e possibilidades (SANTOS, 2017).	Observação e entrevista
6	A Pessoa com Deficiência Visual e o Processo de Aprendizagem em Matemática: caminhos e descaminhos (TAVARES, 2018).	Entrevista
7	Sala de Recursos Multifuncionais: espaço de inclusão ou reclusão dos excluídos? (SOUZA, 2018).	Observação e entrevista

Fonte: Organizado pela autora.

Para registro das entrevistas sete pesquisadores optaram pela gravação e depois transcrição das falas, sendo que uma pesquisa não descreveu o procedimento. Percebemos que como indicado em Gil (2002, p. 53) ocorreu principalmente a integração “da

observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo”. Já quanto a técnica da entrevista, entendemos que ela dá voz principalmente à percepção e ao entendimento dos participantes da pesquisa.

Considerando que a técnica prevaiente é a entrevistas, chama a atenção para os sujeitos da pesquisa. Nessa direção, sistematizamos os dados de modo a revelar o papel ocupado por esses participantes, de modo que identificamos alunos, professores e ex-alunos recém-concluintes do ensino médio, sendo em sua maioria professores (Quadro 7).

Quadros 7 - Participantes das pesquisas

Nº	Título	Qtd.	Participantes
1	Desafios da Inclusão na Visão Histórico Cultural: uma pesquisa participante (LIMA, 2014).	6	Professores
2	Tramas e Tessituras: Atividade docente no ensino de Matemática no contexto da deficiência visual (BORGES, 2015).	5	Professoras
3	A Educação Intergeracional como Tecnologia Social: uma vivência no âmbito da Universidade da Maturidade - UFT (COSTA, 2015).	4	Alunos e professores
4	Educação Hospitalar: a atuação do professor no atendimento às crianças em tratamento de saúde (SOUZA, 2016).	2	Professoras
5	Profissionalidade Docente no Contexto das Especificidades do Ensino de Matemática: desafios e possibilidades (SANTOS, 2017).	9	Professores (as)
6	A Pessoa com Deficiência Visual e o Processo de Aprendizagem em Matemática: caminhos e descaminhos (TAVARES, 2018).	3	Recém-concluinte do ensino médio, cegos ou com baixa visão
7	Sala de Recursos Multifuncionais: espaço de inclusão ou reclusão dos excluídos? (SOUSA, 2018).	3	Professores

Fonte: Organizado pela autora.

O quadro permite observar que a média de entrevistados é de aproximadamente 5 sujeitos, variando entre 2 e 9 participantes, orientados pela temática e pela busca de respostas ao questionamento da pesquisa. Uma construção que direciona o olhar para os resultados apresentados nos estudos.

Resultados das produções analisadas

As dissertações pesquisadas trazem reflexões que dizem da caminhada para atingir ao objetivo do estudo, das inquietações que permanecem diante do contexto analisado, e da necessidade de continuidade dos estudos. Porém, é possível identificar e agrupar os resultados em três categorias, sendo elas, 'formação de professores', 'atividade docente' e 'pessoas com necessidades educacionais especiais'.

1) Formação de professores

A pesquisa de Santos (2017, p. 83) buscou compreender o processo de profissionalidade docente no contexto das necessidades educacionais especiais revelou que o professor vivencia inúmeros desafios "autocobranças, culpas, frustrações e angústias, relacionadas ao sucesso ou fracasso das aprendizagens dos alunos, trazendo implícitos os sentimentos de impotência diante de situações que vivenciam"; resultado de uma sociedade que continua desigual e que reflete na escola inúmeras discrepâncias sociais.

2) Atividade docente

Borges (2015, p. 75) que focalizou a atividade de ensino nas salas de recursos, principalmente para alunos com deficiência visual, teceu entre as suas considerações que o contexto da sala de recursos é repleto de contradições, trata-se de um "ambiente pedagógico pleno em materiais e profissionais, mas que na voz

dos sujeitos, que vivenciam esse local, nos deparamos com um espaço descontextualizado do contexto escolar e, por vezes, desconhecido e desvalorizado pela sociedade”.

Sousa (2018, p. 84) que buscou olhar para a Sala de Recursos questionando o local enquanto espaço para inclusão ou reclusão de excluídos, chega à conclusão de que a sala é um importante recurso para a inclusão por a exclusão está presente, nas palavras do autor “é ambiente intencionado para a inclusão. Contudo, ainda não conseguiu se desamarrar completamente da reclusão, [...] Os alunos continuam sendo deslocado de seu espaço de direito, do momento de aprendizagem coletiva para serem realocados nas SRM”.

Lima (2014, p. 93) teve por objetivo conhecer a atividade docente como ação inclusiva, baseada nas proposições Vigotskianas chegou à conclusão de que ela necessita considerar “as especificidades e investir nas potencialidades dos educandos, diferentemente de um ensino-aprendizagem que acentua e condena o erro, avança em possibilidades. Não é uma tarefa fácil, porém, necessária para o desenvolvimento do educando”.

Souza (2016, p. 101 - 102) que olha as especificidades que acontecem em um contexto hospitalar revela que o atendimento pedagógico hospitalar necessita de “de profissionais habilitados para atuar nas interfaces da saúde e da educação [...], precisa dominar conhecimentos acerca da educação especial, do contexto hospitalar, dos métodos didáticos para o atendimento da diversidade de alunos” Revela ainda, que as dores pela patologia e o tratamento estão presentes, mas a oportunidade por continuar as atividades escolares são movimentos “em prol da continuidade e da qualidade da vida da criança”.

3) Pessoas com necessidades educacionais especiais

Costa (2015, p. 118) avança em seu texto considerando que a vida dos seres humanos e as necessidades especiais que acompanham o envelhecimento sofrem mudanças quando o encontro de gerações acontece de forma pedagogicamente

orientada “a convivência, mediada por professores que possuam entendimento do seu papel como formador de cidadãos críticos permite que as gerações se conheçam e que se enxergue o outro com respeito”, o respeito às diferenças.

Tavares (2018, p. 89) ao focalizar na pessoa com deficiência visual e em sua aprendizagem de matemática destaca que “avanços ocorreram”. Porém ainda estamos longe de um processo inclusivo, para o autor, “necessitamos de adaptação nas escolas existentes e construção de novas escolas em conformidade com as regras mínimas na parte de infraestrutura, e que venham contemplar as necessidades das pessoas com deficiência visual”.

Considerações finais

Retomando o objetivo do estudo que visou mapear as dissertações produzidas no campo da educação especial e da educação intercultural no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Tocantins, considerando o período de início do curso, o quantitativo do ingresso de discentes e o número de docentes do programa, entendemos que o curso é ainda jovem e em fase de consolidação.

Focalizando o olhar para as produções e especificamente no campo da educação especial entendemos que a porcentagem de 10% identificada é uma construção, ainda modesta, mas que tem potencial de ampliação. Situação que merece um olhar mais detalhado em estudos futuros. Destacamos ainda que o Descritor 1 da pesquisa obteve maior número de estudos e o descritor 2 apesar de contar com uma pesquisa, não aborda especificamente a interculturalidade.

Pensando no lócus e nos participantes das pesquisas, observamos que os espaços escolares públicos foram os evidenciados e que os sujeitos focalizados eram principalmente docentes, revelando que no período investigado e na área delimitada o Programa de Pós-Graduação, teve como foco

principal o professor que atua no contexto das necessidades educacionais especiais.

Quanto ao tipo de pesquisa, encontramos principalmente a pesquisa documental e a pesquisas bibliográficas que aparecem inter-relacionadas com pesquisas participantes, estudos de campo ou estudos de casos.

O embasamento teórico no campo da educação especial, um autor ganhou destaque nos estudos realizados, Lev S. Vigotski, sendo que na metodologia a diversidade de autores foi ampliada. Quanto ao tipo de pesquisa e a técnica de coleta de dados, entendemos que elas sofreram variações, porém os procedimentos se aproximaram.

Com esse contexto, entendemos que o mapeamento possibilitou a identificação de características das produções, especificamente, sobre as pesquisas no campo da educação especial, mas levantou outras inquietações que merecem um olhar atento. Perguntas que questionam as possibilidades para ampliação no quantitativo dos estudos, bem como, a estrutura do Programa e os entendimentos sobre os conceitos que estão sendo produzidos, indicando a necessidade da continuidade da pesquisa.

Referências

BRASIL. **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações** (BDTD). Disponível em: <<https://bdtd.ibict.br>>. Acesso em: 19 set. 2020.

BORGES, Nádia Flausino. **Tramas e tessituras**: atividade docente no ensino de matemática no contexto da deficiência visual. 2015. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Tocantins, TO, 2015. Disponível em: <https://docs.uft.edu.br/share/s/wzRwjVaGSQaSh_PmV7GBig>. Acesso em: 10 set. 2020.

COSTA, Samara Queiroga Borges Gomes da. **A Educação Intergeneracional como tecnologia social**: uma vivência no âmbito da Universidade da Maturidade. 2015. 131 f. Dissertação

(Mestrado em Educação), Universidade Federal do Tocantins, TO, 2015. Disponível em: <<https://docs.uft.edu.br/share/s/XDknzYEOSE2-fsF36pWWVQ>>. Acesso em: 10 set. 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LIMA, Simone Maria Alves de. **Desafios da Inclusão na Visão Histórico Cultural: uma pesquisa participante**. 2014. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Tocantins, Palmas, TO, 2014. Disponível em: <https://docs.uft.edu.br/share/s/1n_FDPSPTv2c4a-wiX75Ew>. Acesso em: 10 set. 2020.

MOROSINI, Marília. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101 – 116, jan. 2015.

TAVARES, Euler Rui Barbosa. **A pessoa com deficiência visual e o processo de aprendizagem em matemática: caminhos e descaminhos**. 2018. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Tocantins, Palmas, TO, 2018. Disponível em: <<https://docs.uft.edu.br/share/s/AWYFookJTDqtkMICEvPsQ>>. Acesso em: 10 set. 2020.

SANTOS, Ana Lúcia Abreu Belloni. **Profissionalidade docente no contexto das especificidades do ensino de matemática: desafios e possibilidades**. 2017. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Tocantins, TO, 2017. Disponível em: <<https://docs.uft.edu.br/share/s/XvWmRRBrS1eo3Djwrl4VXA>>. Acesso em: 10 set. 2020.

SOUZA, Zilmene Santana de. **Educação hospitalar: a atuação do professor no atendimento às crianças em tratamento de saúde**. 2016. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Tocantins, Palmas, TO, 2016. Disponível em:

<<https://docs.uft.edu.br/share/s/MCs7a2vfSNK6VCCNbCSAFQ>>.

Acesso em: 10 set. 2020.

SOUSA, Lucas Leal Lima de. **Sala de recursos multifuncionais: espaço de inclusão ou reclusão dos excluídos?** 2018. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Tocantins, Palmas, TO, 2018. Disponível em: <https://docs.uft.edu.br/share/s/-aXzjTjTRBOKVyHqCR_YNg>. Acesso em: 10 set. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. **Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFT**. Disponível em: <<https://repositorio.uft.edu.br>>. Acesso em: 19 set. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. **Repositório do Programa de Pós-Graduação em Educação UFT (PPGE)**. Disponível em: <<https://ww2.uft.edu.br/index.php/ensino/pos-graduacao0/mestrado-e-doutorado/150ensino/programas-de-pos-graduacao/10712-ppge>>. Acesso em: 10 set. 2020.

PARTE II

**GÊNERO, SEXUALIDADE, RELAÇÕES ÉTNICO-
RACIAIS E INTERCULTURALIDADE**

GÊNERO, SEXUALIDADE E INTERCULTURALIDADE: DIÁLOGOS COM A PRODUÇÃO ACADÊMICA NO PARÁ E NO TOCANTINS

Lucélia de Moraes Braga Bassalo
José Damiano Rocha Trindade
Jardinélio Reis da Silva
Marcos Irondes Coelho

Introdução

Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa onde buscamos responder de que modo a interculturalidade aparece nas pesquisas de Gênero e Sexualidade nos Estados do Pará e do Tocantins tendo como foco as Dissertações de mestrado e as Teses de doutorado defendidas no período compreendido entre 2010 e 2019, nos Programas de Pós-Graduação em Educação, nesses estados. Trata-se de uma investigação de cunho qualitativo uma vez que busca sistematizar os significados que transitam nas produções acadêmicas e discutir seus entrelaçamentos, aproximações e singularidades, sua trajetória, ausências, constituindo-se como um tipo de pesquisa denominado Estado de Conhecimento. Este tipo de pesquisa bibliográfica, se dedica a um setor específico de publicações e a um tema particular segundo afixam Romanowski e Ens (2006) e, como perspectiva metodológica, busca mais do que descrever, mas compreender trajetórias, delinear enfoques, analisar, discutir e revelar particularidades de determinada temática, em determinado campo de conhecimento. Deve-se ressaltar ainda que:

Essa compreensão do estado de conhecimento sobre um tema, em determinado momento, é necessária no processo de evolução da ciência,

afim de que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos, ordenação que permita indicação das possibilidades de integração de diferentes perspectivas, aparentemente autônomas, a identificação de duplicações ou contradições, e a determinação de lacunas e vieses. (SOARES; MACIEL, 2000, p. 9)

A pesquisa foi realizada inicialmente no Catálogo de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Plataforma Sucupira do Ministério da Educação (MEC) a partir dos seguintes descritores: Homossexualidade, Homofobia, Heteronormatividade, LGBT (incluindo os termos isolados como Lésbica e Gay), Homossexual, Gênero e Sexualidade, Sexismo, Patriarcado e Relação de Gênero, considerados isoladamente e na composição com o termo Interculturalidade. Os descritores são utilizados como um modo de localizar os trabalhos em grandes acervos, como no caso das duas plataformas que possibilitam selecionar o trabalho por grande área, área de conhecimento e programas dentre outros filtros possíveis.

Esta atividade demonstrou que nem todos os trabalhos estavam indicados nestes bancos de informação ou com textos disponíveis, de modo que foi realizado um outro procedimento para reunir as informações, que consistiu na consulta direta aos sites dos Programas de Pós-Graduação em Educação das universidades dos estados do Pará e do Tocantins. Deste modo o corpus da investigação foi composto pelas informações obtidas sobre as Dissertações e Teses disponíveis online, em sete Programas de Pós-Graduação em Educação, sendo que seis localizam-se no Estado do Pará e um no Estado do Tocantins.

Os programas de pós-graduação pesquisados no estado do Pará foram: 1) Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB), Programa de Pós-graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC), da Universidade Federal do Pará (UFPA); 2) Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade do Estado do Pará (UEPA); 3) Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)

da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), e 4) Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva (PROFEI), da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). No Tocantins, foi verificado o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Ressalta-se que um dos programas, o PROFEI/UNIFESSPA não apresentou resultados para a investigação, posto que como foi criado em 2018, no recorte temporal definido para esta investigação, não havia sido finalizada nenhuma pesquisa. O corpus da pesquisa foi formado por 39 trabalhos.

Os programas nortistas, segundo adverte Rocha (2019) ainda são marcados pelas assimetrias regionais, mas têm se fortalecido e consolidado através da formação de redes de pesquisa e de parcerias entre programas por meio de apoios a projetos de pesquisa conjuntos, como é o caso do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica na Amazônia - PROCAD a que os resultados apresentados neste texto se vinculam, por meio do projeto “Ações integradas de ensino e pesquisa para qualificar a formação na Pós-Graduação em Educação: Pará, Tocantins e Rio Grande do Norte”.

Antes de apresentar os resultados obtidos, faremos uma breve reflexão sobre o argumento de que a “*interculturalidade*” abordada no campo do Gênero e da Sexualidade, como elemento de formação cultural e humana está relacionada aos debates sobre identidades de gênero, orientações da sexualidade e pessoas LGBTQI+, para então identificar sua relação (ou não) nas formações e práticas educacionais relacionadas pelas pesquisas realizadas nos sete programas indicados. Assim, situamos o campo de Gênero e Sexualidade na Educação, como o contexto em que buscamos aproximações com a interculturalidade.

1. Tecendo aproximações

A atenção com a educação dos corpos, com suas potencialidades e com a sexualidade, não é algo recente na região norte. Bassalo (2015) mostra que o discurso da higiene que

circulava no Brasil entre os fins do século XIX e início do século XX, estava presente em Belém e incidiu sobre a educação a ponto de desenvolver discussões sobre o tema da educação sexual, sob argumentos médico-higienistas. Ao localizar publicações sobre educação sexual em Belém na década de 1930, a autora afirma que o debate nas obras expressa a compreensão de que a educação sexual seria “um importante instrumento auxiliar da reorganização da sociedade, da cidade, da casa e em última instância seria responsável pelo ordenamento moral da sociedade, especialmente da família paraense naqueles anos” (BASSALO, 2015, p.120) e localiza recomendações educacionais, para pais e docentes, com a intenção de controlar corpos.

Mais recentemente e especialmente na última década, o debate sobre gênero e sexualidade tem se intensificado sob outro viés. A educação tem sido alvo de uma onda neoconservadora que tenta inibir o debate sobre essas temáticas nas escolas, com ações efetivas e pontuais como no caso da retirada de todas as menções as palavras gênero e orientação sexual em um dos principais documentos norteadores da educação brasileira, o Plano Nacional de Educação (2014-2024), de acordo com Grebinsky (2016).

Os grupos neoconservadores que hoje estão em todos os poderes, seja no legislativo, executivo e judiciário não se importam se as marcas do gênero estão em todos os espaços escolares, desde as brincadeiras de corredor até os comentários nas salas dos professores, na forma com que os e as estudantes demonstram seu “estilo” no corte do cabelo, no modelo das roupas, dos calçados e também na forma de falar, entre outros. Como Bassalo (2010) assevera “a escola é atravessada pelo gênero e constrói significados através de discursos e práticas que informam aos meninos e meninas modos de ser” (p. 150). As ações desses grupos negam tais elementos intencionando cercear conquistas já obtidas, assim como limitar ou excluir debates e ações de respeito a identidade de gênero e as orientações da sexualidade.

Neste sentido, pode-se dizer que tal cenário, recusa a “*educação intercultural crítica*” na perspectiva apontada por Candau (2012) que tem o intento de fomentar a interrelação entre os diferentes grupos culturais, de reconhecer as diversas culturas em sua historicidade e dinamismo. A autora mostra que as relações culturais são marcadas por relações de poder onde a diferença está presente, assim como a desigualdade social. Neste sentido, se naturalmente a “*interculturalidade*” se relaciona com a negociação cultural, os grupos neoconservadores supõem a padronização a partir da heteronormatividade e cisgeneridade.

Tal perspectiva relaciona-se ao gênero que, como categoria de análise se delineou a partir de uma tentativa empreendida pelas feministas para sublinhar a incapacidade de algumas teorias em explicar as persistentes desigualdades entre as mulheres e os homens e uma forma primária de dar significado às relações de poder (SCOTT, 1995). O gênero está na escola. Ele é performatividade e também é relacional, como bem conceituou Butler (2019). Ele se constrói e reconstrói na relação com o outro, é dado, se apresenta.

Entretanto Junqueira (2014) salienta que a escola se mostra uma instituição fortemente empenhada na reafirmação de heterossexualização compulsória e de incorporação das normas de gênero, assumindo a postura de vigilância dos corpos. Um elemento de recusa do reconhecimento das diferenças, que sustenta a desigualdade entre pessoas heterossexuais e pessoas com sexualidade não normativa ou a tentativa de controle dos corpos é apresentado por Foucault (1988) ao demonstrar o domínio da Igreja Católica sobre corpo e a sexualidade, categorizando como pecado atos e pensamentos que ultrapassassem a norma padrão, ou seja, aquilo que transpusesse a finalidade de procriação representada no par homem-mulher ou no padrão cisheteronormativo. O autor mostrou ainda que com a emergência dos saberes científicos, médicos e psiquiátricos, o que a igreja considerava pecado, a ciência passou a considerar

anormalidade, desvio, doença. Prerrogativas que alcançaram a educação e a Pedagogia.

Ao contrário da rejeição do reconhecimento das diferenças, uma *“educação intercultural”*, conforme afirma Oliveira (2015) apresenta-se como democrática, crítica e dialógica. Apesar disso os grupos neoconservadores têm utilizado o termo ideologia de gênero para desqualificar ações de desnaturalização do silenciamento e da discriminação em torno das diferenças de gênero e sexualidade que estão presentes na escola, considerandossas como anormalidades. Devemos ressaltar que o termo ideologia de gênero, é segundo Reis e Eggert (2017) uma falácia que não tem sustentação teórica ou científica, mas é divulgada e utilizada como se fosse uma verdade qualificada. Junqueira (2018) atribui à Igreja Católica Romana, na década de 1990, o início de uma campanha reativa às conquistas feministas e relacionadas aos temas do divórcio, do aborto, independência da mulher, entre outros. Associado a essas questões desdobraram-se outras relativas a liberdade de identidades e de direitos de pessoas gays, lésbicas, bissexuais, travestis, transexuais, queer, intersexo e assexuais, que contribuíram para a argumentação de *“doutrinação”* nas escolas e rejeição do assunto em instituições escolares.

A produção da negação do diálogo e da convivência democrática, o uso acusatório e indecoroso do termo ideologia de gênero dirigido a educadores tem sido problematizado e desnudado pelos autores indicados e ainda muitos outros. Um dos resultados mais agressivos para as pessoas com identidade de gênero e orientação da sexualidade não normativa são, segundo Junqueira (2016) as posturas de hostilidade contra pessoas não-heterossexuais, os preconceitos como a homofobia. Quem subverte o binarismo homem/mulher, ou mesmo apresenta uma identidade de gênero que diverge do corpo biológico fica exposto as mais diversas agressões, até mesmo a mais extrema, como a perda da vida. O relatório do

Grupo Gay da Bahia (2020)¹ denunciou que no Brasil se mata uma pessoa LGBTQIA+ a cada 16 horas, apenas por ser LGBTQIA+. No mesmo espectro de reação as condições de existência, está o sexismo representado em seu estado máximo pela violência doméstica contra a mulher, pelo feminicídio. Sancionada para proteger as mulheres das violências e da morte, a Lei do Feminicídio, nº 13.104/15, outra Lei, a de nº 7.716/89, que pune “os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional” conhecida como Lei do Racismo, que desde 2020 têm sido utilizada em casos que envolvam pessoas LGBTQIA+, amparando mulheres e pessoas não cisheteronormativas. Contudo ainda que sirvam como medida, não conseguem ecoar e impedir o grande número de vítimas. Ampliar olhares, reconhecer singularidades, perceber demandas da existência, torna-se um desafio urgente para uma educação que considere a cidadania e a igualdade como pressuposto.

Na perspectiva de Paulo Freire a “*educação intercultural crítica*” supõe aceitar e respeitar a diferença, a disposição de escuta do diferente, do outro, assim como, demanda o reconhecimento de sua identidade cultural e de sua trajetória em um contexto social e histórico na medida em que implica no “respeito pela linguagem do outro, pela cor do outro, o gênero do outro, a classe do outro, a orientação sexual do outro, a capacidade intelectual do outro” (FREIRE, 2001, p. 60). A interculturalidade, o gênero e a sexualidade na educação demandam então o entendimento, do que Oliveira (2015) delinea como o modo de reconhecer diferenças, a dialogicidade e a eticidade, no processo de produção cultural de diferentes grupos sociais.

Diante destas aproximações, passamos no próximo item a exposição das informações amealhadas das Dissertações e Teses. Ressaltamos ainda que as pesquisas na pós-graduação, constituem-

¹ O Relatório pode ser consultado em: <https://grupogaydabahia.files.wordpress.com/2021/05/observatorio-de-mortes-violentas-de-lgbti-no-brasil-relatorio-2020.-acontece-lgbti-e-ggb.pdf>

se no momento em que sujeitos se debruçam sobre a realidade no intuito de entender, analisar, discutir, denunciar e elaborar subsídios científicos que podem contribuir efetivamente para a transformação social. Vejamos então se há o trânsito da interculturalidade nas investigações sobre gênero e sexualidade, na área da educação, nos estados da Região Norte, o Pará e Tocantins.

2. Buscando singularidades

Iniciamos a busca por singularidades e aproximações lembrando de uma singularidade que marca a pós-graduação na região norte. Se, somente em meados do século XX, mais precisamente em 1965, segundo Bianchetti e Fávero (2005), foi aprovado o primeiro curso de Mestrado em Educação no Brasil e em uma instituição privada, a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, na Região Norte levou-se mais 22 anos para criar o primeiro curso na UFAM, levando mais 16 anos para que o segundo curso fosse instalado na região. Desde então foram criados programas de pós-graduação de modo que atualmente há 16 programas na área de educação em funcionamento na região.

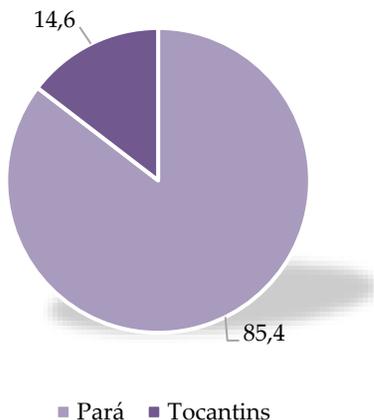
No estado do Pará o primeiro Programa de Pós-Graduação em Educação foi criado em 2003, na UFPA e, no Tocantins, foi criado em 2012, na UFT. Dois programas ofertam doutoramento no Pará, o PPGED/UFPA desde 2008 e o PPGED/UEPA desde 2018 sendo que o PPGE/UFT só oferta mestrado. Logo, todas as teses identificadas foram defendidas no Pará por ser o estado que dispõe de doutoramento.

Neste item, intencionamos evidenciar aproximações, a partir das singularidades das pesquisas identificadas, uma vez que a palavra interculturalidade não foi encontrada objetivamente nos trabalhos de gênero e sexualidade.

2.1 – A produção acadêmica

Como apontado anteriormente o estado do Pará condensa seis dos sete programas investigados, o que pode ser observado na Figura 1.

Figura 1 Trabalhos identificados por estado

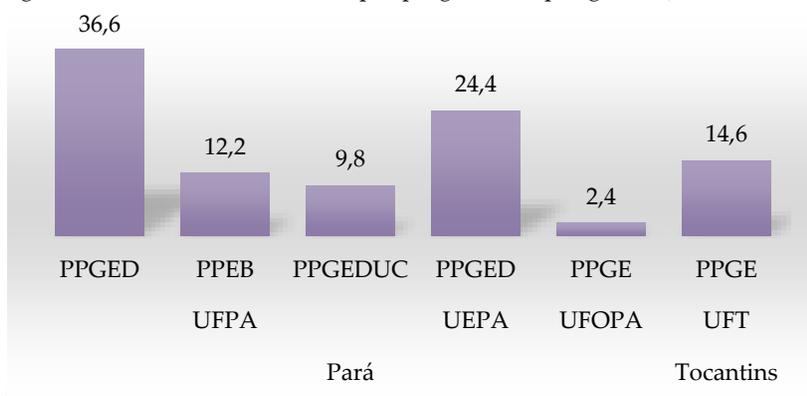


Fonte: Base de dados da Pesquisa

Relacionada ao fato de ter mais programas de pós graduação, o estado do Pará concentra o maior número de Dissertações e Teses detectadas pela investigação. Entretanto, em um estado jovem como o Tocantins e com um programa com menos de 10 anos na data de realização da seleção do corpus, pode-se notar o interesse por estudar gênero e sexualidade.

Isto é confirmado quando vemos os dados mais detalhadamente, na Figura 2. Há estudos nos seis programas, contudo dois programas, o PPGED/UFGA e o PPGED/UEPA alcançam juntas 61% da produção total, embora o PPGE/UFT alcance a terceira posição entre os programas com maior número de trabalhos nessa área, mesmo sendo um programa mais jovem.

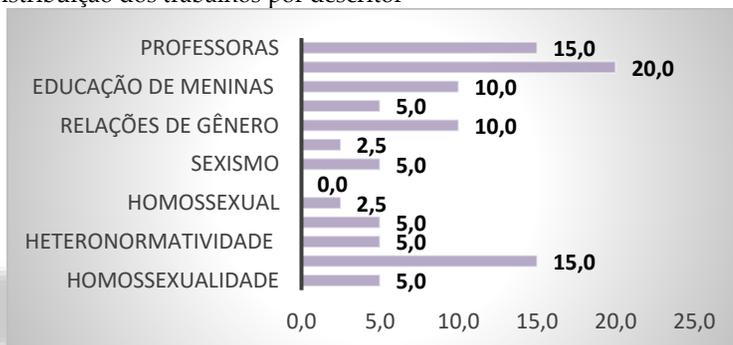
Figura 2 Trabalhos identificados por programa de pós graduação



Fonte: Base de dados da Pesquisa.

Assim como identificamos que há uma concentração da produção acadêmica por estado e programas, percebe-se também que o descritor “relações de gênero” retornou o maior número de trabalhos atingindo 59%. Entretanto após o exame dos resultados, as pesquisas foram reagrupadas de modo que deste descritor, emergiram trabalhos que versam sobre relações de gênero, mas também sobre professoras, educação de meninas, educação de meninos e educação de mulheres em contexto não escolar, como mostra a figura 3. Entre todos os descritores, apenas o termo “patriarcado” não obteve resultado em nenhum dos programas.

Figura 3 – Distribuição dos trabalhos por descritor



Fonte: Base de dados da Pesquisa.

Ressalta-se que pelo fato das Dissertações e Teses utilizarem de três a cinco descritores e como pertencem ao mesmo campo de interesse, ocorreu a duplicidade de resultados aparentando um quantitativo superior a realidade. Para resolver este problema considerou-se o descritor de maior relevância para o trabalho, escolhidos a partir da leitura do título, do resumo e da identificação dos objetivos da investigação. Sendo assim, foram excluídos os resultados duplicados ou aqueles que apesar de indicados nos resultados não coadunavam com o desejado na investigação. Desta feita, o corpus da pesquisa foi formado por 39 trabalhos.

Os trabalhos foram separados em dois grupos: aqueles que problematizam o gênero e a sexualidade a partir da recusa ou resistência em torno da heterocisnormatividade e aqueles que se desenvolvem a partir da compreensão das relações de gênero, ressaltando aspectos da educação da mulher, da menina ou do menino. Faz-se necessário também esclarecer que para sua apresentação optamos por um recorte temático, recusando a cronologia como recurso lógico.

2.1. Identificando vestígios

Os estudos sobre gênero e sexualidade nos Programas de Pós Graduação, na área da educação, nos dois estados, foram realizados com diferentes perspectivas temáticas e em nenhum deles aparece expressamente o termo interculturalidade.

2.1.1 A não normatividade, o preconceito e a resistência

Neste tópico apresentaremos um conjunto de **16** trabalhos que indicam temáticas de gênero e sexualidade que põem em questão os padrões em torno da orientação da sexualidade e das identidades de gênero.

A formação de novos arranjos familiares, formados por casais do mesmo sexo são discutidos em dois trabalhos, sendo um no Pará e um no Tocantins. Na Dissertação “Homoparentalidade e a

escola básica: narrativas de um currículo da diferença” de Ferreira (2019), apresentada no PPEB/UFGA, ganham destaque as famílias homoparentais. O pesquisador, posicionando-se a partir de uma escrita da diferença aponta a existência de um currículo contraditório, onde circulam recusas as famílias com a formação homoafetiva. Debate acerca de um “novo-velho currículo”, indicando a possibilidade do velho currículo poder ser complexificado a partir de outras práticas e modos de vida que em sua compreensão seriam capazes de movimentar, trazendo e tendo outras tramas, significados e sentidos para um novo currículo, um currículo da diferença.

Esse tipo de composição familiar também foi discutido por Mota (2017) que ressaltou as identidades homossexuais no Brasil contemporâneo, na Dissertação “Novas famílias homoparentais e conjugalidade homossexual no entremeio do reconhecimento jurídico e da proibição dos livros didáticos com questões de gênero nas escolas municipais de Palmas”, defendida no PPGE/UFT. Ele fez uma pesquisa implicada, lançando mão de conceitos e categorias como família, sexualidade, direitos humanos, preconceito, gênero, diversidade, identidade, diferença, homofobia e educação. Assinala que a família homoparental está sob constante vigilância de agentes que advogam em prol da ideologia de gênero, sejam eles religiosos ou políticos. Mostra que os direitos das crianças deste tipo de família no Tocantins são invisibilizados e que o currículo forma sujeitos, logo independente da orientação sexual das pessoas que formam as famílias, esta é legítima e deve ser respeitada.

As pesquisas relacionadas acima examinam uma especificidade, voltando-se para aquelas formadas por casais de pessoas do mesmo sexo. Passos (2005) afirma que esse tipo de família "destitui um princípio fundamental na constituição do grupo familiar: a diferenciação sexual" (p.32). Neste sentido trazem para o centro do debate o diferencial de famílias fora dos padrões heteronormativos e aproximam-se com a interculturalidade no sentido de propor relações igualitárias entre diferentes tipos de família que coexistem na escola.

Os estudos sobre a homofobia na área da educação foram realizados em três programas nos dois estados. Fora elaborados seis trabalhos, sendo somente um deles, uma Tese de Doutorado. Uma das nuances apresentadas nas análises da homofobia na área da educação foi realizada a partir da análise de projetos de âmbito federal que estavam ou se relacionavam com a escola.

Uma pesquisa que se dedica a analisar projetos desta natureza é a Dissertação de Rodrigues, M. (2015), sob o título de “Homofobia velada e sexismo consentido: desafios e possibilidades do GDE na educação básica no Tocantins”, apresentada ao PPGE/UFT. A autora analisou a forma como os projetos de intervenção que foram elaborados pelos/as participantes do curso de Gênero e Diversidade na Escola, trabalhadoras e trabalhadores da educação, demonstravam entraves, dificuldades ou possibilidades que apontassem que haviam sido impactados pelo curso a ponto de se envolverem no enfrentamento da homofobia e do sexismo na educação básica do Tocantins.

A análise das práticas discursivas governamentais dirigidas a Educação Básica, especificamente dos enunciados que emanam do projeto Escola Sem Homofobia foi abordada por Rodrigues, J. (2018), na Dissertação “Escola sem homofobia: formas e forças de um discurso”, defendida no PPEB/UFPA. A partir de uma interpretação foucaultiana, o autor destacou que a diversidade sexual foi abordada no projeto como uma formação discursiva que buscava uma lógica identitária, com o intuito de evidenciar grupos que são postos a margem na escola. Destaca também a contradição de, no mesmo momento em que pretende harmonizar diferentes, a diversidade não questiona relações de poder baseados na normalidade, de tal modo que sustenta a heteronormatividade. No entanto, localiza brechas a partir da identificação de linhas de fuga e resistência, aventando a possibilidade de uma política da diferença no currículo, com outras relações, tanto políticas quanto estéticas no âmbito educacional.

A única Tese identificada na pesquisa que trata de homofobia, voltou-se para a análise das práticas discursivas e das subjetividades resultantes das ações de enfrentamento à

homofobia em um projeto na área da saúde sexual e reprodutiva. Ela foi apresentada por Mendes (2016), no PPGED/UFGA sob o título “Diferentes, porém iguais’ - o acontecimento do combate à homofobia no Projeto Saúde e Prevenção na Escola (SPE)”. A autora destaca entre as ações de enfrentamento a homofobia no projeto, o respeito à diversidade, a associação da diversidade sexual a existência humana e a valorização da diferença como marca de reconhecimento para os que não atendem os padrões heteronormativos. Concluiu que o projeto contribuiu para desenvolver dois tipos de subjetividades: uma onde o sujeito heterossexual e cisgênero precisa reconhecer e respeitar a diferença de quem tem identidade de gênero ou orientação da sexualidade divergente, de tal modo que a diferença não sirva como pretexto para expressar qualquer tipo de preconceito. A outra conclusão foi que a pessoa com identidade de gênero ou orientação da sexualidade divergente, deve ver a si mesma como portadora de uma diferença que a coloca em uma situação especial em relação à violação de seus direitos e ao contágio de infecções sexualmente transmissíveis e da AIDS.

Outra perspectiva que se delineia nos estudos da homofobia se refere a sua relação com o tema da docência. O modo como docentes que tornaram público sua orientação sexual não normativa, experienciaram a homofobia e, em que medida ela interfere em suas práticas pedagógicas, foi tema central do estudo realizado por Silva, J. (2019) na Dissertação “Professor gay e professora lésbica: um estudo sobre homofobia na docência”, defendida no PPGED/UEPA. O autor revela dois modelos de orientação da prática, sendo o primeiro relativo ao fato de que todos e todas sofreram homofobia ao longo de suas trajetórias de vida, colocando-os em um estado de aprisionamento. O segundo se refere a como lidam com as adversidades e limites na escola, localizando frestas para falar sobre gênero e sexualidade como forma de combater o preconceito e a discriminação infringida à homossexuais, exercendo assim uma pedagogia da diversidade.

Mais um trabalho relaciona homofobia e docência, sendo desenvolvido por Conceição (2012) na Dissertação “Práticas de gênero e sexualidade: a produção discursiva sobre o/a professor/a homossexual na docência primária”, no PPGED/UFGA. Ele investigou as práticas discursivas sobre a sexualidade a partir das relações de gênero e relacionadas a professores/as homossexuais, docentes dos anos iniciais do ensino fundamental de escolas públicas de Belém – PA. Constatou que a prevalência do discurso, práticas e ações hegemônicas relativas a gênero e sexualidade, que tem a intenção de ocultar, silenciar, controlar, vigiar ou negar docentes com orientação da sexualidade homossexual na escola, constituem a homofobia. Considerou que a escola é um ambiente que redobra atenção para manter a heteronormatividade como princípio do funcionamento cotidiano da escola.

Outras dimensões da homofobia foram perscrutadas por Oliveira (2018) ao discutir a sociabilidade gay em meio virtual na Dissertação intitulada “Identidades sexuais em “sigilo”: aplicativos de relacionamentos online e suas opressões interseccionadas de gênero-religião-família-cultura-educação”, pelo PPGE/UFT. O autor realizou uma investigação em redes, comunidades e aplicativos acerca das interações entre homossexuais e seus efeitos sobre a privacidade, para delinear a existência de um pseudossigilo e diversas manifestações preconceituosas. Movendo-se a partir do conceito de identidade cultural e da dinâmica virtual de expor-se, querer manter-se em sigilo e torna-se visível, revela opressões interseccionadas de gênero e religião, família, cultura e educação. Concluiu que as opressões são manifestas no modo de exposição imagética e perfil dos participantes para recomendar que as instituições educacionais devem atentar para o debate interno das identidades sexuais objetivando constituírem-se em ambientes sem homofobia.

Até aqui vemos que os trabalhos contribuem para advogar em prol do reconhecimento da diferença e das diferentes orientações da sexualidade tendo como base a construção de práticas e ambientes

igualitários em uma conseqüente exigência de uma educação ética que nos aproxima da interculturalidade como o modo de reconhecer diferenças, a dialogicidade e a eticidade, no processo de produção cultural de diferentes grupos sociais.

No campo de gênero, sexualidade e educação encontramos também oito pesquisas, sendo duas Teses realizadas a partir do tema da heteronormatividade em dois programas. O debate sobre corpo trans na escola problematizando a inclusão como discurso da educação a partir da diferença sexual e o processo de exclusão da diferença foi proposta por Chaves (2015), na Dissertação “Sobre corpos insolentes: corpo trans, um ensaio estético da diferença sexual em educação”, no PPGED/UFGA. A autora destaca a abjeção e a vulnerabilidade como processo que leva a invisibilização da diferença. Discute o corpo trans a partir da heterossexualidade hegemônica e recusa o binarismo e o tratamento excludente. Segundo a autora, o corpo trans que contesta, que reage, o “corpo em revolta” recusa a idealização e a universalidade, irrompe e interpela a educação exigindo procedimentos éticos e estéticos que promovam encontros entre singularidades.

As experiências vivenciadas pelos/as estudantes transgêneros e como professores/as reagem no contexto escolar a heteronormatividade foi delineado por Souza, M. (2019) na Dissertação “Transgeneridades e Heteronormatividade na Escola: tensões, desafios e possibilidades presentes nas relações pedagógicas”, no PPGED/UEPA. A autora mostra que as possibilidades de superação das desigualdades educacionais de gênero são obstaculizadas pela falta de conhecimento entre os profissionais das escolas dos direitos dos/as estudantes trans em Belém. Alerta para a importância de colocar em prática medidas que possam impedir ou pelo menos minimizar atitudes que atingem os e as estudantes comprometendo seu percurso escolar. Salientou que negar a existência da transgeneridade na escola, ignorá-las e recusar-se a cumprir as medidas aprovadas para a educação no estado, corrobora para a exclusão e segregação.

A transgressão da heteronormatividade a partir da problematização do currículo escolar e performatividade de gênero foi tecida por Santos, G. (2019) na Dissertação “Currículo, corpo e performatividade de gênero na cena cultural do Balé Folclórico Da Amazônia – BFAM”, apresentada no PPEB/UFPA. O pesquisador concentrou-se no corpo que dança e promove rompimento dos limites de gênero por meio de uma performance que transgride o currículo heteronormativo. O movimento de desconstrução e construção de um currículo que valoriza a diferença de gênero e sexualidade é analisado tendo em vista a experiência artística produzida por um grupo de balé folclórico que funciona em uma escola pública estadual. Nas conclusões ressalta que há potência na desobediência dos corpos trans na perspectiva de romper com controles e disciplinamentos em prol de uma releitura do currículo, valorizando a diferença e várias facetas da educação.

Sob outro ângulo a problematização da heteronormatividade no currículo foi realizada atentando para a diversidade sexual nos currículos de cursos universitários com Santos, A. (2019) que apresentou a Dissertação “A Diversidade sexual e de gênero nos currículos que(in)formam pedagogas(os), professores(as) de educação física e bacharéis em direito na universidade de Brasília (UnB)”, no PPGE/UFT. Neste texto o pesquisador entrelaça gênero, sexualidade e formação na perspectiva do currículo pós-crítico para analisar diretrizes curriculares para a formação inicial em cada um dos cursos indicados e políticas públicas que versem sobre gênero e diversidade sexual. Concluiu o pesquisador que os currículos são omissos quanto a diversidade sexual e de gênero, invisibilizam identidades e favorecem a heteronormatividade. Aponta como desafio o enfrentamento das relações de poder que afiançam a sociedade heteronormativa e reconheçam a diversidade sexual e de gênero como expressões legítimas.

A problematização das relações de saber-poder e as práticas de governamento contidas nos discursos sobre gênero e sexualidade na escola foi realizada por Brício (2010) na Dissertação “Entre o laico e o

religioso: as injunções do discurso sobre gênero e sexualidade em um dispositivo curricular de normalização para aspectos da vida cidadã”, no PPGED/UFGA. A autora analisa um componente curricular desenvolvido em uma escola que funciona por um convênio firmado entre a Igreja Católica e o Estado, que conjuga em seu cotidiano princípios religiosos e laicos, organizando-se a partir de uma pedagogia crítica e católica. A autora considera o componente curricular como um lugar/espço que comporta o trabalho com gênero e sexualidade na unidade escolar onde, a partir de princípios religiosos e do discurso científico, orienta os cuidados com o corpo, objetivando a produção de comportamento responsável e normalizado.

A heteronormatividade também foi discutida tendo em vista a trajetória de escolarização de pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, por Mafra (2019), na Dissertação “Memórias de escolarização de jovens militantes do movimento LGBT em Belém/Pa”, no PPEB/UFGA. Problematizando a escola, a sexualidade e a normatização, discutiu a produção e manutenção da hegemonia e da desigualdade social no processo de padronização de corpos aos modelos heterossexistas. Ela evidenciou a heteronormatividade na trajetória de escolarização, posto que identificou que a escola básica evita discutir a sexualidade e a diversidade sexual, que a comunidade escolar obstrui a construção de redes de afeto e solidariedade entre os e as estudantes que ocupam posições diferenciadas quanto a orientação da sexualidade e identidade de gênero. Identificou que os e as jovens não normativos são desqualificados, considerados anormais passíveis de controle, interdição ou exclusão. Considera que tais posturas contribuem para a manutenção do heterossexismo e a desigualdade social.

As pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros – LGBTs, tomam lugar central também na Tese “As representações sociais de universitários de sexualidade LGBT sobre seus processos de escolarização e suas implicações em seus projetos de vida”, apresentada por Duarte, F. (2015) no

PPGED/UFGA. Ao discorrer sobre as representações sociais em torno dos processos de escolarização o pesquisador aponta que as experiências destes estudantes são marcadas pelo trauma, pela indiferença e pela homofobia, mas também destaca que há especificidades e sentimentos de enfrentamento e superação, assim como o ideal de aceitação e respeito. Ele frisa que o conjunto de representações construídos ao longo de sua trajetória escolar intervém decisivamente em seus planos de vida vindouros ao mesmo tempo em que buscam por meio da educação a mobilidade social, a estabilidade e a construção da auto estima e da auto confiança. Também nessa direção afirma que mesmo com a nódoa da exclusão buscam o avanço nos estudos que oportunizaria reconhecimento, visibilidade, respeito e reconhecem como resultante da educação, o empoderamento.

Um trabalho se destaca por apresentar um estudo sobre a docência e diferença por meio de narrativas docentes universitários realizado por Silva (2014) na Tese “Performatividade Homoerótica em Práticas Discursivas Docentes” no PPGED/UFGA. A autora analisou as práticas discursivas sobre o homoerotismo e docência, demonstrando enlances com a heteronormatividade, tentativas de docilização, tensões e linhas de fuga de caráter instável e provocativo de estabilidades e certezas e dos jogos de saber/poder. Considera que na experiência docente as performances produzem sujeitos dispostos a atravessar fronteiras simbólicas.

A heteronormatividade se refere a tomar como único comportamento válido, modelo e parâmetro de modos de ser, as práticas e experiências heterossexuais. Petry e Meyer (2011) dizem que a normalidade com que a heteronormatividade é considerada é algo que “precisa ser problematizado e isso faz sentido no âmbito de perspectivas teóricas que assumem a noção de cultura, entendendo-a como um campo de lutas em torno de significações, discursivamente produzidas e legitimadas” (p.194). As autoras afirmam que significados estão em constante produção, reprodução e reelaboração por integrantes de uma determinada

cultura, estão em movimento e impactam os sujeitos. A lógica linear que relaciona identidade de gênero, orientação da sexualidade é sexo biológico não representa as possibilidades de existência humana, segundo afirma Louro (1999).

Neste debate a aproximação com interculturalidade se dá na medida em que o reconhecimento da diferença, do outro e do diferente se dá em meio ao reconhecimento que estas se delineiam por entre relações de poder e em meio a sua historicidade.

2.1.2 Sobre as relações de gênero

Neste item estão reunidos o conjunto de 23 trabalhos que se relacionam com o gênero e sexualidade a partir da compreensão das relações de gênero. Entretanto após esmiuçar os trabalhos indicados observamos que há certas particularidades temáticas que apresentamos como: relações de gênero, sexismo, educação de meninas e a educação de meninos, educação de mulheres em contexto não escolar e mulheres na educação.

Os estudos que de algum modo versam sobre as relações de gênero são apresentados em quatro trabalhos. Os modos como o discurso sobre as relações de gênero ou sobre seus efeitos na formação de subjetividades de estudantes do curso de Engenharia Civil foi discutido por Almeida, E. S (2016) na Dissertação “Relações de gênero e seus efeitos discursivos na constituição de subjetividades nos cursos de Engenharia do Campus Universitário de Tucuruí – CAMTUC/UFPA”, no PPGED/UFPA. A autora problematiza a presença de estudantes mulheres nesta graduação, identifica discursos contraditórios que reafirmam a secundarização da mulher ou valorizam sua presença como modo de promover cisões. Recomenda desnaturalizar o curso como espaço predominante masculino, ultrapassando estereótipos para que as mulheres estudantes possam experienciar amplamente o curso e não estar presa a padrões normativos.

As relações de gênero associada ao Direito e a Educação foi discutido da perspectiva histórica no trabalho de Serfaty (2016)

com a Dissertação “Relações de Gênero, Direito e Educação: o caso do processo judicial de defloração de Joanna Bentes da Silva, em Belém/Pará (1890-1905)”, defendida no PPGED/UFPA. A autora analisa um caso específico de uma mulher do século XIX, para refletir sobre os valores quanto a virgindade, a honra, a sedução e a decência entre outros que cercavam a educação sexual da mulher no período da Belle Époque. Em suas conclusões destaca ter evidenciado o receio do empoderamento e independência da mulher pela via da educação e que, enquanto a mulher era avaliada por sua conduta no âmbito sexual, os homens o eram a partir do âmbito profissional demonstrando o rígido controle moral que recaia sobre as mulheres.

Outra dimensão das relações de gênero e educação são analisadas a partir das dimensões simbólicas e poéticas do feminino, presentes em filhas e filhos da Orixá Iemanjá por Faro (2018) na a Dissertação intitulada “Entre saberes de espumas e trilhas e de conchas: vozes e saberes poéticos do feminino na educação sensível das filhas e filhos umbandistas de Iemanjá na Amazônia”, defendida no PPGED/UEPA. A autora destaca que a aprendizagem ou o aprendizado de filhas e filhos no terreiro atende a outra ordem, a ordem do poético, da estesia, do mítico tendo em destaque os saberes do feminino e a educação sensível.

A compreensão das relações de gênero presentes nas práticas corporais, a partir do olhar de estudantes de Educação Física, foi delineado por Bittencourt (2019) na Dissertação “Relação de gênero na formação de professores(as) de educação Física: entre o Binarismo e a Equidade”, no PPGED/UEPA. A autora investigou o modo como concluintes desta licenciatura compreendem o corpo, matéria de seu trabalho como profissionais e o papel do/a professor/a diante das desigualdades de gênero. Concluiu que as práticas corporais são um campo em disputa onde coexistem duas compreensões, uma que considera que há práticas corporais específicas para homens e mulheres ao lado de outra que supõem a igualdade de oportunidades para ambos.

A temática do sexismo aparece em dois trabalhos ambos no Pará. A articulação entre formação inicial de professores, igualdade e preconceito é apresentada por Mendonça (2018) na Dissertação “Entre outras mil, és tu... Futuro Professor: Percepções de estudantes de licenciatura sobre igualdade e preconceito”, no PPGED/UEPA. A pesquisadora demonstra que os jovens universitários, estudantes das licenciaturas em Letras Língua Portuguesa, Matemática e Pedagogia, de uma universidade no Pará não identificam elementos na sua formação para atuar nos temas de racismo e sexismo, de modo que se sentem despreparados para o enfrentamento do preconceito na escola ainda que tenham tido algum contato a partir de iniciativas individuais dos docentes. Entretanto destaca ter localizado entre os estudantes, uma inclinação para a promoção da igualdade e recusa do preconceito, mesmo diante das lacunas na formação.

Dimensões das relações de gênero quanto ao sexismo aparecem também no estudo Almeida, E. N. (2016) na Dissertação “O corpo escarpado: possibilidades e desafios docentes no cotidiano de meninas ribeirinhas na Amazônia paraense” no PPGED/UFPA. A autora discute que os corpos das meninas, marcados por um acidente frequente na região, reflete também desigualdades sociais, de classe e de gênero. Demonstra que os sentidos e significados das ações pedagógicas revelam que professoras e professores não estão preparados para atender as meninas mutiladas, não reconhecem os corpos em sala, nem os corpos das alunas escapeladas, secundarizando singularidades e por vezes emanando perspectivas sexistas. Entretanto ressalta que estes acionam reservas individuais e pessoais mobilizando criatividade e por vezes afetuosamente o cotidiano do seu fazer-pedagógico.

Evidencia-se mais uma vez que ao estudar Gênero e Sexualidade ou mais especificamente as dimensões das relações de gênero evidencia-se que estas se constituem a partir de relações de poder assim como apontadas por Scott (1995). A interculturalidade pode auxiliar na compreensão da desigualdade na qual se ordenam as relações de gênero bem como

instrumentalizar as diferenças históricas e de contexto cultural como vimos nos trabalhos acima e veremos nos que se seguem.

Outro elemento que está correlacionado ao Gênero e Sexualidade é o tema da educação de meninas e a educação de meninos, a partir da compreensão dos lugares da mulher e do homem na sociedade. Com esta temática podem ser localizados cinco trabalhos, sendo uma Tese.

A análise das concepções de educação que nortearam o atendimento de meninas órfãs foi descrito por Pimenta (2012) na Dissertação “Educação de meninas no Orphelinato Paraense (1893 -1910)”, no PPGED/UEPA. Refletindo acerca do período compreendido entre final do século XIX e início do século XX, demonstrou qual era rotina e como se desenvolviam as práticas educativas desenvolvidas por mulheres religiosas, que se tornaram modelo de atendimento por pautar para as meninas uma educação cristã, civilizadora, com aprendizagem de um ofício, bons modos e livres do modo de vida mundano.

Outro estudo sobre a educação de meninas órfãs e não órfãs foi realizado por Costa (2014) na Dissertação “A educação de meninas órfãs, desvalidas e pensionistas no Asilo de Santo Antônio, no pastorado do bispo D. Antônio de Macedo Costa em Belém – Pará (1878 – 1888)”, no PPGED/UEPA. Analisando os princípios educativos de outra instituição em fins do século XIX, esquematizou o conteúdo da educação das órfãs considerando a instrução escolar e a prática religiosa e educativa desenvolvida na instituição. Destaca que a mulher é vista como sendo a responsável pela estruturação da sociedade brasileira por ser a responsável pelo lar, pela educação dos filhos e pela vida da família. Identificou também uma distinção de classe a partir dos conteúdos ensinados as meninas órfãs (ênfase na educação religiosa e das habilidades domésticas) em comparação com as meninas que tinham posses (educação esmerada para atender as exigências de uma dama da sociedade).

Do mesmo modo Bitencourt (2016), na Dissertação “Escola doméstica Nossa Senhora da Anunciação: a formação de meninas

para servir a deus, a família e ao lar Ananindeua/PA (1949 - 1971)”, defendida no PPGED/UEPA. A autora analisou já em meados do século XX a educação de meninas órfãs, desvalidas e pensionistas. A autora destaca que o conteúdo da educação das meninas era educativo, moral e religioso com a intenção de formá-las dos valores católicos e com habilidades domésticas. Destaca que havia em curso um disciplinamento com regras e sistemas de controle, assim como um sistema de punições disciplinares.

Saindo dos limites da capital, mas mantendo-se no tema da educação de meninas, porém de meninas índias, Silva, G. (2019), apresentou a Dissertação “Instituto Santo Antônio do Prata (1898-1921): Missionários Capuchinhos e a Educação de meninas índias no município de Igarapé-Açu/PA”, no PPGED/UEPA. A autora esclarece que a instituição atendia meninos e meninas, mas ela se concentrou na ação sobre as meninas índias. Caracterizou como se deu o processo educativo de meninas índias, a construção de um prédio específico, o Instituto Feminino, que ficou sob a responsabilidade de mulheres da Ordem Religiosa Terceiras Franciscanas de Canindé, destacando que o princípio educativo religioso visava a formação de mulheres cristãs e que viessem a constituir família, por meio do matrimônio com os estudantes do colégio. Implicitamente a intenção era ocupar a Colônia do Prata e preterir os valores e conhecimentos que as acompanhavam originalmente.

No único trabalho que se refere a educação dos meninos as recomendações giram em torno da formação a partir dos padrões europeus entre fins do Império e início da República de civilidade delineada por Duarte, R. (2015), na Tese “A ordem de educar meninos na Amazônia paraense: uma análise discursiva da obra “Compêndio de Civilidade Cristã”, de Dom Macedo da Costa (1880 a 1915)”, defendida no PPGED/UFGA. Nesta pesquisa o autor demonstra a circulação de um discurso que valoriza os valores europeus defendidos pela elite do Brasil como recurso para apagar e silenciar a cultura local, paraense agregando usos e costumes de uma civilização mais avançada, como os provenientes da França. A

regulação incidia sobre o corpo e gesto dos meninos, em suas crenças religiosas, em seus usos e costumes de modo a torna-lo um menino civilizado. Revela a intenção de formar o menino para a elite paraense e brasileira e a concepção de criança que pode ser moldada a partir de uma ação e moral cristã.

Múltiplos aspectos acerca da educação de mulheres em contexto não escolar foram identificados entre os oito trabalhos que compõem esse subgrupo.

A análise das práticas e saberes, estratégias, aprendizagens e participação forjados por mulheres ribeirinhas foram discutidos em três trabalhos. A atenção a estes elementos durante o cotidiano de atividades domésticas e seu trabalho na pesca foi desenvolvido por Furtado (2017) na Dissertação “No lar, nas águas, na vida: práticas e saberes das mulheres pescadoras em comunidades ribeirinhas-Cametá-PA”, no PPGEDUC/UFGA. A pesquisadora analisou os saberes femininos e identifica lugares específicos para o exercício da aprendizagem laboral por se tratarem de mulheres, que tem a responsabilidade com a casa e os filhos, revelando que há uma hierarquização de saberes em referência aos saberes e atividades masculinas. Ressalta ainda que sob as mulheres ribeirinhas e pescadoras recaem múltiplas tarefas que estas superam ou adaptam e que estão sempre disponíveis para a partilha de saberes.

As mulheres ribeirinhas também são estudadas com base na associação entre identidade e trabalho por Furtado (2018) na Dissertação “Nos rios, entre lançantes e vazantes: identidade das mulheres da pesca em Cametá-PA”, no PPGEDUC/UFGA. Considerando os efeitos das relações de gênero que por vezes desconhecem as mulheres como atuantes na atividade pesqueira problematiza identidade e trabalho com relação a pesca artesanal. A autora revela que a identidade das mulheres pescadoras se delinea na socialização com outras mulheres e com a natureza, e que a identidade profissional se constrói na participação das mulheres na associação de classe, mas também na relação com outros elementos culturais. Demonstra que a atividade exercida

por elas é sempre acompanhada ou em parceria com familiares e não acontece somente entre mulheres. Concluiu que as mulheres pescadoras são mulheres ribeirinhas que fazem da pesca artesanal sua subsistência, não reconhecidas pelo Estado o que desqualifica o trabalho feminino e a identidade destas mulheres como trabalhadoras da pesca.

Sob outro aspecto as mulheres ribeirinhas ascendem como centro de uma investigação que parte de uma visão intercultural e da problematização acerca da classe hospitalar realizada por Neri (2018) na Dissertação “Cartografia de saberes de mulheres ribeirinhas em uma classe hospitalar na Amazônia paraense”, no PPGED/UEPA. A pesquisa interpela a classe hospitalar considerando a construção da autonomia, a formação crítica de mulheres ribeirinhas sobre o masculino, a exclusão social, os saberes populares e escolares. A autora cartografa saberes para concluir que as mulheres ribeirinhas convivem e por vezes reagem ao patriarcado e as opressões machistas incentivadas pela possibilidade de diálogo, reflexão e problematização inerentes a prática pedagógica da classe hospitalar.

Outros aspectos sobre a educação de mulheres em contexto não escolar são destacados. Pereira (2019) na Dissertação “Saberes do trabalho e formação da identidade das mulheres negras do São Benedito do Vizeu/Mocajuba-Pará” no PPGEDUC/UFPA discutiu a formação da identidade de mulher negra a partir da relação com o trabalho entre homens e mulheres e em sua dimensão histórico-social. Ressalta que as mulheres negras são atravessadas por diferentes saberes relativos a diferentes atividades produtivas como, entre outros, a pesca do camarão, a extração do látex, a produção de farinha, os afazeres domésticos e cuidados com a família para afirmar que sua identidade é forjada no trânsito destas atividades o que as singulariza em relação aos homens. Uma identidade marcada por aprendizagens acumuladas ao longo de sua existência, repassadas de geração em geração, entre saberes e a educação formal e informal.

Os saberes de mulheres na extração da borracha, a partir de suas memórias sobre o trabalho no mato, foi analisado por Farias (2019) na Dissertação “Práticas, saberes e resistências de mulheres no contexto histórico e cultural no período da extração da borracha na ilha de Itaituba, município de Cametá/PA” no PPGEDUC/UFPA. A autora mostra que a história das mulheres seringueiras revelou uma rotina dura, instrumentalizada para a atividade, com saberes e estilos de vida que reagem e resistiam a um contexto marcado por valores de submissão e desprezo. Retiradas do anonimato da floresta e do silêncio imposto pelas relações de classe e gênero, evidencia afazeres e modos de sobrevivência demonstrando a importância das mulheres para esta atividade.

Outra dimensão da educação da mulher se refere ao processo de participação de mulheres agricultoras em um sindicato foi tratado por Souza, E. (2019) na Dissertação “A participação das trabalhadoras agrícolas no STTR/Cametá: Trajetória histórica, lutas e constituição da mulher em SER SOCIAL”, defendida PPGEDUC/UFPA. A pesquisa se concentrou em analisar o modo como a trabalhadora agricultora ao participar de movimentos sindicais e sociais se constitui em ser social e demonstrou que apesar do alto número de sindicalizadas e de conquistas como o reconhecimento legal de seus direitos como trabalhadoras, estas não ocupam os cargos de liderança hegemonicamente ocupados pelos homens.

A educação da mulher também é descortinada a partir da problematização da trajetória de uma mulher artesã, em torno das suas experiências nas esferas privadas, públicas e no currículo escolar que constituíram o processo de subjetivação e a conduziram a liderança de um ateliê para confecção de brinquedos de miriti é desenvolvida por Lobato (2019) na Dissertação “O currículo e seus efeitos na subjetividade de uma mulher-artesã do miriti”, apresentada ao PPBE/UFPA. Ela mostra que o entrelaçamento entre relações de gênero, classe, escolarização, tradição cultural manifestam-se como elementos importantes na trajetória da artesã que ao cruzar fronteiras, diluir

binarismos, subverteu a concentração de poder tradicionalmente masculina, para se tornar chefe do atelier.

O último trabalho do tema educação de mulheres é apresentado por Lima (2016) na Tese “Educação para mulheres e os processos de descolonização da América Latina no século XIX: Nísia Floresta e Soledad Acosta de Samper” no PPGED/UFPA. A autora se dedica a análise da concepção de educação para mulheres que transita nos textos de Nísia Floresta e Soledad Acosta de Samper, debatendo a formação educacional da mulher em articulação ao pensamento decolonial. Considera que as autoras são precursoras da luta sobre o direito a educação de mulheres na América Latina por escreverem com o sentido de emancipar mulheres, posicionarem-se em fronteiras, pensarem as mulheres e a educação feminina a partir de sua posição histórica, política e social, articuladas a outros sujeitos subalternizados e com direito a educação.

Assim como visto anteriormente com outras temáticas, foram identificados no levantamento Gênero e Sexualidade, três pesquisas relacionadas a mulheres na educação e uma sobre docência masculina.

Os sentidos sobre práticas culturais que transitam entre professoras, docentes da Educação Básica já aposentadas, presentes nas atividades que desenvolvem em um município do Pará foi discutido por Rodrigues (2013) na Tese “Professoras aposentadas em territórios rural/ribeirinho: identidades e práticas socioculturais”, no PPGED/UFPA. A autora demonstra que as professoras ressignificam o lugar social da aposentadoria, assumindo atividades na comunidade ativando novos projetos de vida e se dispondo a assumir funções voluntariamente em diversas instituições. Assim conferem novos sentidos a ação pedagógica que toma outros contornos, valorizando e ressignificando posições diante da vida.

O estudo de Maciel (2017) na Tese “A trajetória de uma educadora e sua produção didático-pedagógica: Ester Nunes Bibas e a Educação do Pará”, no PPGED/UFPA, deteve em dar visibilidade a uma mulher, professora e escritora e compreender o

seu lugar no contexto da educação no Pará. Analisando sua história considera o cenário conservador e de domínio intelectual masculino em que estava inserida, para ultrapassar a cultura patriarcal, aliando-se a outras mulheres intelectuais da época, resistir e obter reconhecimento social como escritora e professora.

Por fim, um estudo sobre a mulher e sua relação com a educação é realizado por Fólha (2019) na Dissertação “O magistério brasileiro é feminino: a (re)apresentação da mulher na educação infantil nos dados oficiais de 2014-2018 do Governo Federal”, no PPGE/UFT. A pesquisadora destaca as desigualdades como elemento fundante da diferença entre homens e mulheres no Brasil, localizando um processo de negação e invisibilização. Compreende que mesmo ocupando a maioria dos cargos na área de educação ainda precisa lidar com estereótipos e com a sobreposição de responsabilidades profissionais e pessoais

Por fim, chamamos atenção que o recorte que evidencie a dimensão do masculino nas pesquisas é praticamente inexistente, assim como a docência masculina é uma temática pouco abordada. Na investigação localizou-se apenas uma pesquisa voltada para compreender as relações de gênero que se expressam na docência na Educação Infantil exercida por homens. Essa temática foi alvo de Coutinho (2019) na Dissertação “O docente masculino de educação infantil na Amazônia: como se percebe e é percebido no espaço escolar de Oriximiná/PA”, defendida no PPGE/UFOPA. O pesquisador analisou como professores homens que atuam com crianças pequenas são percebidos e como se percebem na escola, para demonstrar que identificam entraves e a vivência de discriminação profissional pelo fato de serem homens lidando com crianças ou realizando atividades associadas ao feminino. Recomenda a reflexão que a ausência de reflexão sobre o tema na formação inicial incide negativamente na atuação dos professores.

Considerações finais

Podemos dizer que a produção acadêmica, de Dissertações e Teses, nos estados do Pará e Tocantins, no tocante ao Gênero e Sexualidade apresenta como característica a pluralidade de temas, procedimentos e referenciais. Grande parte das pesquisas orienta-se por aportes teóricos que buscam embasamento na perspectiva pós-estruturalista problematizando o gênero e a sexualidade a partir de sua constituição histórica e como relação de poder relacionando-se com muita proximidade à obra foucaultiana. Foi também possível localizar nos estudos que alguns trabalhos lançam mão da base teórica do materialismo histórico dialético ou da decolonialidade mas não foi encontrado a relação com a interculturalidade.

Do ponto de vista dos procedimentos metodológicos há uma profusão de encaminhamentos que vão desde a pesquisa documental, a história oral passando por aqueles que optam pela etnografia. O método cartográfico também é citado assim como a netnografia e a arqueogenealogia e, com muita frequência os estudos lançam mão como instrumentos de reunião de dados, as entrevistas em diferentes formatos.

O *locus* é constituído por documentos e contam com a participação de sujeitos considerados a margem das relações de poder como mulher, criança, quilombolas, pessoas gays, lésbicas, travestis/transsexuais. Devemos notar que são poucos os trabalhos que se referem especificamente as pessoas gays, lésbicas, travestis/transsexuais como temática ou como participantes da investigação. Ressaltamos também que o campo de gênero e sexualidade nos dois estados não tem dado tem se voltado para as questões que emanam do masculino, seja da educação dos meninos e suas contradições ou desafios, seja das questões afeitas as masculinidades, suas trajetórias e processos de exclusão escolar entre tantas outras que poderiam ser elencadas. Chama atenção que somente dois trabalhos tratem da dimensão masculina.

Pode-se observar que as pesquisas apresentam diferentes olhares sobre gênero e sexualidade e em praticamente todas elas há aproximações com relação a interculturalidade, contudo este termo não foi localizado como termo de busca para os dois estados, não foi conceituado ou tornou-se relevante como aporte teórico nas investigações. Por outro lado, verificou-se que a interculturalidade atravessou indiretamente várias pesquisas, na medida em que segundo Weissmann (2018), mostra a potência do diálogo e das diferenças, na medida em que na acepção de Candau (2020) se posiciona contrária a dominação, a subalternização, a assimetria de poder. Outras pesquisas podem avaliar “ausências” teóricas e ao mesmo tempo anunciar a emergência da incidência da interculturalidade nos programas de educação da Região Norte.

Referências

- ALBERTI, V. **O fascínio do vivido, ou o que atrai na história oral**. Rio de Janeiro, CPDOC, 2003.
- ALMEIDA, Edileuza de Sarges. **Relações de gênero e seus efeitos discursivos na constituição de subjetividades nos cursos de Engenharia do Campus Universitário de Tucuruí – CAMTUC/UFPA**. 2016. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2016.
- ALMEIDA, Edwana Nauar de. **O corpo escalpelado: possibilidades e desafios docentes no cotidiano de meninas ribeirinhas na Amazônia paraense**. 2016. 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação Universidade Federal do Pará, Belém, 2016.
- BASSALO, L. M. B. Relações de Gênero e o papel da escola. In: STEVENS, Cristina. (Org.). **Gênero e feminismos: convergências (in) disciplinares**. Brasília: ExLibris, 2010.

BASSALO, Lucélia de Moraes Braga. Não há educação completa sem a sexual: o controle do corpo, em Belém, nos anos 30. **Mnemosine revista**. Campina Grande: PPGH, V. 6, n.2, p. 119-134, abril/jun 2015.

BIANCHETTI, Lucídio; FÁVERO, Osmar. História e histórias da pós-graduação em educação no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 30, p. 03-06, set/dez 2005.

BITTENCOURT, Daniella Rocha. **Relação de gênero na formação de professores(as) de educação física: entre o Binarismo e a Equidade**. 2019. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Sociais e da Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2019.

BITENCOURT, Faneide Pinto Franca. **Escola doméstica Nossa Senhora da Anunciação: a formação de meninas para servir a Deus, a família e ao lar - Ananindeua/PA (1949-1971)**. 2016. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Sociais e da Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2016.

BRÍCIO, Vilma Nonato de. **Entre o laico e o religioso: as injunções do discurso sobre gênero e sexualidade em um dispositivo curricular de normalização para aspectos da vida cidadã**. 2010. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2010. CANDAU, Vera Maria. Diferenças Culturais, Interculturalidade e Educação em Direitos Humanos. **Educação & Sociedade**, v. 33, p. 235-250, Campinas/SP, 2012.

BUTLER, Judith. Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade. 11ª ed.. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

CHAVES, Silvane Lopes. **Sobre corpos insolentes: corpo trans, um ensaio estético da diferença sexual em educação**. 2015. f 110. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, 2015.

CONCEIÇÃO, Thiago Augusto de Oliveira da. **Práticas de gênero e sexualidade: a produção discursiva sobre o/a professor/a**

homossexual na docência primária. 2012. 129 f. (Mestrado). - Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

CORREA, Ana Maria Maciel. **a trajetória de uma educadora e sua produção didático-pedagógica: Ester Nunes Bibas e a educação do Pará.** 2017. f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

COSTA, Benedito Goncalves. **A educação de meninas órfãs, desvalidas e pensionistas no Asilo de Santo Antônio, no pastorado do bispo D. Antônio de Macedo Costa em Belém – Pará (1878 – 1888).** 2014. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Sociais e da Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2014.

COUTINHO, Rivanildo Monteiro. **O docente masculino de educação infantil na Amazônia: como se percebe e é percebido no espaço escolar de Oriximiná/PA.** 2019. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciência e Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2019.

DUARTE, Raimunda Dias. **A ordem de educar meninos na Amazônia paraense: uma análise discursiva da obra “Compêndio de Civilidade Cristã”, de Dom Macedo da Costa (1880 a 1915).** 2015. 273f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

DUARTE, Francisco Ednardo Barroso. **As representações sociais de universitários de sexualidades LGBT sobre seus processos de escolarização e as implicações em seus projetos de vida.** 2015. 307 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2015.

FARO, Lívia Cristina Fonseca de Araújo. **Entre saias de espumas e trilhas e de conchas: vozes e saberes poéticos do feminino na educação sensível das filhas e filhos umbandistas de Iemanjá na Amazônia.** 2018. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-

Graduação em Educação, Centro de Ciências Sociais e da Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2018

FERREIRA, Marcos Vinícius Lobo. **Homoparentalidade e a escola básica**: narrativas de um currículo da diferença. 2019. f 92. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

FÔLHA, Jardilene Gualberto Pereira. **O magistério brasileiro é feminino**: a (re)apresentação da mulher na educação infantil nos dados oficiais de 2014-2018 do Governo Federal. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2019.

FOUCAULT, Michel. **A vontade de saber** História da sexualidade. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FURTADO, Gislane Damasceno. **No lar, nas águas, na vida**: práticas e saberes em comunidades ribeirinhas- Cametá-Pa. 2017. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação e Cultura, Campus Universitário de Cametá, Universidade Federal do Pará, Cametá, 2017.

FURTADO, Gisely Damasceno. **Nos Rios, entre Lançantes e Vazantes**: Identidade e Trabalho das Mulheres da Pesca em Cametá/PA. 2018. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura, Campus Universitário de Cametá, Universidade Federal do Pará, Cametá, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Unesp, 2001.

GREBINSKY, Raquel Caterine. **Nem “bordel homoafetivo”, nem “política de canalha”**: um estudo sobre as políticas públicas de gênero e sexualidade no congresso nacional 2016. Concórdia, SC: Clube de Autores, 2020.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A pedagogia do armário: heterossexismo e vigilância de gênero no cotidiano escolar brasileiro. **Annual Review of Critical Psychology**, v. 11, p. 189-204, 2014.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Escola, homofobia e heteronormatividade. **Revista Coletiva FUNDAJ**, v. 18, 2016.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A invenção da "ideologia de gênero": a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. **Revista Psicologia Política**, v. 18, n. 43, p. 449-502, 2018.

LIMA, Adriane Raquel Santana de. **Educação para mulheres e processos de descolonização da América Latina no século XIX**: Nísia Floresta e Soledad Acosta de Samper. 2016. 260 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2016.

LOBATO, Lídia Sarges. **O currículo e seus efeitos na subjetividade de uma mulher-artesã do miriti**. 2019. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

MAFRA, Welma Cristina Barbosa. **As representações sociais de universitários de sexualidade LGBT sobre seus processos de escolarização e suas implicações em seus projetos de vida**. 2019. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

MENDES, Sandra Karina Barbosa. **'Diferentes, porém iguais': o acontecimento do combate à homofobia no currículo do projeto Saúde e Prevenção na Escola (SPE)**. 2016. 230 f. Tese (Doutorado em Educação). Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

MENDONCA, Thais da Silva. **Entre outras mil, és tu... Futuro Professor: Percepções de estudantes de licenciatura sobre igualdade e preconceito.** 2018 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Sociais e da Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2018.

MOTA, Silvanio Coelho. **Novas famílias homoparentais e conjugalidade homossexual no entremeio do reconhecimento jurídico e da proibição dos livros didáticos com questões de gênero nas escolas municipais de Palmas.** 2017. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2017.

NERI, Isabell Theresa Tavares. **cartografia de saberes de mulheres ribeirinhas em uma classe hospitalar na Amazônia paraense Belém.** 2018. 311 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Sociais e da Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2018.

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

OLIVEIRA, Marcos Irondes Coelho de. **Identidades sexuais em "sigilo": aplicativos de relacionamentos online e suas opressões interseccionadas de gênero-religião-família-cultura-educação.** 2018. f 70. Dissertação (Mestrado em Educação). - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2018.

PASSOS, Maria Consuêlo. Homoparentalidade: uma entre outras formas de ser família. **Psicologia Clínica**, v. 17, n. 2, p.31-40, 2005.

PEREIRA, Eder Jacson Dias. **Saberes do trabalho e formação da identidade das mulheres negras do São Benedito do Vizeu / Mocajuba – Pará.** 2019. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura, Campus Universitário de Cametá, Universidade Federal do Pará, Cametá, 2019.

PETRY, Analídia Rodolpho; MEYER, Dagmar Estermann. Transexualidade e heteronormatividade: algumas questões para a

pesquisa. **Textos & Contextos (Porto Alegre)**, v. 10, n. 1, p. 193-198, 2011.

PIMENTA, Adriene Suellen Ferreira. **Educação de meninas no Orphanato Paraense (1893-1910)**. 2012. 124 f. Mestrado (Dissertação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Sociais e da Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2012.

REIS, Toni; EGGERT, Edla. Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. **Educação & Sociedade**, v. 38, p. 09-26, 2017.

ROCHA, José Damião T. **Pesquisas com/as minorias nortistas amazônidas: aportes teóricos de um pós-curriculo das diferenças**. Anais da 39ª Reunião Nacional da ANPEd, Niterói, RJ, 2019.

RODRIGUES, Isabel Cristina França dos Santos. **Professoras aposentadas em território rural/ribeirinho: identidades e práticas socioculturais**. 2013. 240 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Instituto Ciências da Educação, Belém, 2013. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2013.

RODRIGUES, Jose Rafael Barbosa. **Escola sem homofobia: formas e forças de um discurso**. 2018. 95f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

RODRIGUES, Mariana Meriqui. **Homofobia velada e sexismo consentido: desafios e possibilidades do GDE na educação básica no Tocantins**. 2015. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2015.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez., 2006.

SANTOS, Anderson Neves dos. **A diversidade sexual e de gênero nos currículos que (in)formam pedagogas(os), professores(as) de Educação Física e bacharéis em Direito na Universidade de Brasília (UnB)**. 2019. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação) -

Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Educação, Palmas, 2019.

SANTOS, Glaucio Mateus dos. **Currículo, corpo e performatividade de gênero na cena cultural do Balé Folclórico Da Amazônia – BFAM**. 2019. 185 f. Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Educação Básica, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & realidade*, v. 20, n. 2, 1995.

SERFATY, Patricia Gomes. **Relações de gênero, direito e educação: o caso do processo judicial de defloramento de Joanna Bentes da Silva, em Belém/Pará (1890-1905)**. 2016. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pará, Belém, 2016.

SILVA, Gercina Ferreira. **Instituto Santo Antônio do Prata (1898-1921): Missionários Capuchinhos e a Educação de Meninas índias no Município de Igarapé-Açú/PA** 2019. 140 f. Texto de Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Sociais e da Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém. 2019.

SILVA, Gerlândia de Castro. **Performatividade homoerótica em práticas discursivas docentes**. 2014. 164 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2014. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2014

SILVA, Jardinelio Reis da. **Professor gay e professora lésbica: um estudo sobre homofobia na docência**. 2019. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Sociais e da Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2019.

SOARES, Magda Becker; MACIEL, Francisca. **Alfabetização no Brasil : O Estado do conhecimento**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2000. SOUZA, Eleuza de. **A participação das trabalhadoras agrícolas no STTR/Cametá**. 2019. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-

Graduação em Educação e Cultura, Campus Universitário de Cametá, Universidade Federal do Pará, Cametá, 2019.

SOUZA, Mayanne Adriane Cardoso de. **Transgeneridades e Heteronormatividade na Escola:** tensões, desafios e possibilidades presentes nas relações pedagógicas. 2019. 216 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Sociais e da Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2019.

WEISSMANN, Lisette. Multiculturalidade, transculturalidade, nterculturalidade. **Construção psicopedagógica**, São Paulo, v. 26, n. 27, p. 21-36, 2018.

EDUCAÇÃO INTERCULTURAL, CORPO E MOVIMENTO¹

Carlos Gomes de Medeiros Neto

José Pereira de Melo

Marta Genú Soares

Introdução

Para analisar a cultura, o corpo e o movimento apropriados e ressignificados pela dinâmica cultural de uma comunidade indígena a fim de discutir os aspectos legais da educação étnico-racial na escola indígena, e propor uma educação intercultural, sistematizamos o referencial teórico que se configura como estado do conhecimento necessário para dialogar sobre corpo e movimento como linguagem identitária pedagogizados no componente curricular Educação Física, a partir da ótica etnográfica e da interculturalidade.

Problematizar a educação e partir do corpo e dos saberes indígenas faz-se imprescindível para o debate intercultural e a contextualização da escola que organiza o currículo a partir das práticas corporais, que são o objeto do conhecimento da Educação Física na abordagem cultural, e na perspectiva da educação integral, especificamente, quando tratamos do currículo e da

¹ Este texto é interface da Dissertação de Mestrado de Carlos Gomes de Medeiros Neto intitulada Saberes indígenas, cultura de movimento e interculturalidade: cenários na comunidade do CATU/RN e defendida 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. A construção teórico-prática é 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.

legislação para a efetiva educação intercultural, relacionando estes, aos documentos que regem a educação escolar dos povos indígenas no Brasil.

Nesse sentido, surgem reflexões e olhares abrangentes para a discussão sobre os diversos aspectos socioculturais das práticas corporais possíveis que implicam o debate sobre o currículo na educação escolar indígena.

Dessa forma, são múltiplos os conceitos e definições atribuídas ao currículo escolar, tema debatido por vários autores como Leite (2005) e Moreira (1995). Dentre os autores citados, dialogamos com Moreira (1995, p. 10) “quando associa o currículo à política cultural”. Desse modo, envolver a questão cultural no currículo escolar significa incluir os povos tradicionais com seus hábitos e costumes.

Ao propor a investigação dos fenômenos e sua dinâmica cultural buscamos empreender um caminho qualitativo, compreendendo os significados do material. A pesquisa opera uma abordagem qualitativa com os pressupostos teóricos foram selecionados a partir dos descritores currículo, educação intercultural e cultura de movimento, em seguida o aporte foi classificado e organizado para orientar os estudos teóricos de fundamentação para uma segunda fase da investigação de campo a ser feita.

Dessa forma, neste texto se encontra a apreciação sobre currículo para refletir as múltiplas possibilidades e atender a diversidade étnico-racial numa escola feita para essas comunidades diversas, por meio de práticas corporais desenvolvidas pela escola indígena e nas unidades temáticas da Educação Física. Na sequência, estão organizadas as produções que dialogam entre si e constroem o referencial teórico sobre a relação corpo, movimento e educação, que na escola constitui o objeto de conhecimento do componente curricular Educação Física e, para uma intervenção intercultural na perspectiva crítica, como anuncia Walsh (2009), em que o princípio da resistência é subsumido e contrário a desigualdade e a dominação, a opressão

e a injustiça, no movimento de tensão na luta emancipatória de povos e para a operação de um projeto político e socioeducativo.

Currículo e diversidade

Quando se discute o currículo na perspectiva de uma educação inter e multicultural, para um currículo multicultural, concordamos com Sacristán quando anuncia que “é a capacidade da educação para acolher a diversidade” (1995, p.82). Discutir essa temática no cenário escolar público e privado é adequado para organizar a questão da diversidade cultural, sacristán afirma que:

O currículo multicultural exige um contexto democrático de decisões sobre os conteúdos do ensino, no qual os interesses de todos sejam representados. Mas para torná-lo possível é necessária uma estrutura curricular diferente da dominante e uma mentalidade diferente por parte dos professores, pais, alunos, administradores e agentes que confeccionam os materiais escolares (SACRISTÁN, 1995, p. 83).

Na perspectiva de Candau (2008) a diversidade cultural na educação deve ser materializada sob a égide da interculturalidade crítica, porque a problemática educacional diferentes dimensões e, entre elas, as concepções curriculares que atravessam os objetos do conhecimento na escola.

Os currículos escolares constroem e apropriam saberes multicultural. Por essa razão, e na busca de interligar uma relação mais respeitosa com os povos indígenas do Brasil, o Estado brasileiro garante em forma de lei, documentos e teorias norteadoras para serem efetivadas e desenvolvidas pelas sociedades, nesse caso, a educação escolarizada.

As teorias sobre o currículo de acordo com Lopes e Macedo (2011) têm nos mostrado que no Brasil durante muitas décadas prevaleceu o modelo de currículo cientificista pautado pelo paradigma da chamada ciência moderna positivista, responsável pela a hierarquização entre as disciplinas e conteúdos a serem trabalhados nas escolas.

Nesse sentido, encontra-se a estreita relação entre o referido paradigma científico e o currículo, segundo Sacristán (1995), os currículos cientificistas tomavam como referência a ciência ocidental, que por sua vez conferira aos demais povos seus conhecimentos tidos como universais. E seu projeto de homogeneização cultural se refletiu nos currículos escolares até recentemente.

Esses modelos de currículos escolares expõem ranços na sociedade. Superar o projeto de homogeneização por meio de atitudes inovadoras de currículos possibilitam o avanço das discussões na escola, implementando práticas que organizam temas singulares e plurais, na intenção de construir bases para a Educação Brasileira.

Por certo, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (2013), no contexto atual, garantem que os povos indígenas tenham direito a educação diferenciada contribuindo para a afirmação de suas identidades étnicas. O que se expressa como respeito a diversidade entre os povos e,

A possibilidade fundante para o reconhecimento étnico como um dos elementos constitutivos da dinâmica social é a percepção da multiplicidade de culturas, que estando em constante processo relacional ou instalando-se mais fortemente numa cultura específica, tem na sua dimensão cultural, o eixo desencadeador de confrontos e interações que se refletem no respectivo processo educacional. A identidade étnico-cultural não é uma realidade muda, ela é fonte de sentido e de construção do real, mesmo se marginalizada (KREUTZ, 1999, p.80).

O reconhecimento étnico é necessário, constitui empoderamento e reflete no processo educacional, e na oferta dos componentes curriculares, entre eles a Educação Física, que trabalha as práticas corporais como manifestação da cultura, por meio do corpo. Nesse sentido o direito a uma educação diferenciada encontra respaldo na Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), que estabelece uma

série de princípios gerais para o ensino, dentre eles o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; a valorização do profissional de educação escolar; a valorização da experiência extra-escolar; a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais, dentre outros. Concomitante a estes encaminhamentos, as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2013, p.32) que:

§ 4º Os sistemas de ensino incentivarão pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros, ao lado de pesquisas de mesma natureza junto aos povos indígenas, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases teóricas para a educação brasileira.

O caminho teórico e prático está sendo alicerçado e potencializado por Programas de Pós-graduação em todo o território nacional, incentivando a construção de pesquisas com os saberes indígenas em comunidades indígenas do Brasil. Os Programas de cooperação acadêmica, os editais institucionais e as pesquisas em Rede, por exemplo, possibilitam e fomentam o processo de ampliação para a educação brasileira a uma educação singular e identitária, a exemplo da pesquisa que resulta em parte, deste estudo do conhecimento, investigação entre a Universidade do Estado do Pará e a Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Oportunizando a socialização desses conhecimentos em mesas redondas, debates, palestras, seminários, extensões, congressos, disciplinas optativas e regulares com a temática étnico-racial, e a produção de conhecimento em pesquisas *stricto sensu*.

A educação brasileira tem avançado também na Educação Básica e na Educação Escolar Indígena, e considerando que o sistema educacional para os indígenas configurou-se como educação imposta, bem diferente de ser uma educação escolar específica. A Educação Escolar Indígena tem que ser pensada com e pelos os indígenas. O que garante os direitos fundamentais para a formação dos indivíduos, com condições para o exercício da cidadania, entre eles, o movimento manifestado nos jogos e nas danças, que são

práticas corporais culturais a serem sistematizadas nos componentes curriculares como a Educação Física.

Esse investimento conceitual apresenta-se como fundamento para o desenvolvimento da sociedade. Pensar as políticas públicas que não contemplem esses direcionamentos acarreta problemas como o preconceito, a intolerância e ao retrocesso. Desta forma, reconhecer as diversidades étnicas que constituem a nação brasileira é constituir respeito e reconhecer as diferenças culturais, porque:

O direito à escolarização nas próprias línguas, a valorização de seus processos próprios de aprendizagem, a formação de professores da própria comunidade, a produção de materiais didáticos específicos, a valorização dos saberes e práticas tradicionais, além da autonomia pedagógica, são exemplos destes novos papéis e significados assumidos pela escola (BRASIL, 2013, p. 358).

Desta maneira, o ornamento legal brasileiro garante uma organização educacional diferenciada e que esteja em comunhão com as demandas das populações tradicionais do Brasil, reconhecendo a pluralidade cultural dos povos indígenas. Diante disso, pensar e agir a educação na escola indígena, é vislumbrar entrelaçamentos com os conhecimentos básicos das diversas áreas, não com viés integracionista que nega as especificidades das comunidades, mas que contemplam uma educação integral para as populações indígenas, respeitando e dialogando para o desenvolvimento da cidadania. De acordo com Rezende (2007, p. 174), o currículo da escola precisa ser um instrumento de valorização dos “saberes e processos próprios de produção e recriação da cultura, tradições e línguas”. No que diz respeito ao currículo na escola indígena com vistas a uma educação diferenciada e com conhecimentos plurais na educação básica, o lugar desses conhecimentos plurais é o dos componentes curriculares e dos saberes culturais, organizados pedagogicamente na Educação Física na escola indígena.

Organizar os conhecimentos plurais na escola são necessários e formativos. Nesse contexto, o debate sobre a valorização das

práticas corporais plurais e identitárias da escola indígena, se inicia com a a história da educação física como componente curricular obrigatório na escola, inicia-se, na década de 1990, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei nº 9.394/1996) que busca garantir o seu reconhecimento nesse contexto. Nesse caminho o mesmo documento, especifica que a educação física deve estar integrada a proposta pedagógica da escola, e assim, como a escola indígena se constrói no dilema entre a escola urbana e o conhecimento cultural local das comunidades, as práticas expressas pelo corpo e movimento e ofertadas pela Educação Física, também são impactadas pelo currículo da escola regular urbana.

A legislação se constitui no aparato legal, enquanto isso, trabalhos científicos têm contribuído para a construção do conhecimento, reflexão, desenvolvimento e ampliação da Educação Índigena em diversos contextos. Percebe-se uma ampliação qualitativa e quantitativa nas produções e publicações sobre a temática indígena.

Observa-se uma considerável influência das produções antropológicas, na tessitura das pesquisas e produções acadêmicas direcionadas ao assunto. Lévi-Strauss (1989;1994;1996), Geertz (1989), Mauss (1974) e Laplantine (1988) são alguns dos autores que vem dando suporte às obras produzidas (ALENCAR, 2007, p. 2).

Ao lado da legislação, a organização pedagógica consubstanciada com o engajamento de pesquisadores do campo da educação física na educação indígena, faz crescer o arcabouço teórico que possibilita o desenvolvimento de estudos que buscam entender o ser humano na sua totalidade, por meio dos estudos da Antropologia, História, Sociologia e outros.

Assim, partindo da conjuntura de que os movimentos humanos são parte do patrimônio cultural da sociedade, são manifestações simbólicas da história de um povo, é que, a Educação integral e na perspectiva intercultural deve promover a

interface corpo e cultura como eixo educativo a ser tematizado na prática pedagógica.

Na dimensão do corpo e do movimento como manifestação da cultura a ser trabalhada no currículo, por meio do componente curricular Educação Física, Daolio (1996), ao tratar do corpo e das práticas corporais, informa que numa perspectiva cultural as práticas ligadas ao corpo e ao movimento são criações humanas ao longo de sua história e se manifestam por meio de jogos, lutas, danças, esportes e brincadeiras tematizados por costumes, crenças e valores de uma comunidade e, como conhecimento de estar nas práticas educativas.

Dessa maneira, percebe-se o desenvolvimento de teorias que pensa e organiza conteúdos para uma sociedade plural. Porém, os estudos que fomenta o ensino da cultura indígena com enfoque no campo do movimento e do corpo nas práticas educativas é pouco evidente, acerca da temática indígena, nas publicações e eventos acadêmico-científicos.

Mapa conceitual para a escola intercultural indígena

Convém observar, que devido à pouca produção do conhecimento com a temática da cultura indígena atrelada no currículo ao corpo e movimento, percebe-se um distanciamento nos cursos de formação inicial e continuada de professores, ainda incipientes frente a multiplicidade de costumes, práticas e saberes dos povos indígenas do Brasil.

É possível encontrar em periódicos, produções com a temática indígena que vêm sendo desenvolvidas por estudiosos em diferentes instituições e grupos de pesquisa. Há produções acadêmicas, como na Revista Movimento (2015), que apresentam resultados de trabalhos com indígenas como, os kaingang do ivaí, suas danças e a educação intercultural, de autoria de Boaretto e Pimentel; a Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física, da Universidade Federal do Espírito Santo, com o título Jogos dos povos indígenas e rituais:

diálogo entre tradição e modernidade (SANETO, 2012); no 1º prêmio Brasil de Esporte e Lazer de Inclusão Social, a tese intitulada *Etno-Desporto Indígena: a antropologia social e o campo entre os Kaingang* (FASSHEBER, 2010), traz um saber fundante e sensível.

Vale ressaltar que, ao longo dos tempos, o processo de construção do conhecimento em território brasileiro avança com significativas obras. Em específico, a *Coleção Cotidiano Escolar* (2006; 2008), que aborda o diálogo interdisciplinar entre as áreas do conhecimento, artes e educação física, na educação escolar indígena. Esses referenciais surgem de parcerias entre o Ministério da Educação (MEC), a Universidade Federal do Rio Grande do Norte- UFRN, e o Núcleo de Formação Continuada para Professores de Artes e Educação Física – PAIDEIA/UFRN.

Nesta *Coleção Cotidiano Escolar*, as pesquisas/vivências são múltiplas. Os diálogos nessas obras referem-se a diversas experiências, entre eles, dentre muitos artigos, o intitulado “A linguagem artística e corporal na escola indígena: reflexões acerca da experiência na formação de professores indígenas em Mato Grosso, em que envolvimento de Grando e Tiellet em um trabalho dialógico e relevante no Projeto Tucum, com enfoque interdisciplinar e intercultural na disciplina *Linguagem Artística e Corporal*.”

Evidencia também o artigo “Jogo, brinquedo e brincadeira: a experiência com o curso de formação continuada em educação física para professores indígenas”, no qual Ângelo de Andrade Rodrigues dos Santos e Cantalice Capistrano de Barros Neto, trazem os conceitos desses fenômenos e afirmam que esses elementos fazem parte da identidade indígena e contextualizam que são ferramentas possíveis para serem inseridas de maneira pedagógica e lúdica no processo educativo.

Apesar da grande relevância que todos os artigos trazem nas suas teias expositivas de conhecimentos, abre-se e vêem nas produções citadas anteriormente, lagunas no fomento aos conhecimentos da cultura indígena potiguar, negando por um

determinado tempo e espaço as comunidades e povos que pelo Estado do Rio Grande do Norte lutam e resistem até a atualidade.

Por outro lado, é preciso ressaltar, as relevantes contribuições acerca da temática que surgem das autoras Grando (2010) e Alencar (2007), respectivamente docentes da Universidade Federal do Mato Grosso e da Universidade Estadual do Pará, onde vêm construindo e edificando uma educação intercultural para a educação brasileira e para a educação física escolar.

Nesta cronologia, espaço/tempo, é preciso ressaltar, que desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) no ano de 1997, busca nortear escolas e professores na elaboração de propostas que ofereçam conteúdos com a temática da pluralidade cultural por meio dos temas transversais. Propondo para educação: “tratar da presença indígena, desde tempos imemoriais em território nacional, é valorizar sua presença e reafirmar seus direitos como povos nativos”, como tratados na constituição de 1988. (BRASIL, 1997, p. 39), contudo, de maneira geral não o fazem nas suas realidades.

Dessa maneira, “a valorização dos povos indígenas faz-se tanto pela via da inclusão nos currículos de conteúdos que informem sobre a riqueza de suas culturas e a influência dessas sobre a sociedade como um todo” (BRASIL, 1997, p. 40). Estes sendo abordados sistematicamente na escola pelos professores, os mesmos estarão tomando atitudes que valorizam a dignidade, a justiça, a igualdade e a liberdade do povo brasileiro como reza a Constituição Brasileira de 1988.

A Convenção 169 da OIT (Organização Internacional do Trabalho) sobre os povos Indígenas e Tribais diz em seu Art. 6º, ao aplicar as disposições da presente Convenção, que os Governos deverão consultar os povos interessados bem como, suas instituições representativas.

A Convenção da OIT foi recepcionada pela Legislação Brasileira, através do Decreto Legislativo N. 143 de 20 de junho de 2002. Garantir sua efetividade é transpor barreiras, sempre

buscando diálogos com as populações tradicionais. Criando propostas e encaminhamentos na intenção de possibilitar aos indígenas maior participação, interação e inclusão com suas demandas prioritárias.

Seguindo os delineamentos históricos e apontando possibilidades para a Educação brasileira, o Governo Federal, lança o Plano Nacional de Educação (2014-2024), como ferramenta articuladora, visando atender a demanda para o decênio citado. Nesse sentido,

Garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas e implementar ações educacionais, nos termos das Leis nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e 11.645, de 10 de março de 2008, assegurando-se a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil (BRASIL, 2014, p. 65).

Diante das legislações, o Plano Nacional de Educação (PNE) se constitui como instrumento de planejamento para pensar e agir as políticas públicas do setor. Concomitantemente ao PNE, debates, reflexões e ações são ampliadas no intuito de atender as demandas dos professores, alunos, comunidade escolar e sociedade em geral.

Essas ações são garantidas pela legislação 11.645/08 que institui o ensino da cultura indígena nos currículos da educação brasileira. Desse modo, a discussão sinaliza e busca valorizar que é possível inserir conteúdos relacionados a cultura indígena para a educação física escolar, construindo mecanismos que articulem os saberes indígenas com as demandas legais, regidas por lei, na intenção de fomentar o desenvolvimento de conteúdos e linguagens corporais para o ambiente escolar.

Considerando que o referido dispositivo legal por força da Lei 11.645, que recomendou a obrigatoriedade do ensino da História e culturas afrobrasileira e indígenas no Brasil, na Educação Básica nas redes públicas e privadas de ensino. Em

outras palavras, a referida Lei garante a legalidade para mudanças no currículo escolar, sendo obrigatória a inserção de conteúdos relacionados à participação desses grupos sociais na Educação Básica.

Dessa maneira, a temática da cultura indígena deve ser tratada na formação profissional e acadêmica dos professores, para que estes possam disseminar a cultura indígena nas aulas. O termo conteúdo não deve assumir uma noção simplista, como componente curricular o objeto do conhecimento reúne o conteúdo, as vivências e as atividades como processo de apreensão de conceitos, ideias, valores e cultura.

Dessa maneira, ações são desenvolvidas pelo MEC, visando contribuir para a organização de conteúdos no âmbito da educação brasileira, subsidiando eixos norteadores para as Secretarias de Educação de Estados e Municípios, criando-se assim, o Plano Nacional de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico raciais que sugere: “as instituições educacionais cumpram as determinações legais com vistas a enfrentar todas as formas de preconceito, racismo e discriminação para garantir o direito de aprender e a equidade educacional a fim de promover uma sociedade mais justa e solidária” (BRASIL, 2010, p. 27).

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, institui os direitos dos povos indígenas. Que expressa em seu capítulo III, da Ordem Social, nos direitos a Educação, Cultura e Deporto: no art.210 “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”.

As legislações são lançadas no intuito de preservar a cultura indígena no contexto educacional brasileiro, como é o caso da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96, alterada pela lei 11.645/08 que no art. 26A define que “nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro- brasileira e indígena” (BRASIL, 1996). Sendo assim,

No momento em que se discute, em âmbito nacional, uma base curricular comum, as escolas indígenas dão exemplos de construção de currículos pluriculturais em respeito às sociodiversidades dos diferentes grupos e povos que formam a sociedade brasileira. Desse modo, as práticas curriculares das escolas indígenas com referências plurais podem servir de mote para pensar as políticas educacionais e curriculares quando da redefinição de agendas e prioridades nacionais (NASCIMENTO, 2017, p. 374).

Nesse cenário, as escolas indígenas mostram sua efetividade e ações multidimensionais com o currículo plural e suas propostas pedagógicas, inclusive na Escola Indígena João Lino da Silva, com uma organização própria, intercultural e que garante o ensino integral em tempo integral. Sendo possível, perceber no contra turno escolar as prioridades e especificidades da própria realidade comunitária, costumes e tradições dos povos indígenas. Nessa perspectiva, o foco é no diálogo “entre diferentes grupos, cuja identidade cultural e dos indivíduos que os constituem são abertas e estão em permanente movimento de construção, decorrentes dos intensos processos de hibridização cultural” (CANDAUI, 2006, p.102).

A Escola indígena organizada para a educação intercultural busca uma interação entre culturas de forma mútua, fomentando o seu convívio e integração. A autora ainda tematiza que essa relação está baseada no respeito pela diversidade e no enriquecimento recíproco de outras culturas. A escola tem que concretizar/realizar múltiplos trabalhos que visem desenvolver estratégias e ações que dialoguem com diversos conhecimentos e saberes, diferentes linguagens. São estratégias relevantes e promovem o reconhecimento das diferenças sociais, evitando preconceito e discriminação.

Diante desse quadro geral a escola torna-se um campo fértil de possibilidades, aprendizagens, convivência, sentidos e significados para pensar a organização de conteúdos que fomentem experiências teóricas e práticas com os saberes e fazeres étnico-racial com as temáticas da cultura de movimento e os saberes indígenas resignificados.

Oportunizar vivências e estudos no cenário escolar com encaminhamento nas dimensões histórica e social oriundas da realidade brasileira enriquece a pessoa humana, constrói e reconstrói sentidos, fomenta intercâmbios, desconstrói estereótipos, descortina pensamentos e amplia conhecimentos plurais. A perspectiva cultural tem algumas características básicas.

É a promoção deliberada da inter-relação entre diferentes grupos culturais presentes em uma determinada sociedade [...] Concebe as culturas em contínuo processo de elaboração, de construção e reconstrução. Certamente cada cultura tem suas raízes, mas essas raízes são históricas e dinâmicas. Não fixam as pessoas em determinado padrão cultural. Outra característica está constituída pela afirmação de que nas sociedades em que vivemos os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, em construção permanente, o que supõe que as culturas não são puras (CANDAUI, 2008, p. 51).

Desse modo deve-se discutir e pontuar uma educação para a diversidade cultural, afirmando os processos dinâmicos das culturas, as relações étnico- raciais da sociedade brasileira e potiguar, pensando na formação do aluno, do professor, das comunidades, das instituições escolares e não escolares. Trazer a perspectiva intercultural para as questões indígenas na busca da formação humana organizada como processo de construção das sociedades.

O campo educacional é dinâmico e pode se ampliar para outras perspectivas de educação que garantam projetos educativos inovadores com foco na diversidade étnico-racial na perspectiva de uma educação intercultural para a população. A escuta das populações originárias e tradicionais, cria elos de convivência, e a escola para a ser partícipe, ao garantir a efetividade das políticas públicas e formar teias de conhecimentos com os povos indígenas.

Conclusão

Acreditamos que a cultura impregnada de movimento da comunidade amplia possibilidades, do mesmo modo que a

implantação da educação intercultural como componente concepcão para a educação possa assumir em corresponsabilidade com os sujeitos, diante do desafio de construir outros caminhos para o ensino, com vistas a garantir o desenvolvimento dos alunos e consequentemente da comunidade, levando em conta a cultura dos grupos e as novas demandas sociais.

Os saberes da cultura indígena desenvolvem-se de maneira plena e sistematizada com as diretrizes para a educação escolar indígena, isso tem garantido o direito a uma educação diferenciada e plural, que comporta conhecimentos disciplinares e que na prática se constituem em saberes do corpo, do movimento e da cultura, que a escola indígena trata pedagogicamente na Educação Física.

Portanto, a Escola deve apropriar-se dos saberes e efetivar o currículo posto, amparado por legislações que garantam sua organização social com a finalidade de tratar a questão étnica com diálogo permanente entre educação e sociedade.

Referências

ALENCAR, Joelma C. P. Monteiro. A produção do conhecimento sobre as práticas corporais indígenas na educação física. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DAS CIÊNCIAS DO ESPORTE– CONBRACE/CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE– CONICE, 2., Recife, 2007, [Anais...]. Recife: CBCE, 2007. CD-ROM.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Lei N.10.172 de 09 de Janeiro de 2001. Brasília, DF, Senado, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Etnicorraciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (2014-2024). Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília, 2014.

BOARETTO, Juliana Dias; PIMENTEL, Giuliano Gomes de Assis. Os Kaingang do Ivaí, suas danças e a educação intercultural. **Movimento** (Porto Alegre), Porto Alegre, p. 633-644, mar. 2015. ISSN 1982-8918. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/51366/35140>. Acesso em: 04 set. 2021. doi: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.51366>.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13 n. 37, p. 45-55, jan./abr. 2008.

CANDAU, Vera Maria. **Interculturalidade e educação escolar**. Rio de Janeiro: PUC-RJ, 2006.

DAOLIO, Josimar. Educação física escolar: em busca da pluralidade. **Rev. paul. Educ. Fís.**. São Paulo, supl.2, p.40-42, 1996.

FASSHEBER, José Ronaldo Mendonça. Etno-Desporto Indígena: contribuições da Antropologia Social a partir da Experiência entre os Kaingang. 2006. 170 f. Tese (doutorado em Educação Física). Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas. 2006

KREUTZ, Lúcio. Identidade étnica e processo escolar. **Caderno de pesquisas**, nº 107, p. 79-96, julho, 1999.

LEITE, C.O currículo escolar e o exercício docente perante multiculturalidade: Implicações para a formação do professor. **Atlas 5º colóquio Internacional Paulo Freire**, Recife, 2005.

LOPES, Alice C; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MELO, José Pereira; Nóbrega, Terezinha Petrucia. **Coleção Cotidiano Escolar**. Natal: UFRN/PAIDEIA/MEC, 2006.

MELO, José Pereira; Nóbrega, Terezinha Petrucia. **Coleção Cotidiano Escolar**. Natal: UFRN/PAIDEIA/MEC, 2008.

MOREIRA, Antonio Flávio. O currículo como política cultural e a formação docente. In: Tomaz Tadeu da Silva e Antonio Flávio Moreira (orgs.). **Territórios Contestados: O currículo e os novos mapas culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

NASCIMENTO, Rita Gomes. Escola como local das culturas: o que dizem os índios sobre escola e currículo. In: **Revista Educ. Públ**, Cuiabá, 2017, v. 26, n. 62/1, p. 373- 389, maio/ago. 2.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente à ação da OIT. Brasília: OIT, 2011.

REZENDE, Justino Sarmiento. Escola Indígena Municipal Utãpinopona – Tuyuka e a Construção da Identidade Tuyuka. (Dissertação de Mestrado), Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande, MS, 2007.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: Tomaz Tadeu da Silva e Antonio Flávio Moreira (orgs.). **Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SANETO, Juliana Guimarães. Educação física e a temática indígena: apontamentos sobre a produção de conhecimento. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE E IV CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. Porto Alegre, 2011. [**Anais ...**] Porto Alegre, p. 01 - 08, 2011.

PARTE III

EDUCAÇÃO POPULAR, EDUCAÇÃO DO CAMPO, LINGUAGENS E PRÁTICAS INTERCULTURAIS

EDUCAÇÃO DO CAMPO E INTERCULTURALIDADE CRÍTICA: DESAFIOS DA PESQUISA NA AMAZÔNIA

Sérgio Roberto Moraes Corrêa
João Colares da Mota Neto
Maria das Graças da Silva
Adrielle de Fátima de Lima Barbosa
Cynara Fernanda Aquino dos Santos
Lucila Leal da Costa Araújo
João Ricardo Batista Alves
Valéria da Silva Lopes
Gabriela Esther Nascimento dos Santos

Introdução

Nesse artigo, socializamos os resultados iniciais 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*”, aprovado pelo Programa Nacional de Cooperação Acadêmica na Amazônia (PROCAD-Amazônia) para ser desenvolvido no período de 2018 a 2022¹.

No artigo, detemo-nos em analisar, de forma preliminar, a relação entre educação do campo e interculturalidade na Amazônia. Para isso, realizamos uma pesquisa do tipo “estado de

¹ Esse Projeto de Pesquisa é coordenado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade do Estado do Pará (UEPA) e 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 de Tocantins (UFT).

conhecimento”² no repositório do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade do Estado do Pará (UEPA), considerando aí as produções nas formas de dissertação de mestrado, artigos na Revista Cocar (do referido programa) e em *E-books*, tomando como referência o período de 2009 a 2020.

Num primeiro momento desse estudo e levantamento, exploramos um universo mais amplo de descritores (“movimento social”, “populações tradicionais” e “estudos interculturais”) relacionados ao descritor da “educação do campo” na Amazônia Legal. Nesse levantamento, encontramos um número maior de produção relacionando, sobretudo, o tema dos estudos interculturais ao de populações tradicionais, mas poucos relacionando à educação do campo e estudos interculturais e interculturalidade na Amazônia.

Num segundo momento desse levantamento, delimitamos mais esse universo da pesquisa, focando nos descritores “educação do campo” e “interculturalidade” para o mesmo período. Nesse segundo momento, encontramos poucas pesquisas e produções relacionando os temas da educação do campo e interculturalidade na Amazônia, o que põe o desafio para ampliar esse tema de pesquisa. O presente artigo concentra mais sua análise e socialização de pesquisa nesse segundo momento do estado do conhecimento, dado o foco da pesquisa na educação do campo e interculturalidade na Amazônia.

Esse artigo está organizado, além da introdução e considerações finais, em duas seções temáticas. Na primeira, de forma sintética, discorremos sobre a educação do campo, sua trajetória, potencial e desafios na atualidade; na segunda, apresentamos uma breve introdução conceitual sobre “interculturalidade crítica” e, em seguida, os resultados do estado

² Por *estado do conhecimento* 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, dissertações e livros sobre uma temática específica” (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 155).

de conhecimento, focando na educação do campo e interculturalidade na Amazônia.

1. Educação do campo: trajetória, potencialidades e desafios

Os temas do mundo rural brasileiro, em particular da educação, compõem a literatura do debate nacional há um certo tempo, não obstante a perspectiva hegemônica sobre esse tema seja marcadamente eurocêntrica (CORRÊA, 2005; CORRÊA, HAGE, 2011). Contudo, em relação ao tema da “Educação do Campo (EC)”, o mesmo é bem mais recente³ e coloca novos desafios para pensar e intervir em torno de um projeto brasileiro de sociedade e educação em que o campo e seus sujeitos tenham voz ativa nesse processo de democratização do país.

No esforço de compreender a emergência desses novos sujeitos e temas do campo brasileiro e poder assinalar a sua contribuição para tecer outros horizontes possíveis para sociedade e educação brasileiras, em particular desse Brasil profundo, emerge a defesa da educação do campo.

Roseli Salette Caldart (2004), ao alinhar e entrelaçar os fios para abordar esse tecido do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo (EC), assinala que um de seus fundamentos é o diálogo com a teoria pedagógica, advertindo, contudo, que:

não foi a pedagogia que inventou a Educação do Campo, mas ela não se constitui como um projeto de educação sem o diálogo com a

³ Um dos momentos inaugurais desse debate da Educação do Campo e re colocação do tema na agenda brasileira está associada a emergência do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) na cena política brasileira no início dos anos 80 do século XX, em particular em julho de 1997, com a realização do I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (ENERA), organizado pelo MST. Sobre a história da educação do campo, consultar, num terreno crítico, os livros da Coleção Por Uma Educação do Campo; e Caldart (2009). Sobre a trajetória e avanço da pesquisa nesse tema, consultar Molina (2006, 2010).

teoria pedagógica, com as questões universais da pedagogia e da educação (CALDART, 2004, p. 20).

Essa autora deixa evidente e coerente que esse diálogo se assenta em “uma concepção de ser humano, cuja formação é necessária para a própria implementação do projeto de campo e de sociedade que integra o projeto de Educação do Campo” (p. 20). Ao partir dessas premissas, Caldart (2004, p. 20) destaca e adverte que o “diálogo principal terá que ser com uma determinada tradição pedagógica crítica, vinculada a objetivos políticos de emancipação e de luta por justiça e igualdade social”.

Dentre essa *tradição pedagógica crítica*, ela aponta três matrizes referenciais que constituem esse veio teórico da Educação do Campo. Uma primeira é de tradição vinculada ao *pensamento pedagógico socialista*, que

pode nos ajudar a pensar a relação entre educação e produção desde a realidade particular dos sujeitos do campo; também nos traz a dimensão pedagógica do trabalho e da organização coletiva, e a reflexão sobre a dimensão da cultura no processo histórico (CALDART, 2004, p. 20).

Uma segunda matriz referencial é a *Pedagogia do Oprimido e toda a tradição pedagógica decorrente da Educação Popular*, que

incluem o diálogo com as matrizes pedagógicas da opressão (a dimensão educativa da própria condição de oprimido) e da cultura (a cultura como formadora do ser humano), especialmente em Paulo Freire (CALDART, 2004, p. 21).

Ao estabelecer o diálogo entre a Pedagogia do Oprimido e a Educação do Campo, Caldart (2004, p.21) nos diz:

A Educação do Campo talvez possa ser considerada numa das realizações práticas da pedagogia *do oprimido*, à medida que afirma os pobres do campo como sujeitos legítimos de um projeto emancipatório e, por isso mesmo, educativo.

A terceira matriz teórica da EC é mais recente. Ela é denominada de *Pedagogia do Movimento*, que

também dialoga com as tradições anteriores, mas se produz desde as experiências educativas dos próprios movimentos sociais, em especial, dos movimentos sociais do Campo. Trata-se de uma matriz pedagógica cuja constituição teórica se dá no mesmo tempo histórico da Educação do Campo. (CALDART, 2004, p. 21).

Isto é, conforme a referida autora, pode-se dizer “que se trata de um diálogo que ao mesmo tempo será formulação de suas concepções e de seus desdobramentos práticos” (CALDART, 2004, p. 21).

Ao situar essas matrizes pedagógico-críticas que compõem o veio teórico-político desse paradigma da educação do campo, que recoloca a necessidade e atualidade dos princípios e temas da formação humana, da emancipação, justiça social, igualdade e liberdade, e da condição de protagonismo dos sujeitos do campo etc., é possível identificar as potencialidades da educação do campo nessa marcha, inovada com a pedagogia do movimento, em busca de novos horizontes utópicos, que, ao mesmo tempo, visibiliza e evidencia os territórios dos grupos subalternos do campo e daí encontra e constrói outras alternativas de resistência, de pedagogias e de sociabilidades.

Em outras palavras, com Arroyo (2012), é possível identificar um rico e complexo potencial de outros sujeitos e outras pedagogias, a partir da experiência de luta e resistência dos grupos sociais excluídos, das *margens* nesse mundo rural brasileiro, em particular amazônico, que imprime e dá um sentido de vida renovada ao campo, que se contrapõe à *desertificação rural* provocada pela racionalidade e modelo do agronegócio (WANDERLEY, 2009), que não somente acentua uma lógica produtiva monocultural dominante insustentável (social e ambiental), mas que reforça um tipo de capitalismo dependente e periférico, associado ao colonialismo e ao patriarcado (CORRÊA, NASCIMENTO, 2019).

É importante apresentar, sucintamente, nessa trajetória da educação do campo, alguns princípios e diretrizes que fundam e situam a compreensão do *Movimento Por Uma Educação do Campo* em nível nacional, liderada, principalmente *pelos sujeitos do campo*, os *movimentos sociais do campo*. Com base na Declaração-Final da II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo (2002, p. 16 a 20), compreende-se e concebe-se que:

- No campo estão milhões de brasileiros e brasileiras, da infância à terceira idade, que vivem e trabalham no campo como: pequenos agricultores quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, bóia-fria, entre outros. (p. 16).

- Os povos do campo têm uma raiz cultural própria, um jeito de viver e de trabalhar, distinta do mundo urbano, e que inclui diferentes maneiras de ver e de se relacionar com o tempo, o espaço, o meio ambiente, bem como de viver e de organizar a família, a comunidade, o trabalho e a educação. Nos processos que produzem sua existência vão também se produzindo como seres humanos. (p. 16).

Essa Declaração traz dois objetivos centrais:

- Mobilizar o povo que vive no campo, com suas diferentes identidades, e suas organizações para conquista/construção de políticas públicas na área da educação e, prioritariamente, da escolarização em todos os níveis (p. 17).

- Contribuir na reflexão político-pedagógica da *educação do campo*, partindo das práticas já existentes e projetando novas ações educativas, que ajudem na formação dos sujeitos do campo (p. 17).

Convicções e Linhas de Ação desse Projeto:

- O centro de nosso trabalho está no ser humano nos processos de humanização mais plena (p. 18).

- Vamos continuar lutando para garantir que todas as pessoas do campo tenham acesso à educação pública e de qualidade em seus diversos níveis, voltada aos interesses da vida do campo (p. 18).

- Queremos vincular este movimento por educação com o movimento mais amplo do povo brasileiro por um novo projeto de desenvolvimento para o Brasil e participar ativamente das transformações necessárias no atual modelo de agricultura que exclui e mata dia a dia a dignidade de milhares de famílias no campo. (p. 18).

- Quando dizemos *Por Uma Educação do Campo* estamos afirmando a necessidade de duas lutas combinadas: pela ampliação do direito à educação e a escolarização do campo; e pela construção de uma escola que esteja *no* campo, mas que também seja *do* campo: uma escola política e pedagogicamente vinculada à história, à cultura e às causas sociais e humanas dos sujeitos do campo, e não um mero apêndice da escola pensada na cidade; uma escola enraizada também na Práxis da Educação Popular e da Pedagogia do Oprimido. (p. 19).

- Defendemos um projeto de educação integral, preocupado também com as questões de gênero, de raça, de respeito às diferentes culturas e às diferentes gerações, de soberania alimentar, de uma agricultura e de um desenvolvimento sustentáveis, de uma política energética e de proteção ao meio ambiente. (p. 19).

- O direito à educação somente será garantido no espaço público. Nossa luta é no campo das políticas públicas e o Estado precisa ser pressionado para que se torne um espaço público. Os movimentos sociais devem ser guardiões desse direito e o Estado deve ouvir, respeitar e traduzir em políticas públicas as demandas do povo que vive no campo (p. 19).

- Reconhecemos a caminhada dos Movimentos Sociais do Campo, como expressão do povo organizado que faz e que pensa sobre a vida no e do campo. Das suas práticas de organização, de sua luta social e de educação podemos extrair muitas lições para a educação do campo. A primeira delas é que o povo que vive no campo tem que ser o sujeito de sua própria formação. Não se trata, pois, de uma educação ou uma luta *para os*, mas sim *dos* trabalhadores [e trabalhadoras] do campo e é assim que ela deve

ser assumida por todos os membros desse movimento *Por Uma Educação do Campo* (p. 20).

Roseli Caldart (2002, p. 26), ao definir a compreensão de educação do campo, explica que ela tem que ser entendida como educação *no* e *do* campo: *No*: o povo tem o direito a ser educado no lugar onde vive; *Do*: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais.

Nesses termos, entendemos que é preciso captar a concepção de *campo* contida nesses pressupostos. Neles, expressa-se uma concepção que representa o campo como um lugar de vida, de produção da existência social e humana, onde existe uma diversidade sociocultural e produtiva expressas no conjunto de suas populações, por meio de seus múltiplos saberes e formas de usar e gestar o território. Ele é, portanto, compreendido e considerado como um lugar singular, de identidade própria com múltiplas identidades culturais, tempos e espaços que integra e completa o conjunto do tecido social mais amplo e complexo. Ele estabelece uma relação de complementaridade e interdependência com a cidade, com o urbano.

Esse entendimento rompe e supera, por conseguinte, com a concepção e representação modernas eurocêntricas hegemônicas de que o campo é o lugar do atraso, sem vida, sem cultura, sem existência e identidade própria, ou seja, de que ele é mero apêndice da cidade, do urbano e que está com seus dias contados. Essas *ontologias outras* do campo apontam e evidenciam, assim, a existência de *epistemologias outras do campo e da educação do campo*, na busca da crítica e da superação do paradigma hegemônico de forte influência eurocêntrica.

Assim, é de suma importância compreender o conceito que esses pressupostos acima delineados imprimem sobre a educação do campo. Um dos seus princípios é o compromisso com o ser humano, com sua formação de modo integral. Destaca-se que essa educação concebe como sujeito da educação do campo os sujeitos do campo, reconhecendo nos seus territórios, nas suas histórias,

nos seus modos de vida, de trabalho e de produção da existência, nas suas lutas, nas suas culturas e nos seus saberes, terrenos férteis de educação.

Ela concebe esses sujeitos como sujeitos de direito, por isso, uma educação pública, garantida, conquistada e construída com a participação das populações do campo, sendo responsabilidade e dever do Estado garantir as políticas públicas de interesse dessas populações. Assumindo aí papel importante os movimentos sociais do campo como interlocutores e sujeitos pedagógicos, que ensinam ao fazer a sua luta, nas suas práticas cotidianas. Essa matriz cria um território fértil para edificação, ampliação e fortalecimento de uma *esfera pública radicalmente democrática*.

Uma das grandes conquistas desse Movimento Por Uma Educação do Campo, foi a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, estabelecidas na Resolução N° 1/2002 do CNE/CEB. No seu Art. 2º § Único se estabelece que:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação as questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos seus estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva do país.

A conquista dessa política pública imprime e inscreve uma outra maneira de olhar para o campo, para a educação do campo, reconhecendo nele esse lugar de vida e do existir humano e social com vidas próprias e várias culturas, de sujeitos construtores de saberes e de histórias, de sujeitos que forjam e ensinam outras formas de pedagogia e de sociabilidade emancipatórias.

Nesse horizonte de expansão e fortalecimento do Movimento Por Uma Educação do Campo, em 2003, foi criado o Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT), no âmbito do Ministério da Educação. Esse grupo foi formado por representantes de outros ministérios e por instituições da

sociedade civil, organizadas e envolvidas com as práticas de educação do campo para encaminhar as discussões em torno da elaboração de uma política nacional de educação do campo.

Em 2004, o MEC criou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, onde se inseria a Coordenação Geral da Educação do Campo (CGEC) que assumiu como meta, pôr em prática uma política de educação que respeite a diversidade cultural e as diferentes experiências de educação em desenvolvimento, em todas as regiões do país, como forma de ampliar a oferta de educação de jovens e adultos e da educação básica nas escolas do campo. (MEC/SECAD, 2006)⁴.

Em 2012, foi criado o Pronacampo, para alargar essas políticas e programas de educação do campo no país. Contudo, com o afastamento da presidente Dilma Rousseff em agosto de 2016, por meio de um golpe parlamentar (SANTOS, 2017), o seu vice, Michel Temer, assume a Presidência da República, em 2016, emplacando um conjunto de (contra)reformas neoliberais⁵ sob a determinação do

⁴ No intento de fortalecer esse caminho nacional e construir novos caminhos de desenvolvimento e de educação do campo em nível local – no Estado do Pará – e regional – na Amazônia, é que no ano de 2002, foi criado o Fórum Paraense de Educação do Campo. Esse Fórum é constituído por entidades da sociedade civil, em cuja base estão os movimentos sociais do campo; e do poder público, envolvendo instancias da esfera federal, estadual e municipal. Ele tem como objetivo envidar esforços coletivos, junto com outras organizações do Estado, da região amazônica e do país, para apresentar proposições e diretrizes de políticas públicas, que busquem contribuir para a qualidade social da educação do campo e a inclusão dessas populações com base num projeto popular do campo no Estado do Pará. No decorrer de sua existência, esse Fórum, em virtude da contestação dos próprios movimentos sociais à sua denominação restrita de educação do campo, ele foi se alargando, incluindo, também, as denominações da floresta e das águas, passando a autodenominar-se Fórum Paraense de Educação dos Povos Campo, das Florestas e das Águas.

⁵ Segundo Carlos Nelson Coutinho (2012), a palavra “reforma” foi sempre organicamente ligada às lutas dos subalternos para transformar a sociedade. O neoliberalismo, no entanto, busca utilizar a seu favor a aura de simpatia que envolve a ideia de “reforma”. Por isso, em face desta operação de mistificação ideológica, o autor se refere às chamadas “reformas neoliberais” como sendo, na realidade, “contra-reformas”.

mercado, que se agudizam com o governo Bolsonaro, em 2019. As políticas e programas anteriormente descritos sofreram um desmonte profundo, como parte de um desmonte de direitos sociais e do retrocesso democrático na atualidade da sociedade e educação pública brasileiras (CORRÊA, HAGE, 2019)⁶.

Assim como a ciência ou melhor as *ciências* não se situam à parte de um contexto histórico-social, como se não sofressem influência dos condicionantes econômicos, sociais, políticos e culturais, bem como, dialeticamente, não influenciassem nesses condicionantes, *o que fazer da pesquisa*, também, não se inscreve fora de um contexto histórico e social, em particular as ciências humanas. Isto é, toda e qualquer pesquisa, não obstante seu campo específico de conhecimento, está situada historicamente, sendo umas mais afetadas outras menos em dados contextos, mas nenhuma isenta de *afetação*, posto que não são neutras e se inscrevem num campo de relação de poder e da política de conhecimento.

Nesses termos, a pesquisa de que vamos tratar na próxima seção temática se inscreve e se situa nesse contexto bem particular da sociedade, da educação e da ciência/pesquisa brasileiras na atualidade, haja vista seu quadro agudo de crise em suas múltiplas dimensões (econômica, social, política, ambiental, sanitária) e seu grave retrocesso democrático com sérias consequências para ciência (em especial para as ciências humanas e sociais), a pesquisa e educação pública. Nesse quadro de retrocesso de conquistas de políticas públicas e de direitos, é importante destacar o desmonte dessas políticas públicas de educação do campo e seus profundos impactos negativos para grupos sociais subalternizados desse território, os quais se acentuam fortemente no atual governo de extrema direita de Jair Bolsonaro. É, como nos adverte Paulo Freire (1992), situados e situadas historicamente, que compartilhamos os resultados iniciais da pesquisa em andamento.

⁶ A reflexão contextualizada da educação do campo, no quadro da conjuntura atual brasileira, será desenvolvida e aprofundada em próxima publicação dessa pesquisa.

2. Educação do campo e interculturalidade crítica na Amazônia: compartilhando alguns resultados preliminares da pesquisa

Nessa seção temática, vamos socializar alguns resultados preliminares da pesquisa do estado do conhecimento desenvolvida no eixo temático de educação do campo/educação popular e interculturalidade. Para isso, fizemos o levantamento dessas informações no repositório do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade do Estado do Pará (UEPA), focando nas dissertações, artigos da Revista Cocar e E-books do referido Programa, considerando o período de 2009 a 2020.

A partir daqui, expomos os resultados da pesquisa de dois em dois anos. Antes, contudo, de apresentarmos esses resultados iniciais, expomos, de forma resumida e introdutória, uma leitura sobre o conceito de “interculturalidade crítica”. Tomando como base o entendimento de Catherine Walsh (2009), esta adverte que é importante diferenciar a “interculturalidade crítica” da “interculturalidade funcional”. Esta, não obstante vocalize a defesa da diversidade cultural e da inclusão social, ela, no entanto, não questiona e enfrenta as relações de poder estruturantes do Estado e da sociedade nacionais, para superar as desigualdades e racismos. Nesses termos, portanto, ela acaba sendo um instrumento funcional de poder para reproduzir a dominação, opressão e desigualdade na sociedade e na educação. Em diálogo com Aníbal Quijano (2005), é possível identificar nessa abordagem funcional, no atual contexto histórico, uma apropriação funcional pelo sistema mundo moderno-colonial de temas e bandeiras dos grupos sociais subalternizados para reproduzir e expandir as relações de poder global do capitalismo, influenciando na classificação social e hierarquização histórica, aprofundando a colonialidade do poder.

A *interculturalidade crítica*, no entanto, assume, segundo Walsh (2009), um posicionamento tanto epistemológico quanto político-social de crítica, a partir dos povos e grupos sociais subalternizados, às estruturas dos poderes dominantes e

coloniais, desnudando as nuances simbólicas e (inter)subjetivas dessas instituições, estruturas e de seus dispositivos eurocêntricos de dominação e opressão, assim como anunciando modos outros de saber, de existir, de ser e de sentir. Portanto, a *interculturalidade crítica* traz à baila, a partir de lutas e resistências históricas, ontologias e epistemes outras e possibilidades outras de sociabilidade e educação.

Sobre esses conceitos, Walsh (2009, p. 12) argumenta:

la interculturalidad funcional asume la diversidad cultural como eje central, apuntalando su reconocimiento e inclusión dentro de la sociedad y el Estado nacionales (uni-nacionales por práctica y concepción) y dejando fuera los dispositivos y patrones de poder institucional-estructural -las que mantienen la desigualdad-, la interculturalidad crítica parte del problema del poder, su patrón de racialización y la diferencia que ha sido construida en función de ello. El interculturalismo funcional responde a y parte de los intereses y necesidades de las instituciones sociales dominantes; la interculturalidad crítica, en cambio, es una construcción de y desde la gente que ha sufrido un histórico sometimiento y subalternización. (WALSH, 2009, p. 12).

É muito importante, ainda, uma outra advertência de Walsh no que toca à aceitação fácil e acrítica de propostas e políticas de educação intercultural e bilíngue como se fossem críticas e libertadoras.

Entender la interculturalidad como proceso y proyecto dirigido hacia la construcción de modos “otros” del poder, saber, ser y vivir, permite ir mucho más allá de los supuestos y manifestaciones actuales de la educación intercultural, la educación intercultural bilingüe o inclusive la filosofía intercultural. Es argumentar no por la simple relación entre grupos, prácticas o pensamientos culturales, por la incorporación de los tradicionalmente excluidos dentro de las estructuras (educativas, disciplinares o de pensamiento) existentes, o solamente por la creación de programas “especiales” que permitan que la educación “normal” y “universal” siga perpetuando prácticas y pensamientos racializados y excluyentes. (WALSH, 2009, p. 14).

Ao colocar nesses termos o entendimento de interculturalidade crítica, Walsh nos ajuda a limpar um terreno do debate da diversidade cultural e da inclusão apropriado, redefinido e instrumentalizado pela racionalidade neoliberal na sociedade e na educação, denunciando os caminhos da continuidade da colonialidade⁷. Entretanto, ela, também, anuncia possibilidades outras no encontro e diálogo entre interculturalidade crítica e decolonialidade, fazendo a defesa da “pedagogia de-colonial”.

La interculturalidad crítica y la de-colonialidad, en este sentido, son proyectos, procesos y luchas -políticas, sociales, epistémicas y éticas- que se entretejen conceptual y pedagógicamente, alentando una fuerza, iniciativa y agencia ético-moral que hacen cuestionar, trastornar, sacudir, rearmar y construir. Esta fuerza, iniciativa, agencia y sus prácticas sientan las bases de lo que yo llamo pedagogía de-colonial. (WALSH, 2009, p. 14).

Feitas essas aproximações ao conceito de interculturalidade crítica, entramos agora nos resultados da pesquisa. No tocante ao levantamento feito no período de 2009 a 2010, encontramos somente uma (01) dissertação de mestrado relacionada ao descritor de “educação campo”, mas a mesma não faz relação com o tema da interculturalidade explicitamente⁸. Foi identificado,

⁷ É relevante destacar que, com o avanço da onda conservadora e reacionária de extrema direita no mundo, mas em especial no Brasil, figurado no governo Bolsonaro e no movimento bolsonarista, que lhe dá sustentação, essa própria agenda intercultural funcional se enfraquece e regredi em face da força que ganha essa agenda reacionária, protagonizada por grupos fundamentalistas e negacionistas. Isso implica um novo debate para essa agenda intercultural crítica e reforça tanto sua importância como horizonte teórico e epistemológico crítico, como sua demarcação de posição ético-política na defesa da sociedade e educação democráticas.

⁸ Ao dizermos que não faz relação explícita com o tema da interculturalidade, queremos dizer que, com base na pesquisa feita, o tema da diversidade sociocultural é presente e muito forte na concepção de educação do campo numa perspectiva crítica, ainda que não trate com essa terminologia de “interculturalidade”. Portanto, mesmo sem usar esse conceito, é possível

ainda, um (01) trabalho, na forma de artigo relacionado ao descritor de “estudos interculturais” e “interculturalidade”. Todavia, essa produção encontrada com o descritor de “interculturalidade” está relacionada diretamente ao tema da educação indígena, que não pode ser confundida com educação do campo, dada sua especificidade. No entanto, é importante destacar a relação que existe entre elas.

Quadro 1 – Artigo mapeado (2009)

Título	Autor	Títuloção	Instituição	Ano	Revista
INTERDISCIPLINARIDADE X INTERCULTURALIDADE: UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA APINAYÉ	Francisco Edviges Albuquerque/ Universidade Federal do Tocantins	Doutor em Letras pela Universidade Federal Fluminense	UEPA	2009	COCAR

Fonte: Pesquisa dos/as autores/as (2022).

No artigo acima, o foco da pesquisa recai sobre a prática pedagógica nas escolas Apinayé, onde foram identificadas a adoção de duas práticas pedagógicas: uma disciplinar/interdisciplinar, implementada por professores não-indígenas; e outra intercultural e bilíngue, desenvolvida por professores indígenas. O conceito de interculturalidade abordado no presente artigo, embora apresente elementos de crítica à educação dominante, considerando o protagonismo e resistência dos povos originários em defesa de saberes, de suas culturas e tradições, ele, também, carrega elementos da concepção de interculturalidade funcional.

No período de 2011 a 2012, referente ao descritor de “educação do campo”, foram identificadas quatro (04) dissertações de mestrado e nenhum artigo. Em relação aos

identificar, no conjunto da pesquisa feita, uma aproximação e diálogo com a interculturalidade crítica.

descritores de “estudos interculturais” e “interculturalidade” não foi identificado nenhum trabalho relacionado com o descritor de educação do campo.

Quadro 2 – Dissertações mapeadas (2011-2012)

Título	Autor	Títuloção	Instituição	Ano	Programa
Educação Popular do Campo e Território: uma análise da prática educativa do GETEPAR-NEP na Amazônia ribeirinha.	OLIVEIRA NETO, Adolfo	Mestrado	UEPA	2011	PPGED-UEPA
PROGRAMA PRÓ-LETRAMENTO: A Formação Continuada de Professores nas Escolas Multisseriadas do Campo no Planalto em Santarém/PA	GUIMARÃES, Waldenira Santos.	Mestrado	UEPA	2011	PPGED-UEPA
Alunos (as) da Colônia: cotidiano, saberes e contradições socioculturais em seus modos e projetos de vida	PONTES, Lucivaldo Maia.	Mestrado	UEPA	2012	PPGED-UEPA
A Formação do Educador do Campo: um estudo a partir do Procampo. 2012. 189 f	COSTA, Eliane Miranda	Mestrado	UEPA	2012	PPGED-UEPA

Fonte: Pesquisa dos/as autores/as (2022)

Como pudemos identificar, não encontramos nem um trabalho que faça uma relação direta ou que aborde o tema da

interculturalidade explicitamente, relacionada ao tema da educação do campo.

No período de 2013 a 2014, concernente ao descritor de “educação do campo”, foram identificadas duas (02) dissertações de mestrado e um artigo, na forma de *E-book*, mas nenhum estabelecendo relação direta com a temática de interculturalidade. Nesse período, ainda, encontramos uma (01) dissertação relacionada ao descritor de “estudos interculturais” e “interculturalidade”.

Quadro 3 – Dissertações mapeadas (2012-2013)

Título	Autor	Títuloção	Instituição	Ano	Programa
UM ESTUDO AVALIATIVO DO ENSINO MÉDIO MODULAR A PARTIR DAS DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NAS ESCOLAS DO CAMPO	BRAYNER, Conceição de Nazaré de Morais	Mestrado	UEPA	2013	PPGED-UEPA
EDUCAÇÃO DO CAMPO EM BREVES/PA: PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CLASSE MULTISSERIADA	CAETANO, Vivianne Nunes da Silva	Mestrado	UEPA	2013	PPGED-UEPA

Fonte: Pesquisa dos/as autores/as (2022)

Quadro 4 – Artigo em e-book (2013)

DIÁLOGOS ENTRE A EPISTEMOLOGIA E A EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONSTRUINDO CAMINHOS PARA UM PARADIGMA DE EMANCIPAÇÃO SOCIAL
Autor (a) Eliane Miranda Costa.

Fonte: Pesquisa dos/as autores/as (2022)

Quadro 5 – Dissertação mapeada (2014)

Título	Autor	Títuloção	Instituição	Ano	Programa
Saberes Culturais Tentehar e Educação Escolar Indígena na Aldeia Juçaral.	SA, Maria José Ribeiro de	Mestrado	UEPA	2014	PPGED-UEPA

Fonte: Pesquisa dos/as autores/as (2022)

Em relação a essa dissertação, sua abordagem intercultural se assenta numa perspectiva crítica, dando visibilidade para o diálogo de saberes e evidenciando a relevância, nesse processo, dos saberes dos povos originários para construção de educação indígena intercultural. Contudo, a escola estudada evidencia, conforme a pesquisa, uma prática educativa convencional, que assinala grande aproximação com uma perspectiva intercultural funcional da escola indígena.

No biênio 2015-2016, foi possível identificarmos três (03) dissertações de mestrado, dois (02) artigos e dois (02) *e-books* referentes ao descritor “educação do campo”, mas nenhum fazendo relação e abordando diretamente o tema da interculturalidade.

Quadro 6 – Dissertações mapeadas (2015-2016)

Título	Autor	Títuloção	Instituição	Ano	Programa
SABERES CULTURAIS E PRÁTICA DOCENTE NO CONTEXTO DA ESCOLA RIBEIRINHA	PEREIRA, Rosenildo da Costa	Mestrado	UEPA	2016	PPGED-UEPA
ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: A EXPERIÊNCIA DE UMA ESCOLA	Marinilda Corrêa Sardinha	Mestrado	UEPA	2016	PPGED-UEPA

RIBEIRINHA EM ABAETETUBA					
O OLHAR DA CRIANÇA DO CAMPO SOBRE A CULTURA LOCAL: UM ESTUDO EM UMA ESCOLA DE TRACUATEUA-PA	FERNANDA REGINA SILVA DE AVIZ	Mestrado	UEPA	2016	PPGED-UEPA

Fonte: Pesquisa dos/as autores/as (2022)

Quadro 7 – Artigos da Cocar mapeados (2015-2016)

Título	Autor	Títuloção	Instituição	Ano	Revista
OS CURSOS DE LICENCIATURA E A FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA EM ESCOLAS NO/DO CAMPO	Tatyanne Gomes Marques	Mestrado	UEPA	2016	COCAR
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CAMPO NO ESTADO DO PARÁ	Maria Natalina Mendes Freitas; Kelly Katia Damasceno; Laura Maria Silva Araújo Alves.	Mestrado Doutora Doutora	UEPA UFPA UFPA	2016	COCAR

Fonte: Pesquisa dos/as autores/as (2022)

Quadro 8 – Artigos em e-book (2016)

XIII SEMINÁRIO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO STRICTO SENSU DO CCSE/UEPA – “A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA”, BELÉM, V.01, N.13, P. 01 – 294, 16 E 17 DE NOVEMBRO. 2016 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA AS ESCOLAS DO CAMPO MULTISSERIADAS Tatiana de Sousa Silva; Emmanuel Ribeiro Cunha

XIII SEMINÁRIO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO STRICTO SENSU DO CCSE/UEPA – “A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA”, BELÉM, V.01, N.13, P. 01 – 294, 16 E 17 DE NOVEMBRO. 2016

EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONSTRUÇÃO DE SABERES NA RELAÇÃO ESCOLA E COMUNIDADE

Érita Maria Rodrigues de Oliveira; Sileide de Nazaré Brito Goncalves

Fonte: Pesquisa dos/as autores/as (2022)

Quadro 9 – Artigos da Cocar mapeados (2015-2016)

Referência Artigo Ano 2015-2016					
Título	Autor	Títuloção	Instituição	Ano	Revista
CLASSES MULTISSERIADAS, TEMAS GERADORES E INTEGRAÇÃO CURRICULAR: DE PETERSEN A FREIRE	Teodoro Adriano Costa Zanardi	Doutor em Educação:	UEPA	2015	COCAR

Fonte: Pesquisa dos/as autores/as (2022)

No que toca ao descritor “interculturalidade” nesse biênio, conseguimos identificar um único artigo. Ainda que possamos identificar, nesses dois anos, um crescimento de produção de dissertações, artigos na Revista Cocar e em E-books abordando o tema da educação do campo, contudo, encontramos, ainda, pouca pesquisa e produção relacionando mais diretamente os descritores “educação do campo” e “interculturalidade”.

No biênio 2017-2018, não identificamos produções de dissertações, artigos e-books, que tratem diretamente do tema da “educação do campo” na Amazônia. Foi identificado apenas um (01) artigo em E-book fazendo alusão ao descritor de interculturalidade, estabelecendo relação direta com o tema da educação do campo.

Quadro 10 – Artigos em e-books (2018)

<p>EPISTEMOLOGIA E EDUCAÇÃO: SABERES, POLÍTICAS E PRÁTICAS DOCENTES, ano 2018.</p>
<p>INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO DO CAMPO: A RELAÇÃO ENTRE OS DIFERENTES SABERES NA PRÁTICA EDUCATIVA</p> <p>Autora- Érita Maria Rodrigues de Oliveira</p>

Fonte: Pesquisa dos/as autores/as (2022)

Nesse artigo em *e-book*, é possível identificar uma abordagem crítica da interculturalidade, com ênfase no pensamento de Paulo Freire, trazendo uma contribuição para o debate da educação do campo sob essa perspectiva intercultural. Essa foi a única produção que identificamos, nesse período e instituição pesquisados, que estabelece uma relação direta entre educação do campo e interculturalidade crítica.

No biênio de 2019-2020, encontramos uma (01) dissertação e um (01) artigo referente ao descritor da “educação no campo”, mas não apresentam nenhuma relação direta com a abordagem intercultural crítica, ainda que possamos identificar nessas produções diálogos entre essas duas temáticas numa perspectiva crítica de educação.

Quadro 11 – Dissertações mapeadas (2019-2020)

Título	Autor	Títuloção	Instituição	Ano	Programa
ASSOCIAÇÃO DE MULHERES AGRICULTORAS (AMACAMPO): UM ESTUDO SOBRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO E OS SABERES DA PRODUÇÃO AGROECOLÓGICA DE MULHERES DO MST	Victória Santos de Abreu	Mestrado	UEPA	2020	PPGED-UEPA

Fonte: Pesquisa dos/as autores/as (2022)

Quadro 12 – Artigo da Revista Cocar mapeado (2020)

Título	Autor	Títuloção	Instituição	Ano	Revista
PRECARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E FECHAMENTO DE UMA ESCOLA DO CAMPO NA MICRORREGIÃO DO BICO DO PAPAGAIO, TOCANTINS	Yonara Laize Rocha Cruz; Cícero da Silva	Graduação em Educação do Campo Doutor	UEPA	2020	COCAR

Fonte: Pesquisa dos/as autores/as (2022).

Nesse biênio, ainda, foi identificada uma (01) dissertação e um (01) artigo, que tratam do tema da interculturalidade, contudo, não abordam o tema da educação do campo.

Quadro 13 – Dissertação mapeada (2019-2020)

Título	Autor	Títuloção	Instituição	Ano	Programa
SABER-FAZER DAS (OS) ERVEIRAS (OS) NO VER-O-PESO: CONTRIBUIÇÕES À EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NA AMAZÔNIA	LOUISE RODRIGUES CAMPOS	Mestrado	UEPA	2020	PPGED-UEPA

Fonte: Pesquisa dos/as autores/as (2022).

Quadro 14 – Artigos da Revista Cocar mapeados (2019-2020)

Título	Autor	Títuloção	Instituição	Ano	Revista
FESTA DA MOÇA NA ALDEIA SÃO PEDRO: CONTRIBUIÇÕES PARA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL INDÍGENA, DIÁLOGO E REFLEXÃO	Fabrcício César Costa Rodrigues; Magno Kamiran Oliveira Sousa Tembé	Licenciado e Bacharel em Geografia e Pedagogo Graduado em Licenciatura Intercultural Indígena	UEPA	2020	COCAR

ACERCA DA DIVERSIDADE CULTURAL					
--------------------------------------	--	--	--	--	--

Fonte: Pesquisa dos/as autores/as (2022)

Considerações finais

No primeiro momento desse levantamento da pesquisa, 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.

No segundo momento desse levantamento, 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.

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/as interessados/as em publicar artigos na Revista Cocar.

Referências

ABREU, V. S. *Associação de Mulheres Agricultoras (AMACAMPO): Saberes e práticas que envolvem o ser mulher camponesa no MST, agroecologia e educação do campo*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado do Pará, 2020.

ARROYO, M. *Outros Sujeitos, Outras Pedagogias*. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BRASIL. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo. Resolução: CNE/CEB N° 1, 03 de abril de 2002.

CALDART, Roseli. “Educação do Campo: notas para uma análise de percurso”. *Trab. Educ. Saúde*, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009.

_____; *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. 3ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

_____; Identidades e Políticas Públicas. In. KOLLING, E. J. et. Al. (Orgs.). *Educação do Campo: Identidades e Políticas Públicas*. Coleção Por uma educação do campo, n° 4, Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002.

CORRÊA, Sérgio R. M. “Currículos” e Saberes: caminhos para uma educação do campo multicultural na Amazônia. IN. HAGE, Salomão A. M. (Org). *Educação do Campo na Amazônia: retrato de realidade de escolas multisseriadas no Estado do Pará*/. Belém-PA, Gutemberg LTDA, 2005.

CORRÊA, Sérgio R. M; HAGE, Salomão M. *EDUCAÇÃO POPULAR E EDUCAÇÃO DO CAMPO NA AMAZÔNIA: análise a partir dos Movimentos Sociais*. RTPS – Rev. Trabalho, Política e Sociedade, Vol. IV, n° 07, p. 123-142, jul.-dez./2019.

CORRÊA, Sérgio R. M; HAGE, Salomão M. Amazônia: a urgência e necessidade da construção de políticas e práticas educacionais inter/multiculturais. *Revista NERA (UNESP)*, n.18, p. 79-105, 2011.

CORRÊA, Sérgio R. M; NASCIMENTO, Maycom D. F. MST, agroecologia e educação do campo na Amazônia: um estudo sob o enfoque das Epistemologias do Sul. *Rev. Tempos Espaços Educ. São Cristóvão, Sergipe, Brasil*, v. 12, n. 29, p. 299-324, abr./jun. 2019.

COUTINHO, Carlos Nelson. A época neoliberal: revolução passiva ou contra-reforma? *Novos Rumos*, Marília, v. 49, n. 1, p. 117-126, Jan-Jun., 2012.

Declaração Final. II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo. Luziânia-GO, 02 a 06 de Agosto de 2004.

FREIRE, Paulo. (1992). **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

MOLINA, Mônica. (Org). Educação do Campo e Pesquisa II: questões para re- exão. Brasília: MDA/MEC, 2010.

_____. (Org). Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão – Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. *Educação Por Escrito*, vol. 5, n. 2, 154-164, 2014. <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2014.2.18875>

QUIJANO, Aníbal (2005). Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, 16 Edgardo. (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. 1ª. ed. Buenos Aires.: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales – CLACSO.

SANTOS, Wanderley G. dos. *A democracia impedida: o Brasil no século XXI*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017.

WALSH, C (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. (Conferência apresentada no Seminário “Interculturalidad y Educación Intercultural”, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz). Disponível em: .Acesso em: 10 março de 2021.

WANDERLEI, Maria de N. B. O mundo rural como um espaço de vida: reflexões sobre a proposta da terra, agricultura familiar e ruralidade. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2009.

LINGUAGENS E PRÁTICAS INTERCULTURAIS EM DIFERENTES CONTEXTOS EDUCATIVOS NA AMAZÔNIA

Maria do Perpetuo Socorro Cardoso da Silva
Marcia da Silva Carvalho
Talita Rodrigues de Sá
Aline Silveira Machado

1. Considerações iniciais

Os aprofundamentos, estudos e pesquisas sobre o tema interculturalidade têm despertado grande interesse no âmbito educacional brasileiro e se faz relevante para o contexto Amazônico dentro de uma perspectiva de ampliação da visibilidade dos povos tradicionais, em que esses estudos e saberes referenciam o processo de ensino e aprendizagem, assim como legitimam uma educação libertadora e emancipatória.

Temos, em nossos séculos de dominação e colonialismo, a referência a uma cultura eurocêntrica que se define como superior e desfaz das culturas consideradas imaturas e cuja imaturidade precisa de um colonizador que virá, a custo da modernidade, estabelecer seus parâmetros de avanço, impondo sua cultura, valores e superioridade, como afirma Oliveira (2012, p.58): “a construção do conhecimento [...] se realiza como cânone e tradição que silenciam a produção de outros conhecimentos fora da Europa.”

As práticas educativas reafirmam essas relações eurocêntricas quando não legitimam em seus currículos os saberes locais, saberes populares e impõem aos alunos currículos que silenciam as histórias dos povos indígenas, quilombolas, negros, sendo o que Oliveira (2012, p. 58) ratifica: “A colonialidade do saber operou a inferioridade de grupos humanos não europeus do ponto de vista da produção da divisão do trabalho, do salário, da

produção cultural e dos conhecimentos”, invisibilizando e reprimindo outras formas de saberes, como os que são transmitidos pela oralidade nas histórias vivenciadas ou não por estes povos tradicionais.

Conforme os pressupostos indicados por Ferreira (2002, p. 257), o estado do conhecimento ou estado da arte é de cunho bibliográfico, e, nele, pode-se sistematizar as produções acadêmicas, bem como:

[...] discutir uma certa produção acadêmica [...] tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições tem sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários (FERREIRA, 2002, p. 257).

Mesmo sendo um conceito aparentemente recente, procuramos nas análises que seguem relações já antes estabelecidas dentro das pesquisas e que nos situem sobre a importância das práticas culturais distintas, que se encontram e se convergem na interação de distintos indivíduos no campo das relações linguísticas. E isto é problematizador, pois, segundo Fleuri (2018, p.47), “como entender logicamente esta relação de unidade e pluralidade? (...) a relação entre diferentes sujeitos constitui um novo contexto intercultural”.

Assim, os critérios de análise elencados foram os resumos das pesquisas e objetos que se aproximam a este estudo, considerando um grande quantitativo de trabalhos.

Para estes aprofundamentos sobre as discussões acerca da temática da interculturalidade, que vem encharcada dessas discussões de resistências culturais, traçamos aqui um estado do conhecimento sobre essa temática, relacionada à questão das linguagens, em três (3) universidades da Região Norte, são elas: Universidades Federal do Tocantins (UFT), a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e a Universidade do Estado do Pará (UEPA).

2. Linguagens e interculturalidade/diversidade: o estado do conhecimento em tres IES do Norte do Brasil

2.1. Universidade Federal do Tocantins (UFT)

A Universidade Federal de Tocantins – UFT, em seu Repositório institucional, mais especificamente na sua Biblioteca Digital de teses e dissertações, apresenta em seu banco de dados trinta e seis (36) dissertações e quatro (04) teses quando filtramos com os descritores: INTERCULTURALIDADE, LINGUAGEM e DIVERSIDADE, conforme Figura 01.

Figura 01 – Página de busca

Repositório UFT

Página de Busca

Buscar em: BDTD - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFT

por INTERCULTURALIDADE, LINGUAGEM, DIVERSIDADE Ir Retornar valores

Adicionar filtros:
Utilizar filtros para refinar o resultado de busca.

Titulo Iguals Adicionar

Resultados/Página 10 | Ordenar registros por Relevância Ordenar Descendente Registro(s) Todos

Atualizar

Resultado 1-10 de 40.

Fonte: Repositório institucional da UFT, 2021.

Os itens requeridos para este estado do conhecimento foram:

- ✓ Instituição
- ✓ Ano da defesa
- ✓ Dissertação ou tese
- ✓ Título

- ✓ Nome do discente
- ✓ Tema ou objeto de estudo
- ✓ Principais teóricos
- ✓ Locus da pesquisa
- ✓ Tipos de pesquisa
- ✓ Técnica de pesquisa
- ✓ Sujeitos da pesquisa
- ✓ Resultados
- ✓ Conceito de Interculturalidade

No que tange esse material levantado, vinte (20) dissertações cumpriram com os itens solicitados neste estado de conhecimento trazendo em suas referências epistemológicas sobre interculturalidade alguns conceitos como: Relações simétrica, inter-relação; Coexistência da diversidade; Confronto e intercâmbio de culturas; Questionamento a noção de identidade unificada; Aceitação positiva da diversidade (não tolerância); Reconhecimento do dissenso; Novos modelos de relações sociais; Abertura diante das diferenças étnicas, culturais e linguísticas; Troca de saberes interagindo com as culturas existentes; Aproximação dos conteúdos à realidade entre culturas; Processo de constituição de identidades e de subjetividades sem sobreposições de culturas, alteridade; Um processo de reconhecimento à consciência de que os povos tradicionais constituíram, ao longo de sua história, suas organizações sociais; Saberes e processos próprios de aprendizagem, assim, uma educação intercultural, específica e diferenciada; transformação e libertação: Ocorre transformando o sujeito a partir do aprendizado de novos valores; Favorece a reflexão crítica sobre diferentes modos de ver e de analisar o mundo, o(s) outro(s) e a si mesmo; Reconhecer suas constituições o caráter multiétnico, pluricultural e multilíngue; Quatro tipos de ação, a saber: desconstruir, articular, resgatar e promover.

No entanto, a análise dessas conceituações vai também podendo ser alargadas para os demais descritores, como o da

linguagem e da diversidade como demonstra o quadro abaixo, onde essa extensão conceitual como salienta Fleuri (2018, p. 39) articula:

A perspectiva intercultural da educação pode, ainda, estimular os movimentos a focalizar na própria reflexão e na própria prática, a dialética identidade/alteridade. Ou seja, estimular a consciência das diferenças e das relações entre os agentes e os pontos de vista que nele se articulam.

Ainda se tratando dessas articulações conceituais nas definições de interculturalidade (Quadro 1), Fleuri (2018, p. 43) evidencia “a educação intercultural não se reduz a uma simples relação de conhecimento, trata-se da interação entre sujeito” Na educação intercultural os sujeitos, suas culturas e identidades não negam as diferenças, os conflitos, e sim acolhem e estabelecem uma prática coletiva de discussão fluida, como referência Fleuri (2018, p.44):

A educação intercultural se configura como uma pedagogia do encontro até suas últimas consequências, visando a promover uma experiência profunda e complexa, em que o encontro/confronto de narrações diferentes configura uma ocasião de crescimento para o sujeito, uma experiência não superficial e incomum de conflito/acolhimento.

Quadro 1 – Conceitos articulados

INTERCULTURALIDADE	LINGUAGEM	DIVERSIDADE
Relações simétrica, inter-relação;	Abertura diante das diferenças étnicas, culturais e linguísticas;	Aceitação positiva da diversidade (não tolerância)
Processo de constituição de identidades e de subjetividades sem sobreposições de culturas, alteridade;	Reconhecer suas constituições o caráter multiétnico, pluricultural e multilíngue;	Coexistência da diversidade;
Confronto e intercâmbio de culturas;		Favorece a reflexão crítica sobre diferentes modos de ver e de analisar o mundo, o(s) outro(s) e a si mesmo
Novos modelos de relações sociais;		

Troca de saberes interagindo com as culturas existentes;		
Aproximação dos conteúdos à realidade entre culturas;		
Um processo de reconhecimento à consciência de que os povos tradicionais constituíram, ao longo de sua história, suas organizações sociais;		
Quatro tipos de ação, a saber: desconstruir, articular, resgatar e promover.		
Transformação e libertação: Ocorre transformando o sujeito a partir do aprendizado de novos valores;		

Fonte: elaboração das autoras

As demais dezesseis (16) dissertações e quatro (04) teses apresentadas no Repositório da UFT não atingem todos os itens requeridos, pontuados, sendo que destes; uma (01) não dispõe de arquivo, sendo o uso do resumo incapaz de preencher todos os itens requeridos do estado de conhecimento; três (03) não aplicam o conceito de interculturalidade na pesquisa, treze (13) mencionam a interculturalidade na pesquisa mas não a conceituam e/ou não discorrem sobre o assunto embasado em teóricos e; três (03) não cumprem com mais itens além do conceito de interculturalidade para preencher os itens requeridos no estado de conhecimento. Trazemos duas (02) delas como exemplo.

Na dissertação de Apinagé (2017) com o título: Escola, meio ambiente e conhecimentos: formas de ensinar e aprender na teoria e na prática entre os Apinagé, explicita a necessidade da noção de interculturalidade nas escolas indígenas, para culturas indígenas e não indígenas, porém não conceitua.

Oliveira (2014) na dissertação intitulada: Projeto um computador por aluno: leitura semiótica de narrativas, sobre o impacto inicial de experiências do uso de laptops em contextos de

ensino-aprendizagem numa escola tocantinense, explicita a importância da presença da noção de interculturalidade uma vez que a tecnologia é implementada em uma escola indígena, porém não é desenvolvida ou conceituada, só mencionada como importante fator à ser explicado para alunos antes da inserção no mundo da tecnologia .

Quanto aos autores de referência dessas dissertações que cumpriram com todos os itens, Hall (1996,2013,2014,2015) é muito usado como conceito para identidade cultural na discussão sobre interculturalidade, assim como: Candau (2008), Freire (1979,1987,1991), Brandão (2006), e também Bhabha (1998, 2003),e nas aproximações conceituais e de resistência a decolonialidade se apresenta através dos autores Quijano (2005), Walsh (2001, 2009) e Mota Neto (2016) traçando interseções com a interculturalidade.

2.2 Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Nesse contexto, este estado do conhecimento resultou do levantamento realizado, nos anos 2003 a 2021, no repositório institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

No repositório institucional desta IES, dentro Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN, foram encontradas quatrocentas e setenta e nove (479) Teses de Doutorado (Quadro 22), os resultados não foram refinados a partir de seleção das categorias, e, sim, escolhidos a partir de qual o objeto mais se aproximava do conceito de interculturalidade relacionadas à língua.

Quadro 2 – teses

UNIVERSIDADE	UFRN
NÍVEL	DOUTORADO
ANO	2012
TÍTULO	PROFESSORES SURDOS DE LIBRAS A CENTRALIDADE DE AMBIENTES BILÍNGUES EM SUA FORMAÇÃO
AUTOR (A)	ELENY GIANINI

Fonte: Repositório institucional da UFRN, 2021.

A tese *'Professores surdos de Libras a centralidade de ambientes bilíngues em sua formação'*, de Gianini (2012), objetiva-se em discutir a história da educação de surdos nos últimos 30 anos em três escolas de Campina Grande atrelado a história de vida de seis professores surdos. O seu principal referencial teórico conta com Skliar (1997), Vygotsky (1987), Behares (1991), Quadro & Karnopp (2004), entre outros. Assim, seu *locus* de pesquisa localiza-se em três escolas em Campina Grande, Gado Bravo, Aroeiras na Paraíba.

A pesquisa é de natureza qualitativa, utilizando entrevistas narrativas, análises de fontes autobiográficas os resultados revelam que as trajetórias de formação docente dos participantes da pesquisa refletem a história das três escolas que constituíram espaços sociais bilíngues de suma importância para a comunidade surda. Nesse sentido, o texto em si não fala em interculturalidade, no entanto, explicita acerca da importância e de como as escolas construíram espaços bilíngues e auxiliaram na constituição da pessoa surda como cidadão pleno de direitos. Assim, o conceito de interculturalidade é percebido quando os sujeitos em sua trajetória transpassam a lógica do oralismo, do sofrimento da falta de comunicação. Para, então, explorar maneiras para se instituir uma educação bilíngue nas escolas regulares, e assim, gerar na convivência entre línguas.

Quadro 3 – teses

UNIVERSIDADE		UFRN
NÍVEL	DOUTORADO	
ANO	2016	
TÍTULO	O COMPLEXO BILÍNGUE DE REFERÊNCIA PARA SURDOS DA ZONA OESTE DE NATAL: FUNDAMENTOS E PRÁTICAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	
AUTOR (A)	JOSÉ EDMILSON FELIPE DA SILVA	

Fonte: Repositório institucional da UFRN, 2021.

A tese intitulada *“O complexo bilíngue de referência para surdos da zona oeste de natal: fundamentos e práticas nos anos iniciais”*, de Silva

(2016), tem por objeto as práticas e narrativas no currículo de uma escola municipal decorrente da implementação de políticas públicas de inclusão no campo educacional natalense por meio do CBR - complexos bilíngues de referências para surdos. O seu aporte teórico é constituído por Freitas (2003), Bakhtin (1995), Vyhotsky (1998), Johson (1999), Neveu (2004), Dorziat (2009), Skliar (2011), Sá (2011) e entre outros. Nesse sentido, seu *lócus* de pesquisa foi realizado em um dos CBRS da rede municipal de ensino de Natal/RN.

Este estudo tem uma abordagem qualitativa, constituída de roteiro de entrevista, questionários, entrevistas coletivas e análise documental. Os sujeitos envolvidos são profissionais envolvidos na educação de alunos surdos. Nesse sentido, o autor concluiu que nos anos iniciais no CBRS de Cidade Nova, zona oeste de Natal/RN, os fundamentos e as práticas manifestas vão de encontro à proposta de educação bilíngue do Movimento Surdo. Assim, o estudo não fala acerca da interculturalidade, no entanto, já anuncia quando busca nos CBRS do município fundamentos e práticas que são materializadas nesses centros, assim, vão de encontro a proposta de educação bilíngue. Diante disso, a educação intercultural não tem por finalidade uma simples relação de conhecimento, ela objetiva-se também na interação entre sujeitos.

Quadro 4 – 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, 2021.

A tese intitulada “*Experiências vividas por filhas ouvintes e pais surdos: uma família, duas línguas*”, de Santos Filho (2020), concerne acerca da experiência vivida por uma família com Coda, constituída por pais surdos e duas filhas ouvintes, nos processos de interação no cotidiano. O aporte teórico-metodológico é

composto por Ferrarotti (1988), Josso (2007; 2010), Delory Momberger (2008), Passeggi (2010; 2014), Vygotski (1991), Quadros (2017), entre outros. O *locus* de pesquisa deste estudo foi na cidade de Natal no Rio Grande do Norte.

A pesquisa em questão é de abordagem qualitativa, utilizando de roteiro de entrevista de cunho narrativa. Os sujeitos envolvidos no estudo são uma família com Codas. Nesse sentido, o autor concluiu que a família com Codas é bilíngue por se inserir em duas comunidades linguísticas e interagir em duas línguas. A diversidade das experiências familiares se traduzem em experiências culturais diversificadas vivenciadas entre surdos e ouvintes no contexto familiar e social, apontando para o uso diversificado da Libras e da Língua Portuguesa tanto oral como escrita (SANTOS FILHO, 2020). Sendo assim, a presente tese não fala acerca do interculturalismo, mas, já cita o multiculturalismo. Podemos notar que há um anúncio acerca do interculturalismo quando há a importância da troca linguística, haja vista que a, o uso das duas línguas acontece de forma espontânea com alternâncias de uma forma híbrida dentro da família com Codas.

No repositório institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), dentro Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN, foram encontradas quinhentas e vinte (520) dissertações de Mestrado, os resultados não foram refinados a partir de seleção das categorias, e sim, escolhidos a partir de qual o objeto mais se aproximava do conceito de interculturalidade relacionados ao campo língua.

Quadro 5: 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, 2021.

Esta dissertação intitulada “O ensino de português para crianças estrangeiras: reflexões sobre um fazer docente”, de Almeida (2009), objetiva-se em relação a prática pedagógica desenvolvida por uma professora em Pipa - RN, com ênfase no ensino de Português para crianças imigrantes no Ensino Fundamental. Nesse sentido, o seu aporte teórico-metodológico concerne em Almeida Filho (1992, 1997, 2002, 2005), Cunha (1999, 2002), Freire (1996, 2004), Moita Lopes (1996), Vygotsky (1998), Wachowicz (1995) e Zabala (1998). O *locus* da pesquisa é em uma instituição privada da paria de Pipa - RN.

A pesquisa é um estudo de caso etnográfico, de natureza qualitativa, com o uso da observação participante, entrevista semiestruturada gravada em áudio, análise documental, registro em diário de campo e registro fotográfico. A pesquisa foi feita com uma professora, assim sendo, o sujeito do estudo. As considerações finais a partir da análise da autora são que “embora a professora não possua conhecimentos específicos sobre o ensino de PL na escola regular, sua ação educativa demonstrou avanços, principalmente, ao considerar os aprendizes como sujeitos em processo de ensino-aprendizagem dentre eles as crianças estrangeiras; contemplar a identidade e as diferenças culturais e linguísticas desses educandos; incluir o caráter lúdico no planejamento das atividades; articular vínculos sociais, afetivos e cognitivos, etc.” (ALMEIDA, 2009).

Sendo assim, este estudo privilegia discussões acerca da interculturalidade, nele, encontramos ainda que não aprofundado pelo autor o conceito empregado no texto, a citação de Ferreira (1998, p. 45) explana sobre as relações interculturais na sala de aula dentro do corpo textual da dissertação “[...] entendemos o Interculturalismo na sala de aula de PLE como a capacidade de aceitar o diferente, aprender a descobrir com a ajuda da língua uma nova cultura e olhar a sua própria cultura com criticidade.”

Quadro 6: dissertação

UNIVERSIDADE		UFRN	
NÍVEL	MESTRADO		
ANO	2016		
TÍTULO	GRIÔS APORTAM NA ESCOLA: POR UMA ABORDAGEM METODOLÓGICA DA LITERATURA INFANTIL NEGRA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL		
AUTOR (A)	WAGNER RAMOS CAMPOS		

Fonte: Repositório institucional da UFRN, 2021.

A dissertação intitulada “Griôs aportam na escola: por uma abordagem metodológica da literatura infantil negra nos anos iniciais do ensino fundamental”, de Campos (2016), objetiva-se no processo pedagógico de mediação de leitura de literatura infantil negra no contexto da formação do leitor e da educação das relações étnico-raciais nos anos iniciais do fundamental. O aporte teórico-metodológico que embasa o texto é a partir dos estudos culturais de Hall (2000), Vygotsky (1999), Souza (2009), Amarilha (2012) Yunes (2015), Cademartori (1991), Oliveira (2010), Candau (2008), entre outros.

O *lôcus* deste estudo é em uma escola estadual de Natal/RN, os sujeitos são uma turma de 3º ano dos AIEF composta por 17 sujeitos, com a faixa etária entre 7 e 9 anos. A pesquisa é uma pesquisa-ação, de abordagem qualitativa, bem como uma observação participante com intervenção pedagógica, registro em áudio e vídeo, entrevista semiestruturada e o uso do diário de campo. Nesse sentido, os resultados das “análises apontam para a diversidade de resposta dos sujeitos devido à complexidade do problema da identidade étnica, imerso em processos histórico-sociais e psicológicos que atualizam o racismo, o que representa grande desafio aos mediadores, que, por sua vez, têm na literatura campo promissor para seu enfrentamento” (CAMPOS, 2016). Sendo assim, este estudo fala acerca da interculturalidade em seu aporte teórico, pois cita que a escola é uma instituição em crise, e que parte dela é devido o insucesso da escola em dialogar com as

diferenças identitárias dos educandos, insistindo em práticas homogeneizantes e monoculturais. O autor cita Candau, haja vista que ela acredita que a interculturalidade seja a mais adequada para a construção de sociedades mais democráticas, pluralistas e inclusivas. (CANDAU, 2008, p. 22).

2.3 Universidade do Estado do Pará (UEPA)

Este *corpus* está constituído da análise de seis (06) dissertações retiradas do *site* do Programa de Pós-graduação em Educação- PPGED- UEPA. O levantamento dos dados representa o período amostral de 2007 até 2021. As categorias construídas para análise das seis (06) dissertações são: linguagem; interculturalidade e diversidade.

A pesquisa intitulada Glossário Visual Bilíngue na Educação de Surdos: estudo sociolinguístico na Língua Brasileira de Sinais (Mota, 2019), o objetivo foi constituir um glossário, com vocabulário proveniente de inventário de sinais, por meio da ciência de pesquisa sociolinguística e utiliza as bases teóricas da ciência dos estudos sobre léxico, ou seja, é a terminologia e a socioterminologia que norteiam a constituição do glossário. Os principais teóricos usados para o desenvolvimento da pesquisa foram: Faulstich (2003), Quadros (2004), Estelita (2009). Quanto a metodologia, a pesquisa está caracteriza-se por abordagem qualitativa, pois analisa o conhecimento construído preferencialmente pela observação e estímulos, mediados pelo entrevistador e o vocabulário definido no inventário de Língua Brasileira de Sinais, com treze campos semânticos que são: Cores, Calendário, Família e Membros, Alimentos, Frutas, Legumes, Bebidas, Regiões Brasileiras, Região Sul, Nordeste, Sudeste, Norte e respectivos estados. *As concepções de linguagem e interculturalidade estão presentes na pesquisa por meio do estudo que relaciona cultura e variação linguística no ambiente escolar.* A partir destes dados a autora conclui que são apresentados indicativos de uso dos termos catalogados no glossário com discentes do curso de Letras-

Libras que revelam a importância do material no que tange à valorização, em sala de aula, de variantes linguísticas convencionadas por diferentes grupos sociais, de faixa etária e formação distinta.

A pesquisa “Cartografia Linguística e Educação na Amazônia: um estudo semântico-lexical da fala na/da Microrregião Marabá/Pará” de Gomes (2007), apresenta resultados de aplicação, in lócus de questionário semântico-lexical e teve como objetivo geral analisar as ocorrências semântico-lexicais, de natureza diatópica e diastrática, encontradas na fala de moradores desta Microrregião, situada no Sudeste Paraense, em comparação às referidas anteriormente do ALiB. O estudo, em questão, pauta-se na Geolinguística, método cartográfico utilizado em estudos de caráter Dialetológico. Os principais autores usados para desenvolvimento da pesquisa são: Cardoso (1994), a Sociolinguística, de Labov (1983) e Tarallo (1986:1988), da Semântica-lexical, de Pottier (1978), Coseriu (1982), Brandão (2002), Candau (2005), Freire (2004) e Hall (2002), dentre outros, que, mostram que nenhuma língua é homogênea. Quanto ao estudo da intercultura com base na linguagem é possível identificar que para Gomes (2007) reconhece, politicamente a existência das diferenças e das culturas, implica dar continuidade a luta pela nossa independência linguística, para que o peso da colonização sobre nossa sociedade não seja tão grande quanto ainda é hoje (BAGNO, 2001). É não querer ocupar um lugar que não é nosso: o lugar do colonizador, para quem os outros são os outros, e só. Assim, após análise dos dados o autor conclui que a ausência de diversidade semântico-lexical entre os falares desta e daquela região. Significa dizer que esta baixa frequência revela, talvez, a diversidade entre os falares dos próprios sujeitos moradores de uma mesma região, ou melhor, neste caso, de um mesmo município, onde predomina um fluxo migratório, no caso, Microrregião Marabá.

A pesquisa intitulada Educação de Surdos no Contexto Amazônico um estudo da variação linguística na Libras (Lima,

2015), teve como objetivo geral, analisar as ocorrências linguísticas encontradas no *corpus* selecionado, usados por surdos, especificamente aqueles referentes ao aspecto semântico lexical. Como instrumento de produção de dados, para os alunos, se utilizou a entrevista com a narrativa de experiência pessoas em Libras, vide gravadas e traduzidas posteriormente para o português para identificação, caracterização e análise das variações encontradas. Este estudo se constitui de uma investigação de caráter descritivo-analítico pela pesquisa de campo numa abordagem quantiquantitativa, com aporte teórico metodológico no modelo sociolinguístico de Labov, cujo objeto de estudo é a variação semântico-lexical na Libras e preceitos instrumentais da análise de conteúdo. Tendo como fundamentação teórica nos seguintes autores: Labov (1966), (SAUSSURRE, 1978), Felipe (2001), Quadros; Karnopp (2004) Tarallo (2004), FERRARAZI JUNIOR (2008). Desta forma a autora conclui que os surdos apresentam pouco domínio da Libras, e que nas falas dos alunos oralizados são identificadas mais variações semânticas, e cujos sinais diferem do padrão normativo da Libras, se comparadas ao proposto por Capovilla; Rafael (2001).

Em Costa (2015), na pesquisa Cartografia Linguística: um estudo semântico-lexical da fala dos moradores do município de Igarapé-Miri/Pa (Costa, 2015), ela teve como objetivo geral, analisar as ocorrências semântico-lexicais de natureza, diatópica e diastrática, encontradas na fala dos moradores do município de Igarapé-Miri, em comparação às do acervo semântico-lexical proposto pelo Atlas Linguístico do Brasil (ALiB, 2001). Tendo como os principais teóricos para o desenvolvimento da pesquisa: Bagno (1999), Louis Jan Calvet (2002) e William Labov (1983). O tipo de estudo pauta-se na Geolinguística, método cartográfico utilizado em estudos de caráter dialetológico. Insere-se, no domínio de três áreas da ciência da linguagem: a Linguística enquanto ciência de estuda a linguagem; a Sociolinguística como ciência que estuda a língua em uso nos seios da comunidade de fala, assim como Sociolinguística. A interculturalidade e

linguagem são usadas no texto a partir da concepção de que é possível identificar diferenças significativas no falar desses pontos linguísticos, bem como compreender que o fenômeno da variação linguística é produto da interação entre fatores linguísticos, sociais e culturais. Desta forma a autora conclui que; a descrição, organização, cartografiação e análise do léxico mireense são um divisor de águas no estudo da língua falada na Amazônia, especificamente na região nordeste do Pará, como também para o conhecimento, registro e análise das variantes linguísticas, de cunho semântico e social da língua portuguesa brasileira, sobretudo porque permite afirmações com bases científicas sobre as variações da língua e de seus usos no dialeto paraense.

A pesquisa intitulada Pelos caminhos da cartografia linguística paraense: Um estudo semântico-lexical do distrito do mosqueiro, numa perspectiva socioeducacional (SÁ, 2013), o objetivo foi apresentar uma análise semântico-lexical da natureza diatópica e diastrática, da fala dos moradores do Distrito admirativo do Mosqueiro - DAMOS, com base na cartografia do léxico nunca antes descrita do DAMOS, com o propósito de registrar a existência semântico-lexical da região, proporcionando o reconhecimento desse registro no processo de ensino da língua portuguesa na região. O estudo pauta-se na Geolingüística, ou seja, métodos cartográficos utilizando estudos dialéticos, inserindo, portanto, o domínio de três áreas da ciência da linguagem, a Linguística, a Dialectologia e a Sociolingüística. Os principais teóricos usados para o desenvolvimento da pesquisa foram: Benveniste (2005), Dubois (2006), Santos (2006), Bagno (2007), Candau (2008). Quanto a metodologia, a pesquisa caracteriza-se por análise qualitativa, pois analisa o conhecimento construído com base na cartografia, como método de pesquisa, tendo como uma das possibilidades de se estudar objetos de caráter mais subjetivos e que exigiu da autora a habitação de diferentes territórios, na perspectiva de transformar para conhecer, bem como, na produção de conhecimento por meio de pesquisas participativas do tipo pesquisa-intervenção. As origens do método cartográfico, o autor não busca um resultado ou uma

conclusão de fatos, e sim, pensa no próprio processo da pesquisa em si, nas suas etapas, em seus desvios, seus “erros”, e em tudo que dali puder vir a se tornar potência para a pesquisa. Desta forma, Sá (2013) conclui a partir das análises dos dados da pesquisa, que a escola deve considerar a realidade linguística registrada, seu falar, que representa um aspecto específico do DAMOS. Dessa forma, o espaço de aprendizagem reconhece a cultura do aluno e ele aprende a realidade social da língua na escola.

A pesquisa intitulada Cartografia Linguística da Cidade de Marapanim/PA: uma análise semântico-lexical no contexto educacional amazônico (ALVES, 2013), o objetivo geral foi analisar as ocorrências semântico-lexicais de natureza diatópica e diastrática encontradas na fala de moradores dessa Microrregião, situada no Nordeste Paraense. O estudo pautou-se na Geolinguística, método cartográfico utilizado em estudos de caráter Dialeológico. Portanto, intercala o domínio de três áreas da ciência da linguagem – a Linguística – o que requer a leitura prévia dos teóricos da Dialeologia, da Sociolinguística e da Semântica-Lexical, os resultados mostraram alta frequência de lexias não coincidentes com as propostas pelo QSL: ALiB(2001) e a baixa frequência de lexias que coincidiram com o proposto pelo ALiB, não inferindo de fato na diversidade semântico-lexical entre os falantes localizados geograficamente no Brasil, ao ponderamos que o local da pesquisa está na região Norte do País e o QSL foi elaborado no Estado do Paraná, Sul do Brasil. Isso nos permite reavaliar a afirmação inicial acerca de cartografar um léxico, ainda não cartografado, caracterizando um falar local/regional. Os principais teóricos usados para o desenvolvimento da pesquisa foram: Pottier (1978), Labov (1983), Tarallo (1988, Ferreira & Cardoso (1994), Calvet (2007). Quanto a interculturalidade e os estudos da linguagem, é possível perceber que a autora baseando-se nessas pesquisas, a linguagem é produto cultural e histórico que compõe a fala de um povo em seus diversos contextos, contudo as variações linguísticas que existem no nosso cotidiano caracterizam essa fala como um elemento de identidade cultural de um determinado grupo

regional, registrando os diferentes falares sociais e culturais, já que a língua é considerada uma herança social, em que permeia o conhecimento e as formas de conhecer, pensar e comunicar, estando relacionada à ação e aos modos de agir.

Desta forma, após análise do *corpus* de pesquisa (06 dissertações) PPGED- UEPA, podemos perceber que práticas interculturais de pesquisas com foco na linguagem e educação na Amazônia são realizadas com base no conceito de interculturalidade e respeito a diversidade linguística. Diversidade que se manifesta nos fatos linguísticos e deve ser considerada nos processos educativos tanto nas variações em LIBRAS quanto nas variações em Língua Portuguesa.

3. Considerações finais

Estudos linguísticos tratam da relação entre língua e sociedade, mostrando que a linguagem tem funcionamento dinâmico, ou seja, possui um sistema que articula o comportamento linguístico e o sociocultural.

Diferenças no uso de variantes linguísticas correspondem às diversidades dos grupos socioculturais, e a respeito deste assunto Dubois (2006, p. 561) afirma: a sociolinguística pode tomar em consideração como dado social do emissor (origem étnica, profissão, nível de vida, etc.) e relacionar este estado ao modelo de atuação ou desempenho depreendido.

Assim definido, qualquer estudo sobre linguagens engloba praticamente toda a linguística que procede a partir do *corpus*, já que estes são sempre produzidos num tempo, num lugar, num meio determinado, ou seja, o aspecto intercultural.

Diante desta concepção de que a língua sofre variações, as variantes podem ser definidas como as diversas maneiras de se dizer a mesma coisa em um mesmo contexto com o mesmo valor de verdade (variantes padrão/não padrão, conservadoras/inovadoras, estigmatizadas/de prestígio).

Para Bagno (2007, p. 46) “dizer que uma língua apresenta variação significa dizer, mais uma vez, que ela é heterogênea”, esse caráter da língua também é resultado do entrelaçamento intercultural que gera a hibridização, misturas culturais de uma determinada língua.

Em toda comunidade de fala são frequentes as formas linguísticas em variação. A essas formas dá-se o nome de variantes que são diferentes maneiras de se dizer a mesma coisa, num determinado contexto, como o mesmo valor de significado, variação lexical.

Neste sentido, a Teoria da Variação considera a língua em seu contexto sócio-cultural, uma vez que parte da explicação para a heterogeneidade que emerge nos usos linguísticos concretos, pode ser encontrada em fatores externos ao sistema linguístico e não só nos fatores internos à língua.

Portanto, como observou Mollica (2003, p. 10), "ela parte do pressuposto de que toda variação é motivada, isto é, controlada por fatores de maneira tal que a heterogeneidade se delinea sistemática e previsível".

As variantes de uma comunidade de fala estão sempre em relação de concorrência: padrão vs. não-padrão; conservadoras vs. inovadoras; de prestígio vs. estigmatizadas. Assim, a variante considerada padrão é, ao mesmo tempo, conservadora e que tem prestígio na comunidade. As variantes inovadoras são, quase sempre, não-padrão e estigmatizadas.

O material básico para a análise linguística é a língua falada, pois é por meio dos registros fônicos de indivíduos constituintes de uma determinada comunidade que se investigam os fatores linguísticos em variação. A Língua modifica a cada momento histórico.

A partir desta perspectiva, ela é sistema de signos históricos e socioculturais que possibilita ao ser humano significar o mundo e a realidade, cabendo ao docente promover a reeducação sociolinguística por meio da Pedagogia decolonial, que é valer-se do espaço e do tempo escolares para formar cidadãos conscientes

da complexidade da dinâmica social, das múltiplas escalas de valores que empregamos a todo momento, em nossas relações com as outras pessoas por meio da linguagem, construindo um ensino crítico com base na identidade, na cultura e na diversidade.

Nessa perspectiva, o ensino da Língua Portuguesa também deve considerar os aspectos culturais existentes na fala de cada discente. A relação entre língua e cultura é permanente, uma vez que não há língua sem cultura e que a identidade do discente também é constituída por meio desses dois aspectos.

Mediante esse debate sobre língua e cultura Benveniste (2005, p. 45) afirma: pela língua, o ser humano assimila a cultura, a perpetua ou a transforma. Ora, assim como cada língua, cada cultura emprega um aparato específico de símbolos pelo qual cada sociedade se identifica. A diversidade das línguas, a diversidade das culturas, as suas mudanças mostram a natureza convencional do símbolo que as articula. Para Santos (2006, p. 8) “a cultura diz respeito à humanidade como um todo e ao mesmo tempo a cada um dos povos, nações, sociedades e grupos humanos”.

O ensino tem passado por diversas transformações desde a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9394/96) que coloca o aluno como elemento central da reforma educacional, como a Política de Inclusão Escolar que articula com o lema “educar na diversidade” fazendo parte também, o direito ao acesso à escola pública de qualidade para todos independente das diferenças sociais, culturais, linguística etc. Sobre esse assunto Candau (2008, p. 38) destaca “a importância do reconhecimento e a promoção do diálogo entre diferentes saberes, conhecimentos e práticas dos diversos grupos socioculturais”.

Para garantir a efetivação de ensino em diferentes contextos educativos na Amazônia que abarque a diversidade humana das línguas e da capacidade de linguagem, é necessário considerar os aspectos interculturais de cada região.

Referências

- BAGNO, Marcos. **Língua, linguagem, linguística: pondo os pingos nos ii**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral**. Campinas, São Paulo: Pontes, 2005.
- BRASIL, **Ministério da educação e cultura**. Lei 11.645, de 10 de março de 2008. Disponível em: Acesso em: 12 de jan. de 2020.
- CANDAU, Vera Maria. **Diferenças culturais e educação**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.
- DUBOIS, Jean. **Dicionário de linguística**. 3ª. Ed. São Paulo: Cultrix, 1993.
- FERREIRA, N. S. A. **As pesquisas denominadas “estado da arte”**. Educação & Sociedade, São Paulo, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.
- FLEURI, R.M. **Educação intercultural e formação de professores**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2018.
- MOLLICA, Maria Cecilia. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. In: MOLLICA, Maria Cecilia. BRAGA, Maria Luiza. (Orgs.). **Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação** 4. ed. São Paulo: Contexto, 2019. p. 9-14.
- OLIVEIRA, I. A. **Epistemologia e educação: bases conceituais e racionalidades científicas e históricas**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2016.
- OLIVEIRA, L F.de. **História da África e dos africanos na escola: desafios políticos e epistemológicos e identitários para a formação dos professores de história**. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. Porto: Afrontamento, 2006.

EDUCAÇÃO POÉTICA NA AMAZÔNIA: URDIDURAS INTERCULTURAIS

Josebel Akel Fares
Danieli dos Santos Pimentel
Dia Ermínia da Paixão Favacho

Considerações iniciais

Este capítulo descreve a urdidura das dissertações orientadas no período de 2005 a 2021, no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Pará, linha de pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia, eixo temático Linguagem, Poética e Educação na Amazônia. Eixo responsável pela realização de estudos sobre diferentes linguagens, no campo linguístico e literário, na Amazônia, a partir de estudos ligados à formação do leitor, produção, leitura e recepção poética, na sua forma escrita ou oral, em práticas escolares e não escolares. Três professoras fazem parte desta linha temática, uma ligada ao campo da linguística, outra dos estudos literários e à estética, e a última ligada ao campo das visualidades e ludicidade. O texto privilegiará 24 dissertações inscritas no campo da arte e da literatura. Assim, o conjunto de dissertações orientadas¹ a partir de temáticas que envolvem as cartografias poéticas e a educação sensível se dão em uma perspectiva intercultural, dentro dessa lógica, os trabalhos oriundos da linha de pesquisa que “investiga temas educacionais relacionados ao contexto cultural brasileiro e amazônico, refletindo

¹ Todas as dissertações estudadas foram orientadas pela professora Josebel Fares, coautora deste capítulo, que aqui será nomeada de Bel Fares.

sobre saberes, representações, imaginários, conhecimentos e poder inerentes às práticas socioculturais e educativas”².

Por essa lógica, a interculturalidade está na base da linha de pesquisa e do eixo temático, no que se refere a estética/literatura por se assentar em produções brasileiras e amazônicas e no tratamento com diferentes fontes de pesquisa, na letra e na voz, estendendo-se para os aspectos da diversidade cultural amazônica. Aos poucos, a inserção das poéticas, descontrói paradigmas e certas visões canônicas do campo, em que se encontra e se recobra o lugar dos estudos das “bordas”, e assim, revisa-se os estudos da cultura e amplia-se o seu campo, conforme acepção de Jerusa Ferreira (2010, p. 11):

Foi sendo construído o conceito de cultura das bordas, a partir da consideração de espaços não canônicos, trazendo para o centro da observação, os chamados periféricos, privilegiando segmentos não institucionalizados. Bordas é também um desafio, solução para alguns impasses e nomenclaturas como o de margens e marginalidade ou cultura periférica (...). Implica a pertença múltipla e toda a dificuldade de estabelecer limites. Pode ser um contracânone e mais, a liberdade de assumir heterodoxias e o equilíbrio precário daquilo que pode estar nas beiras de sistemas.

Quando a autora se refere ao contracânone, vai ao encontro da construção de uma educação intercultural crítica e decolonial, uma vez que as cartografias poéticas se inscrevem em um terreno ainda pouco canônico. Sob esse prisma, o emprego do termo cartografia poética se alinha à assertiva de Jesus Martín-Barbero, em *Ofício de Cartógrafo*, que reformula o método do cartógrafo e sedimenta as suas bases na cultura, por entender as fronteiras como líquidas dentro dos mapas da cultura. Esse outro “tipo de logos” questiona os caminhos de fuga, a fluidez da vida, é nesse aspecto que o autor revisa a chamada utilidade dos mapas e, ao

² Ver a linha de pesquisa e o eixo temático do Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em https://ccse.uempa.br/ppged/?page_id=25.

mesmo tempo, se questiona se cartografia só se interessaria pelos temas fronteiriços?

nossos mapas cognitivos chegam hoje a outra figura, a do arquipélago, pois, desprovido de fronteira que o una, o continente se desagrega em ilhas múltiplas e diversas que se interconectam [...]. Pensar o arquipélago é, então, indagar o novo tipo de *logos* que interconecta o diverso [...] *Logos* outro, cuja raiz se acham profundas *alterações perceptíveis* que a nossa experiência espaço-temporal atravessa” (MARTÍN-BARBERO, 2004, p. 13).

O estudioso expande a noção do método cartográfico e de seus usos, por exemplo, na pesquisa com as poéticas, a cartografia cultural enriquece a imersão ao campo, promove as relações dialógicas, as experiências e os saberes entre pesquisadores e intérpretes. A cartografia poética traça um território aberto para o livre pensar cognitivo e a movência dos textos na cultura. O que “implica não só a tarefa de ligar, mas também a mais arriscada e fecunda, de redesenhar os modelos, para que caibam nossas diferentes realidades” (BARBERO, 2004, p.15). O pesquisador cartógrafo, para tanto, deve apresentar uma postura sensível para o encontro destas realidades, os poros abertos para o encontro com a verdade construída com o Outro. Como sugere Deleuze e Guattari (2011), este processo de trabalho de campo, em contato com as poéticas da voz, corresponde à produção de mapas flexíveis, desmontáveis, palimpsésticos, aberto à dinâmica cultural própria da vida que gera os acontecimentos.

Em busca de repertórios, o cartógrafo das poéticas se torna cada vez mais sensível ao universo imaginário dos narradores, nesse tipo de abordagem, muitas vezes, abandona-se os rígidos protocolos da pesquisa, o roteiro estrutural de entrevista, pois para compreender a natureza do mito, a matéria do imaterial e do sensível, é preciso abandonar certos ranços que a normatividade e a racionalidade técnica não permitem enxergar. Em defesa dessa visão, a ciência poética e cartográfica acompanha a vida e as dimensões do poético na cultura e na sociedade.

A epistemologia de uma educação sensível, poética e intercultural problematiza a noção dicotômica, do universal e do local, do periférico e do subalterno, divisão que advém de um ranço progressista e elitista, e tem a sua origem no predomínio de uma literatura “cultista”, na cultura letrada. Essa noção de uma literatura sistêmica não se aplica aos estudos da oralidade, em parte, é bastante problemática e excludente, não permite que as diferentes expressões da cultura coexistam. Assim, as cartografias poéticas e as “culturas das bordas” questionam o modelo monocultural e chama atenção para a diversidade, interessando-se por processos de educação sensível junto aos diferentes povos e culturas, seja a oral ou a escrita, evidenciando que a educação é fruto de uma pluralidade e de diferentes trocas simbólicas, ao mesmo tempo que se dá em diversos contextos históricos.

O ato pedagógico implica em acertar o entremeio entre leveza-dureza, ou, como afirma Dia Favacho (2018), entre o dia e a noite, há o crepuscular, respeitar a outriedade e com o outro, entender e atentar às epistemes de outros campos, para que se possa protagonizar a dialogia, base fundamental para qualquer processo de educação. A arte é conhecimento, uma forma de compreensão do mundo, o encontro com a verdade expressa pelo artista, a arte imprescinde de diferentes funções, inclusive a de educar o olhar para além das leituras óbvias, denotativa, ainda que muitas vezes precisemos ajudar a ver, formar um público receptor para a fruição estética, ou para usar a expressão cunhada por Hans Robert Jauss (1978)³, observar os “horizontes de expectativa do leitor”.

³ No entender de Roberto Figurelli (1988, p. 267) “O surgimento da Estética da Recepção, na década de 60, insere-se no contexto de um movimento que, nas Ciências Humanas, passou a questionar o paradigma dominante do estruturalismo. Jauss insurge-se contra a elevação do estruturalismo a nível de ‘discurso do método do tempo presente’, ao atacar as seguintes premissas do estruturalismo: ‘o universo linguístico, fechado, sem referente, portanto sem relação ao mundo; os sistemas de signos sem sujeito, portanto sem relação à situação de produção e de recepção do sentido; a noção de estrutura com valor ontológico, portanto reificada e subordinada

Esta mesma visão se verifica em Roland Barthes (1971, p. 12), no estudo sobre Sade, em que o autor se refere ao texto literário como “texto de prazer”, aquele que instaura o prazer, a “euforia” e a fruição nos leitores. O estudioso acena para uma produção escrita em torno da cultura e defende que familiaridade com esse contexto torna o leitor mais partícipe e mais integrado ao universo literário, isso é determinado por valores que implicam uma pertença histórica e cultural:

Texto de prazer: aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática confortável da leitura. Texto de fruição: aquele que coloca em situação de perda, aquele que desconforta (talvez até chegar a um certo aborrecimento), faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas, do leitor, a consistência dos seus gostos, dos seus valores e das suas recordações, faz entrar em crise a sua relação com a linguagem.

Além disso, Barthes (1987, p. 10), em *O Prazer do texto*, chama atenção não só para os textos da cultura, como também para linguagem, acrescentando-se aí o fenômeno da escritura “a ciência das fruições da linguagem, seu *kama-sutra* (desta ciência, só há um tratado: a própria escritura)”. E continua a dialética entre escritor e leitor: “Escrever no prazer me assegura – a mim, escritor – o prazer de meu leitor? De modo algum. Esse leitor, é mister que eu o procure (que eu o “*drague*”), *sem saber onde ele está*. Um espaço de fruição fica então criado” (BARTHES, 1987, p. 8). A visão barthesiana permite ir além dos limites de um texto literário, e o conceito de fruição e de “texto de prazer” podem ser exemplificados abaixo:

A função da arte/1

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando.

a toda função social; a redução das funções de comunicações pragmáticas a um jogo combinatório da lógica formal”.

Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: – Me ajuda a olhar! (GALEANO, 1991, p. 12).

Em Galeano, o tema do olhar e do aprender-reaprender cumpre esse papel que é o próprio da arte literária. O texto intitulado A função da arte desestabiliza não só a personagem que não conhece o mar e deseja contemplá-lo; ao vê-lo fica perplexa, como o leitor que é conduzido a uma semelhante experiência frente ao inusitado, ou seja, frui diante do texto e do acontecimento.

A pesquisa com as cartografias poéticas, então, assume um caráter político de contra hegemonia ao propor uma educação sensível engendrada por mapas de imagens desveladas pela letra e/ou pela voz. Ou seja, oportunizar a capacidade de problematizar as verdades e certezas do pensamento científico tradicional cartesiano que faz o paradigma moderno prevalente na cultura ocidental eurocêntrica. Nessa direção, a prerrogativa de uma pedagogia do sensível, ou seja, a capacidade de repensar as velhas certezas do pensamento científico tradicional se apresenta como uma linha de fuga, uma possibilidade para outros mapeamentos da cultura. Como já é uma realidade, no contexto da Amazônia vista como uma região multicultural por abrigar diversos povos, saberes e práticas, ainda que dentro de um regime de forças e de um campo de disputas sociais, econômicas, políticas e culturais, a pesquisa com as poéticas engendra novos horizontes como se vê nos processos interculturais, conforme afirma Fares (2006, p. 142):

As poéticas na América Latina, no Brasil, na Amazônia são miscigenadas, híbridas, mestiças. De raiz indígena por natureza, a cultura brasileira traz a marca branca dos colonizadores portugueses, que impuseram o rei, a língua e a fé, fortalece-se pelos que aferraram com o suor e arte inventada pela saudade e o traço forte do batuque dos escravos trazidos da África. Mais tarde, se junta dizeres árabes, judeus, japoneses e tantos outros traços. Paralelos às questões étnicas, as misturas também advêm do processo de

mundialização, o reino das parabólicas avança, as parabólicas já são elementos corriqueiros na zona rural amazônica e as antenas de celular em locais só alcançado fisicamente a cavalo ou barcos, começam a se configurar em paisagem.

Contudo, em meio aos embates, devemos considerar que a educação intercultural se baseia “no reconhecimento de diferentes culturas que convivem e interagem na sociedade. Mas problematizam a concepção de que a diversidade cultural se reduza ao binômio ‘culturas hegemônicas versus culturas subalternas’”. (FLEURI, 2017, p. 103). O Marajó, por exemplo, caracteriza-se pelo encontro de culturas e trocas de bens. Dalcídio Jurandir (1942) exemplifica a diversidade ao comentar sobre a estada de estrangeiros na ilha e o contato dos nativos com os marítimos gregos, ingleses, norte-americanos e espanhóis.

É vinho da Itália, roupas da Inglaterra, champanhe da França e licores são servidos nas mesas rústicas dos barracões, em meio da cuia do açaí, do pirarucu assado, do camarão frito, da carne salgada e da cachaça com limão. Perfumes, capas, peles, conservas raras, cervejas inglesas espantam os caboclos curiosos e os negociantes ávidos (JURANDIR, 1942, s/p).

Em síntese, a interculturalidade na Amazônia é complexa e convida o pesquisador a refletir sobre os diversos aspectos e componentes da cultura, sendo esta vista como sinônimo de pluralidade já que congrega diferentes grupos e que precisam do reconhecimento e do direito à diversidade cultural.

Tramas e trançados

Ninguém saberia que ela usava óculos de lentes claras e que ela dispensava a nitidez e algumas formas. Que era como se visse tudo pelas suas próprias lentes e mergulhasse assim no cenário agradável com cheiro de sábado, com imagem não muito nítida que ela recobria do jeito que bem entendia e queria, sem medo, sem óculos, ela que os usava sempre desde muito tempo para ver melhor.

(MARIA LÚCIA MEDEIROS)

Nestes mais de quinze anos de dedicação ao corpo docente permanente do Programa de Pós-graduação em Educação da

Universidade do Estado do Pará, a professora Josebel Akel Fares, ou de forma abreviada Bel Fares, orienta temas ligados às poéticas, não somente no seu sentido mais restrito, de acordo como preconizado por Aristóteles, que classifica a matéria do poético a partir da literatura e dos gêneros literários. Hoje, a noção que temos acerca da Poética abarca algumas formulações mais amplas que entende a Poética como a essência das artes, identificando-o nas diversas formas de expressão. Pela sua origem, toda arte é poética não significa que a música, a pintura e a escultura estejam ordenadas à poesia.

no conjunto das formas ao alcance da *poiésis* na linguagem e a partir da linguagem, como limiar de toda experiência artística, principalmente na arte da palavra propriamente dita, que está condicionada à instituição cultural dos gêneros e às convenções literárias, à literatura na acepção de estilo ou modalidade de expressão da vida civilizada (NUNES,1986, p. 260).

No presente, o conceito se amplia ainda mais e passa a ser utilizado em diversos campos do conhecimento, assim observa Emil Staiger (1975, p. 13)

Poética não mais significa ensinamentos práticos para habilitar leigos a escrever corretamente poesia, obras épicas e dramas. Mas um ranço da conceituação mais antiga impregna ainda ensaios de hoje, quando estes parecem ver realizadas em modelos de poemas, obras épicas ou dramas, a essência do lírico, épico e dramático. Essa maneira de enfocar o problema se apresenta como herança da antiguidade. Naqueles tempos, cada gênero literário era representado por um pequeno número de obras. Era lírica toda poesia que se assemelhasse em composição, extensão e principalmente na métrica as criações dos autores considerados clássicos (...) mas da antiguidade até hoje, os modelos multiplicaram-se indefinidamente. A poética encontrará, portanto, dificuldades quase insuperáveis, e, caso solucionadas, de muito pouco proveito, se continuar procurando classificar todos os exemplos isolados.

Paul Zumthor (2007, p. 12) distingue a ideia de literatura da noção de poesia que é “uma arte da linguagem humana, independente de seus modos de concretização, fundamentada nas

estruturas antropológicas mais profundas”. Acentua-se que o campo das poéticas orais, base da maioria das dissertações ora em estudo, originalmente se apresentou como contraposição ao discurso hegemônico e autoritário canônico de uma historiografia literária, e, atualmente, lança-se bem ao campo da educação, uma vez que o estudo da voz, de matéria poética presente nas narrativas, desvela uma educação sensível que vibra a vida social e alimenta o imaginário estetizante da cultura amazônica.

Assim, no que diz respeito ao texto poético oral é necessário rever a tradição que remonta a Paul Zumthor e a sua teoria que se incorporou ao Brasil por volta dos anos de 1960, capitaneada pela professora Jerusa Pires Ferreira. A partir de então, a voz passa a ser vista como uma ciência em diferentes instâncias, meios e contextos, passando pelos estudos do medievo, da comunicação, da tradição, das cartografias e da interculturalidade. O realce às poéticas da oralidade desconstrói o prisma de uma visão subalterna, que colocava a poesia oral no lugar do analfabetismo: “É inútil julgar a oralidade de modo negativo, realçando-lhe os traços que contrastam com a escritura. Oralidade não significa analfabetismo”. (ZUMTHOR, 2010, p. 24).

Em outras palavras, a poesia oral necessita de uma abordagem sensível e que não se limite aos aspectos da forma, nem aos mesmos critérios de análise dos textos literários, pois trata-se de uma modalidade textual específica: as narrativas orais envolvem a presença e a unicidade do corpo, da voz e da performance. Não se pode dizer que os textos orais são desprovidos de estilo, pois o poético se dá com base no alargamento do conceito de poética, nos recursos poéticos da voz, na performance do corpo e dos gestos que recria a narrativa e a sua linguagem em um plano estético. Dessa maneira, o pesquisador das poéticas orais se distancia cada vez mais de um paradigma historicista, encontra na teoria zumthoriana o sustento para a literatura oral:

nós os pesquisadores das poéticas orais, temos um papel fundamental – recobrar a revisão da historiografia literária no intuito de agregar as multiplicidades narrativas. Fixamos nosso olhar no texto poético oral. Isto é, o texto narrativo oral presente tanto na voz de narradores quanto na literatura impressa, uma vez que esta se utiliza da experiência do ato de narrar. O texto oral segue na contramão de uma historiografia literária excludente de muitos textos da cultura, dentre eles: o texto poético oral (PIMENTEL; FARES, 2014, p. 2).

No início, o estranhamento, como no poema de Carlos Drummond de Andrade⁴, as pedras no meio do caminho. A área de arte estava fora dos Programas de Educação, as Poéticas não faziam parte do que se julgava ser o campo da educação. E estes saberes estariam restritos aos Programas de Letras, aos de Arte? Não havia Programas de Arte na UEPA, nem na UFPA, e no Brasil eram poucos. E assim, obrigatoriamente, os temas ligados às poéticas eram seguidos de explicações, justificativas e argumentos para que se “encaixassem” nos ditames da Capes ou pelo próprio Programa. Não se compreendia que a literatura/ arte eram saberes educativos tanto quanto outros bem aceitos. Por que o estudo sobre os saberes de uma Escola de Samba na periferia de Belém era tema de educação? Onde entra a educação neste processo, na confecção de fantasias? No saber dos artistas da ala de compositores? Nos ensinamentos dos brincantes mais velhos aos mais novos do samba no pé? Ou o que os mestres de carimbó de um município do Pará trazem para este estudo? Afinal, o que é educação? Onde entraria a tão necessária educação sensível ou antes a arte- educação ou educação através da arte? O que faltava para que essas pesquisas fossem mais aceitas e essas ideias não fossem tão questionadas?

Estas perguntas também eram feitas pelos militantes desta área, na ANPED. A constituição do GT de Educação e Arte foi uma

⁴ O trecho do poema No meio do caminho: “No meio do caminho tinha uma pedra/tinha uma pedra no meio do caminho/ tinha uma pedra no meio do caminho tinha uma pedra” define bem esse sentimento de que havia um entrave no início do processo, por não haver um espaço que acolhesse a pesquisa com as Poéticas.

conquista de lutas. Marcos Villela Pereira (2021, p. 5) recupera a história e explica que a discussão e o grupo de estudo para a criação do novo GT é estabelecido em 2005 até que por fim “O GT Educação e Arte, então, teve sua criação aprovada em 2008, na assembleia geral da 31ª Reunião Anual da ANPED”. Encontra-se um espaço para o debate das pesquisas ligadas às áreas de artes visuais, música, dança, literatura, teatro, entre outras.

Incrementa as pesquisas, incentiva intercâmbios, bem como aumenta o alcance de associados e, ampliando debates, qualifica a interlocuções com os demais GTs da ANPED, além de contribuir para as mudanças efetivas nas práticas pedagógicas de artes na escola, fortalecendo assim o compromisso social da ANPED com o campo da Educação nas suas dimensões estéticas e artísticas, constituindo, neste todo, a legitimidade que buscamos enquanto pesquisadores da área (Doc. GT Educação Arte/ANPED, Histórico da criação do GT 24 Educação e Arte).

Assim, a ANPED avança no sentido de reconhecer outras áreas de conhecimento para além do campo da pedagogia, abrigando associações específicas do ensino da arte, como:

Associações de Pesquisa e Pós-Graduação das áreas fins, entre as quais elenco algumas institucionalizadas academicamente: ABRAMUS – Associação Brasileira de Música e Artes, 1982; ANPOLL – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística, 1984; ABRALIC – Associação Brasileira de Literatura Comparada, 1986; ANPAP – Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 1987; ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical, 1991; ABRACE – Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas, 1998; ABRISAN – Associação Brasileira de Registro de Obras Audiovisuais, 2007; ANDA – Associação Nacional de Pesquisadores em Dança, 2008; ANPPOM – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, 2010; ANINTER/SH – Associação Nacional de Pesquisa e Pós- Graduação Interdisciplinar em Sociais e Humanidades, 2012 (FARES, 2015, p. 368).

Os saberes inscritos no corpo de Bel Fares, uma das autoras desta escritura, revelam seu processo de formação em arte⁵. Além

⁵ A inserção da disciplina Educação Artística nos currículos do ensino de 1º e 2º graus institui-se pela lei 5.692/71, todavia com dois grandes problemas: um se

dos saberes literários, trazidos da leitora e do curso de licenciatura em Letras, as marcas da educação libertadora, concebida por Paulo Freire, também tem marcas tatuadas feitas pela leitura das obras básicas, publicadas até o final dos anos setenta, quando cursa graduação, e pela voz viva em encontro com educador em oficinas na cidade de Belém ou em Congressos nacionais. Da Escolinha de Arte do Brasil (EAB), no Rio, as incisões são marcadas por grandes arte-educadores brasileiros e impulsionadores do movimento no Brasil, que culmina com a fundação da EAB. O artista plástico Augusto Rodrigues e as oficinas no seu atelier no Largo do Boticário, a arte-educadora Noêmia Varela, em aulas presenciais, e o caminhar com Antônio Leal e o seu “Fala Maria Favela”, na Rocinha, trazem a dimensão de um aprender no espaço formal e fora dele.

O Programa Desenvolvimento Integrado Arte-educação (Prodiarte), coordenado nacionalmente por Lúcia Valentim, e o Projeto Interação Escola-Comunidade, ambos do MEC, anos 80, primam em promover cursos/oficinas formações em diferentes campos da arte e também deixam lanhos no corpo. Nestes projetos, Cecília Conde questiona o abafado da sala de aula, mostra os arredores da escola como espaços de aprendizagens e experiências em escolas no morro da Mangueira Em encontros presenciais, nacionais ou locais, outros importantes arte-educadores iluminam discussões acaloradas sobre a importância do produto ou do processo no desenvolvimento das expressões infantis, ou sobre as metodologias indicadas, Ana Mae Barbosa,

referia à polivalência e outro à qualificação profissional. “Para piorar ainda mais esse quadro, o art. 78 (das disposições transitórias) da referida lei, ressalvava que, em caso de carência de professores habilitados, profissionais de “áreas afins”, poderiam obter licença para taparem o buraco [...]. Com esses dispositivos, duas consequências desastrosas afetaram o desenvolvimento da arte-educação no país em todos os níveis de ensino por, pelo menos, duas décadas e com efeitos de longa duração, palpáveis ainda hoje”(MEDEIROS; HAMOY, 2017). Somente na década de 1980 foram criados os cursos de Educação Artística com habilitações específicas, a UFPA tem o pioneirismo nesta ação.

Ingrid Koudela, João Alexandre Duarte Jr, entre muitos, sulcam à compreensão da função da arte para criança e da metodologia triangular – artista, expectador e objeto estético - defendida Ana Mae, tão bem experimentado por Darcel Andrade na sua dissertação. Rasgos profundos, feridas marcantes, feitas pela tão querida Fanny Abramovich, que, junto com Bartolomeu C. Queiros, impulsionam o devaneio das asas, fortalecem a formação em arte-educação e aguçam as experiências do olhar sensível.

Neste percurso, em Belém, junto com Maria Helena Saruby de Medeiros, Graça Leão, no Prodiarte, inicia-se um movimento de muitas trocas, indagações e a incursão no campo estético, fomos consideradas “as mastodontes” do campo, seguidos por Ana Del Tabor, Afonso Medeiros e tantos outros que também vieram arar a terra. Cada marca, um infinito espaço de pesquisa e de vivências se abria. Do movimento dos anos oitenta, outras fissuras. No campo mais acadêmico cinco especializações, avançando para o mestrado em Letras⁶, nos anos noventa, e o final da década, culmina com doutorado em Comunicação e Semiótica⁷. Percursos, em que se afunilam saberes no campo da arte-educação, nas literaturas da Amazônia, nas Literaturas infantis e juvenis e nas poéticas orais, especialmente. A luta sempre foi pelos estudos das margens, entendidos como “cultura das bordas”, periféricas, fora dos segmentos institucionais, dos sistemas centrais, como diz Pires-Ferreira, em relação à matéria de estudo, às epistemes, às formas de abordá-las. É preciso conhecer o cânone, para não ser irresponsável com as margens e possibilitar a construção de um espaço dialógico, sempre aberto à mudança, à inserção do novo, sugerir outras leituras, outros lugares de um mesmo saber.

Assim, a professora-orientadora das produções acadêmicas tratadas neste artigo trilha um caminho que não se configura

⁶ Este era único mestrado possível à época, no Pará, a professora Josebel Fares foi orientada pelo filósofo e professor Ernani Chaves, na pesquisa sobre a matinta perera, conhecida entidade mítica da Amazônia.

⁷ Desenvolvido na PUC/SP (1999-2003), com Jerusa Pires Ferreira, e a pesquisa sobre cultura marajoaras, como acento na mítica.

numa linha reta alienada à estrutura de formação concebida dentro de uma área restrita. Além dos inúmeros cursos, suas experiências profissionais e pessoais são incorporadas e isso se traduz nas formas outras de se relacionar com seus orientandos, com a produção do conhecimento, assim como a de oportunizá-los vivências e experiências outras de orientação.

Aluna da 6ª turma, Danieli Pimentel, coautora deste estudo, explica que a orientação de Bel Fares se estende para além da vida profissional, sendo sentida na vida pessoal e familiar, as afinidades não terminam com a dissertação, aproximam-se as visões de mundo (ideológicas e poéticas), além de interesses comuns no campo científico, na paixão pelas poéticas orais e pelo método cartográfico. Desde a entrada no mestrado, em 2010, a pesquisa abre um mundo novo a partir do mergulho na pesquisa de campo, muitas vezes acompanhada pela orientadora, formação humana e sensível que o mestrado em educação proporciona em todos os sentidos. De modo especial, faz-se referência à linha de pesquisa – Saberes Culturais e Educação na Amazônia – que abraça as matrizes orais/impresas e o imaginário ufológico da Ilha de Colares. A ousadia e a coragem presentes na condução do trabalho são cruciais para a sua concretude, mesmo que o tema da ufologia fuja do convencional, nunca houve discordância, pelo contrário, a acolhida e o apoio viabilizam o estudo das poéticas de Colares e o seu aprofundamento, resultando em publicações posteriores em coautoria. Também houve oportunidade de novos voos, com a experiência no mestrado sanduíche por meio do Projeto de Cooperação Acadêmica (Procad/ UEPA e PUC/RS), fruto da pesquisa Diálogos de Saberes processos educativos cotidianos e práticas docentes realizada na região do Salgado paraense entre os anos de 2011 a 2014, com docentes e discentes das duas universidades. A parceria institucional resultou na aproximação entre as duas regiões do país, além de promover o intercâmbio Norte/Sul. Depois disso, ainda nesse período, surge a possibilidade de cursar o doutorado em Teoria Literária, no PPGL PUC/RS, na Escola de Humanidades.

Em seguida, o retorno às Letras e a pesquisa com autores da região amadurece, no mestrado com Milton Hatoum, no doutorado com Vicente Cecim. De qualquer maneira, a professora Bel esteve presente em todos esses momentos, as mãos para o auxílio emocional e afetivo sempre estendidas, as orientações permanecem nas palavras de carinho e no suporte bibliográfico, no acompanhamento do doutorado e na sua finalização, como integrante da banca. Dois anos depois, em meio à Pandemia de Coronavírus, e já no ensino remoto, surge a oportunidade do pós-doutoramento na UEPA, sob a supervisão da mesma professora e para acompanhá-la em uma disciplina na pós-graduação. E, para fechar um ciclo de estudos sobre autores da região, a produção final se volta para o tema da memória e da infância em Leandro Tocantins.

Orientanda da 11ª turma do curso de mestrado, Dia Favacho, também coautora deste texto, comenta que o encontro de orientação com a professora Bel Fares foi sempre um desenho, uma coreografia inesperada que se apresenta ao sabor da vida, fazendo-se de um modo particular as reflexões sobre a matéria de estudo. A interlocução generosa, funda, criativa e respeitosa cuidou/cuida do lugar do diálogo com abertura para receber outras formas e outros sentidos de um saber e o poético é presença constante para as reflexões, seja em qual materialidade possa se apresentar: um poema, uma flor, um pensamento, uma xícara de café, um som, um livro, uma voz... Certo dia, numa das tardes de encontro, sempre regado à café, Bel abre um áudio com mensagem particular no celular para iniciar a conversa, é a voz de Jerusa Pires Ferreira, sua orientadora do doutorado na PUC/SP, uma referência de grande importância para o campo das poéticas orais no Brasil. Ouvir soar a voz da discípula de Paul Zumthor, como ela mesmo gostava de se dizer, a falar para a sua amiga sobre a vida, sobre as dificuldades, o adoecimento, mas também sobre a alegria de seguir e os novos projetos, faz vibrar a matéria de pesquisa de modo especial, dá relevância maior e sentido(s) para o propósito de estudo, uma orientação para o trabalho de pesquisa, mas também para a vida. Esse é apenas um exemplo

entre tantos momentos de orientação, inspiração e trabalho de pesquisa mergulhado na vida e no sonho do voo para uma poética da educação.

Que saberes interculturais?

Bem antes da Amazônia havia princípios.
Veio Tupã e falou: Floresta! Água!
E a floresta se fez. E fez-se a água.
(PAES LOUREIRO)

A memória e a poética constituem as cartografias que estão na base das 24 dissertações orientadas no período de 18 anos, o tempo de existência do Programa de Pós-graduação em Educação, na linha de pesquisa “Saberes Culturais e Educação na Amazônia”, eixo temático Linguagem, Poética e Educação. Tais categorias fundantes, para além de apontarem saberes interculturais, se constituem da própria matéria que é a diversidade cultural. Não há como conceber a memória e a poesia, fora da diversidade. Os seres, o mundo e a vida, em qualquer tempo e lugar, só possuem a capacidade de se realizar a partir da diversidade.

A memória que se carrega nos corpos individuais é fruto da memória coletiva, assim como a memória coletiva conforma-se a partir de memórias individuais, como se verifica em Halbwachs (2004). Desse modo, incorpora-se ao longo da história, uma memória constituída por inúmeras gerações e de diferentes povos. É possível perceber os saberes que engendram a cultura amazônica estão fortemente marcados por uma memória arcaica, encarnados em fenômenos da realidade e estabelecem nossos modos de ser nas relações com o mundo. As narrativas míticas que se faz tão fortemente como Ser da imensa e plural Amazônia, revela tal memória arcaica, coletiva e individual, imiscuídas. A própria denominação do termo Amazônia se funda no mito, narrativa mítica das Amazonas provedora deste arcaísmo poético, faz sua história, sua memória.

O reino dos amazônicos nasce, portanto, sob a força do mito. O país imaginário descende da imagem feminina das amazonas, que desdenha o macho, mas que se aproveita dele para gestar a nação. As mulheres guerreiras manejam arcos, amputam um seio e os filhos homens. AMAZONA: A = não; MAZONA (madzós) = seio. Originárias da mitologia greco-romana, as amazonas, filhas de Ares, deus da guerra e da ninfa Harmonia, fundam um reino belicoso composto, quase que exclusivamente, por mulheres, e, se porventura, existissem homens era para trabalhos servis e para perpetuar e ampliar a comunidade. Os relatos divinos e heroicos ensinam a vida, são oráculos dos tempos imemoriais. No mito clássico ou no tropical, criam-se reinos belicosos, templos secretos (FARES, 2003, p. 123).

Quanto à poética, outra categoria fundamental presente nas tramas das pesquisas, e o seu entendimento dentro de uma visão contemporânea, também colabora para o tratamento intercultural da educação, uma vez que a poesia em seu sentido mais largo e profundo não se restringe a um gênero literário específico, mas corresponde às infinitas possibilidades de criação exercidas pela potência humana do Ser. Compreender este Ser único e potente, respeitando-o em suas diferenças, em suas identidades deverá nos levar a alcançar não tão somente a tolerância ao “outro”, mas suas particularidades como um valor fundamental para o estabelecimento de uma poética da relação. É nesta dimensão que fazemos o exercício de pensar sentir fazer educação intercultural crítica para com a diversidade. Em seus processos de pesquisa, este campo de estudo vem estabelecendo caminhos com a diversidade pela unidade da *poiesis*. Nosso posicionamento ético, político e estético em favor da autonomia dos sujeitos e suas diferenças interculturais sugere e quer construir uma cultura poética da diversidade.

Uma observação mais detalhada em relação aos temas abordados nas dissertações permite perceber esse eixo: memória e poética, como se observa no quadro de orientações, o diálogo com outros campos do saber e a diversidade cultural, presente nos trabalhos, advindo da imersão no campo da pesquisa, na

vivência de diferentes comunidades que atravessam os diferentes objetos de pesquisa.

Quadro de orientação de dissertações no período de 2005/2021

Turmas (15)	Discente/ dissertação (24)
<u>1</u> 2005/2007	SANTOS, Maria Roseli Sousa Entre o rio e a rua: cartografia de saberes artístico-culturais emergentes das práticas educativas na Ilha de Caratateua, Belém do Pará, 167f.
<u>2</u> 2006/2008	ALVES, Darcel Andrade A Educação n'O Museu do Marajó: ver - tocar – contextualizar, 225f.
	FARIAS, Fernando Jorge Santos. Representação de Educação na Amazônia em Dalcídio Jurandir: (des) caminhos do personagem Alfredo em busca da Educação Escolar, 120f.
<u>3</u> 2007/2009	PADINHA, Maria do Socorro R. Narrativas orais na Comunidade Remanescente de Quilombo: processos de educação e memória, 137f.
<u>4</u> 2008/2011	ZAPAROLLI, Witembergue Gomes. Memórias Educativas: narrativas contam os Apinayé, 126f.
<u>5</u> 2009/2011	ALMEIDA, Eliana. O lugar dos saberes amazônicos no ensino da disciplina Literatura, 133f.
<u>6</u> 2010/2012	PIMENTEL, Danieli dos Santos. Cartografias poéticas em narrativas da Amazônia: Educação, Oralidades, Escrituras e Saberes em diálogo, 192f.
<u>7</u> 2011/2013	CRUZ, Nathália da Costa. As mitopoéticas na obra de Paulo Nunes: ensaio sobre Literatura e Educação na Amazônia, 113f.
<u>8</u> 2012/2014	POMBO, Délcia Pereira. Educação, memórias e saberes amazônicos: vozes de vaqueiros marajoaras, 146f.
	LIMA, Kezya Thalita Cordovil. Era uma vez...a Cobra Grande na voz dos pequenos intérpretes cametaenses, 176f.
	WANZELER, Zaline do Carmo dos S. Boto em gente, gente em boto: saberes, memória e educação na Amazônia, 153f.
<u>9</u>	COZZI, Andréa Lima de Souza.

2013/2015	Tessituras poéticas: educação, memória e saberes em narrativas da Ilha Grande/Belém-Pará , 156f.
	CARVALHO, Ivone Caldas. Literatura e Educação na Amazônia: Imaginário Poético em Antonio Juraci Siqueira , 165f.
<u>10</u> 2014/2016	MARTINS, Joana Célia do Socorro Gomes de Andrade. Lamparina para cegos: literatura acessível na Amazônia , 110f.
<u>11</u> 2015/2017	FAVACHO, Dia Ermínia da Paixão. Educação sensível na voz de Calados: poesia e memória em regime crepuscular , 148f.
	MACHADO, Leomax Cardoso. Primeira Manhã: Romance de Formação, Travessias de vida e a Educação de Alfredo , 133f.
<u>12</u> 2016/2018	LOBATO, Marcia Daniele dos Santos. Texto e Pretexto: tessituras sensíveis de fruição das poéticas amazônicas , 150f.
	PANTOJA, Roberta Isabelle Bonfim. Para tirar a poesia do Olimpo: Poéticas amazônicas por uma educação sensível , 180f
	PEREIRA, Yuri Luis Gonçalves. Dimensão estética e experiência sensível na Literatura Infantil de Haroldo Maranhão , 87f.
<u>13</u> 2017/2018	BRASILEIRO, Margareth da Silva. Saberes afro-brasileiros e educação sensível em cartografias amazônicas: vozes de Jambuaçu -PA , 134f.
	SOUZA, Tereza Cristina Vasconcelos de Souza. Vozes da Floresta: os saberes dos Mestres de Carimbó de Santarém Novo (PA) 108f.
<u>14</u> 2018/2020	CONCEIÇÃO, Evellin Natasha Figueiredo da. A Chama da Estrela que Pulsa e Arde: Educação Sensível na Prosa Poética de Abgvar Bastos , 135f. SOARES, Mailson de Moraes. Entre o Barulho e o Silêncio se faz a Sabedoria... Salve, D. Maria Padilha: na barra de sua saia o saber girante de uma educação que canta , 101f.
<u>15</u> 2019/ 21	ZANOTTI ROSI, Marcos Henrique de Oliveira. O Silvo da Serpente: Saberes Poéticos em Narrativas Indígenas sobre a Cobra Grande , 135f.

Fonte: elaboração das autoras

A educação sensível em pesquisas

A abordagem teórico-metodológica da pesquisa nos estudos da Educação Sensível tem no método cartográfico boas respostas aos objetivos da investigação, conforme já foi dito, uma vez que

por ele a interpretação não corresponde à cisão com o mundo do sujeito interpretante, ao contrário, vai ao seu encontro: a abordagem cartográfica convida o sujeito a viver um processo e a partir deste vão ligando desenhos, ligam mapas de voz mergulhados na cultura dos sujeitos participantes do processo. Nosso campo de pesquisa é um território físico – cidade, escola, museu, terreiro, rio, mata -, um livro literário ou não literário, uma pessoa, uma ideia, são estes saberes que desenham a educação sensível e a interculturalidade na Amazônia paraense. Os intérpretes são personagens de papel de autores da região, crianças, velhos, indígenas, quilombolas, entidades religiosas, que descrevem processos e práticas educativas, por meio de vozes que representam a Amazônia por meio de saberes mitopoéticos, das manifestações da cultura, como festas, religião, carimbó, entre tantos temas específicos.

Vozes orais: cartografias em pistas etnográficas

O pássaro é uma coisa muito importante para nós. Olhe, se a senhora vê a riqueza que tem nesse Marajó de caça, a riqueza que tem nesse Marajó de pássaro. A gente vê quilômetros de marreca no campo, assim, a senhora andando num animal e aquela em quantidade no campo, comendo aquele capim, próprio pra ela. Ô que beleza! E quando ela levanta o voo, ela vai levantando, parece nuvem. Agora, aqueles pássaros grandes também, o tuiuiú, quando levanta o voo, parece assim que a gente vê que vai caindo, até que ele pega distância do voo, altura, mas antes ele dá uma carreira, pra pegar distância, pra poder subir, é porque ele é um pássaro grande (MESTRE TOMAZ).

A maioria das pesquisas são em territórios da Amazônia paraense, seguem pistas etnográficas, daí as vozes orais assumirem prevalência. Os intérpretes são idosos e jovens, entre eles estudantes, professores, trabalhadores, indígenas, quilombolas, entidade religiosas - e crianças. A Amazônia é o

espaço de todas as pesquisas, sendo quase todas em diferentes municípios do Estado do Pará e uma no Estado do Tocantins.

Considerando as regiões do Estado do Pará, os mapas circunscrevem-se em:

1) **Belém**, na região insular, a Ilha de Caratateua e a Ilha Grande e no centro da cidade.

No contexto da Ilha de Caratateua, em “Entre o rio e a rua: cartografia de saberes artístico-culturais emergentes das práticas educativas na Ilha de Caratateua, Belém do Pará”, os saberes interculturais podem ser identificados na proposta de Roseli Sousa, o texto reúne os saberes de alunos, professores e outros participantes das atividades culturais da ilha. A proposta de imersão no contexto social analisa o papel das tradições e os novos saberes que dinamizam a tradição, os rios como espaços de trânsito de saberes e práticas presentes na voz dos narradores. Os intérpretes ressignificam manifestações culturais - cordões de pássaros, círio, a escola de samba Parafuseta de Caratateua -, diversidade que se dilui em aspectos do simbólico e nas diferentes práticas educativas da cultura amazônica.

Na Ilha Grande situa-se o trabalho de campo de Andréa Cozzi, as “Tessituras poéticas: educação, memória e saberes em narrativas da Ilha Grande/Belém-Pará”. A pesquisadora investiga saberes e as práticas educativas na voz dos narradores da Ilha, nesse contexto a pesquisadora cartografa as narrativas orais de um intérprete, Simeão Monteiro, guardião da memória local. Em sua proposta, o currículo e a escola são vistos como dois campos afins, para isso, a Cozzi envereda pelo debate acerca do multiculturalismo crítico e da pedagogia de resistência.

No centro de Belém, em espaço religioso, Mailson Soares, em “Entre o Barulho e o Silêncio se faz a Sabedoria... Salve, D. Maria Padilha: na barra de sua saia o saber girante de uma educação que canta”, escuta saberes ancestrais na voz de D. Maria Padilha, rainha da Espanha do século XIV. Depois, é cultuada como entidade espiritual, pertencente ao conjunto de deidades africanas, a ancestralidade e as falas dessa entidade ressoam

dentro do terreiro, local de resistência, mantido graças as pessoas do santo, e alimentam a religiosidade de seus filhos e seguidores. Por meio da observação participante, o trabalho recupera a poética, a teia de saberes e as falas de Maria Padilha durante o transe mediúnico.

2) **arquipélago do Marajó**, em Cachoeira do Arari, no espaço do Museu do Marajó, e em Soure, no universo do vaqueiro.

Em Cachoeira do Arari, a pesquisa de Darcel Andrade, intercultural e educativa, se volta para “A Educação n’O Museu do Marajó: ver - tocar – contextualizar”. A dissertação apresenta estudo sobre a aprendizagem n’O Museu do Marajó, situado na maior ilha fluvial do mundo, na foz do rio Amazonas, no extremo norte do Brasil. O reconhecimento do protagonismo do padre Giovanni Gallo, idealizador do Museu do Marajó, revela a preocupação com a diversidade cultural da região e com os saberes marajoaras presentes nos “computadores caipiras” do Museu. O lúdico se apresenta como importante categoria do estudo dentro da proposta que confere o “ver”, o “tocar” e o “contextualizar”, verbos que acentuam o caráter interativo do espaço museológico e das experiências com as linguagens.

Em Soure, o universo do vaqueiro é a base do trabalho de Délcia Pombo: “Educação, memórias e saberes amazônicos: vozes de vaqueiros marajoaras”. A estudiosa percorre os campos do Marajó e empreende um olhar sobre a vida e a organização social, em especial para a atividade pecuarista e dentro dela, o protagonismo e a figura do vaqueiro marajoara, chama atenção para um universo “polissêmico” da pluralidade presente na cultura e na identidade amazônicas. O trabalho se sustenta nos seguintes vetores: memória, oralidade e educação, além de demarcar questões de identidade, das memórias de vida, dos saberes e das atividades dos vaqueiros. A pesquisa de campo observa também as particularidades da vida e da cultura marajoara, suas leis, seus costumes e suas tradições.

3) na região do **Tocantins**: realiza-se cinco pesquisas e quatro municípios são espaços de pesquisa: Acará, Cametá, Baião, Moju

Em Acará, na Comunidade Remanescente de Quilombo Menino Jesus, Maria Padinha estuda as “Narrativas orais na Comunidade Remanescente de Quilombo: processos de educação e memória”. Os traços interculturais estão na base dos estudos étnico-raciais, tendo como recursos a voz e a imagem, envereda pelo tema da memória quilombola no Pará, utilizando-se de narrativas orais de moradores da Comunidade Remanescente de Quilombo Menino Jesus (Acará-PA).

Em Cameté, no Rio Mendaruçu Médio, narrativas de cobra grande narradas por crianças em uma escola ribeirinha é o objeto de Kezya Lima: “Era uma vez...a Cobra Grande na voz dos pequenos intérpretes cametaenses”. A autora observa sobretudo a voz e a performance de crianças dentro do espaço escolar ribeirinho, o diálogo entre ludicidade é constante e traz o imaginário em relatos e imagens.

Em Cameté, Zaline Wanzeler pesquisa as pessoas *mundiadas* pelo boto, com trabalho intitulado: “Boto em gente, gente em boto: saberes, memória e educação na Amazônia”. A mitopoética do boto é relacionada com os saberes da sexualidade e os eixos do trabalho são: oralidade, saber, educação e sexualidade.

Em Baião, na comunidade de Calados, Dia Favacho ouve velhos e crianças, no estudo “Educação sensível na voz de Calados: poesia e memória em regime crepuscular”. Centrada em uma proposta de educação sensível e na poética do corpo, a pesquisadora circunscreve o imaginário “crepuscular da voz original”. A educação sensível instaura-se na poética do corpo, na sua forma narrativa e performática, orientando para diferentes tempos e espaços de vida e formação. Os fios da pesquisa se sustentam no veio das poéticas orais, na voz da poesia e nas memórias individuais e coletivas dos intérpretes e da pesquisadora. A poesia, a criação poética e a educação são identificadas nas vozes de Calados.

Em Moju, no território quilombola de Jambuaçu, destaca-se o estudo de Margareth Brasileiro: “Saberes afro-brasileiros e educação sensível em cartografias amazônicas: vozes de

Jambuaçu-PA". A pesquisa investiga e cartografa os saberes escolares e não escolares presentes nas narrativas orais, e ainda analisa de que maneira o conceito de educação sensível se apresenta. A tradição e a cultura oral africana integram essa abordagem, a questão da territorialidade e da decolonialidade se fazem presentes no texto da autora.

4) Na região **Nordeste**: as vozes avoengas são ouvidas ainda no município de Colares e os mestres de carimbó em Santarém Novo.

Neste último, Tereza Cristina Souza enfatiza as "Vozes da Floresta: os saberes dos Mestres de Carimbó de Santarém Novo (PA), título de seu trabalho. A autora envereda pela cartografia e mapeia os saberes dos mestres de Carimbó, membros da Irmandade de Carimbó de São Benedito. A pesquisa descreve o protagonismo e as histórias de vida dos mestres que resguardam a tradição cultural de Santarém Novo. O trabalho reúne entrevistas, fotografias e um documentário produzido no decorrer da pesquisa.

O **Estado do Tocantins**, na aldeia São José, sedia a pesquisa referente ao estudo do mito entre os *Apinayé* de autoria de Witembergue Zaparoli, "Memórias Educativas: narrativas contam os Apinayé". De caráter etnográfico, o estudo recupera os saberes e as memórias dos velhos indígenas, vistos como os guardiões da comunidade e responsáveis pela transmissão do imaginário social para as gerações mais novas.

Vozes escritas: gerações modernistas

Bíá, tu te lembras daquela tua escola? A professora:
Meninos o Brasil é muito, muito rico. Tem riquezas
colossais. E tu: Professora, que é colossais? A mestra: Mas,
menino! E o nosso ouro e o nosso café e o nosso
Conselheiro Ruy Barbosa? Escreva no quadro.
Mas, professora, e o giz?
Então no caderno: o Brasil...
Nem um tico de papel que dirá caderno, professora.
Tome papel, escreva a lápis.
Lápis?
(DALCÍDIO JURANDIR)

Aqui, inscrevem-se os estudos dos escritores de diferentes gerações da modernidade Amazônica, movimento que se inicia na região, a partir do Pará, na década de vinte do sec. XX. Cronologicamente, Abguar Bastos, que faz parte da primeira geração moderna, inclusive escreveu importante manifesto intitulado Flamin’Açu, a pesquisa estuda *Somanlu, o viajante das estrelas*, obra centrada no mito de origem da região.

Evellin Conceição em “A Chama da Estrela que Pulsa e Arde: Educação Sensível na Prosa Poética de Abguar Bastos” percorre as imagens naturais da Amazônia, os rios, as cores, as matas são elementos estetizantes, a autora tece um diálogo com os estudos de Loureiro. A abordagem retoma elementos da narrativa e a criação é regida pelas mitopoéticas e na forma como o escritor recria o nascimento dos seres, as imagens poéticas, o trabalho com a linguagem e o tempo da narrativa aguçam o olhar do leitor no sentido da fruição. A partir de *Somanlu* e a sua visão sensível de mundo, a comunicação com o universo imaterial se estabelece, a estrela guia a personagem em suas viagens e assim o menino encontra as respostas para os mistérios da vida, fica então evidente uma busca pelo sentido da vida e por questões metafísicas.

Dalcídio Jurandir é matéria de dois trabalhos que analisam as representações da educação: um estuda os romances *Chove nos campos de Cachoeira* e *Três casas e um rio* e o outro o livro *Primeira Manhã*.

Fernando Farias estuda a “Representação de Educação na Amazônia em Dalcídio Jurandir: (des) caminhos do personagem Alfredo em busca da Educação Escolar” e analisa as representações da educação nos dois livros citados. Nesse sentido, o universo vivido por Alfredo é o ponto de partida para acompanhar os processos de formação escolar da personagem, algumas dessas concepções educativas perpassam por um olhar atento sobre as visões do contexto educacional da primeira metade do século passado. Ao mesmo tempo em que discute aspectos discursivos, concepções educativas, políticas, econômicas e culturais na Amazônia.

Leomax Machado estuda o romance *Primeira Manhã*, de Jurandir, na dissertação intitulada “Primeira Manhã: Romance de Formação, Travessias de vida e a Educação de Alfredo” parte do conceito de Romance de Formação para investigar a educação e a formação do personagem do livro, Alfredo. A ficção Dalcidiana possibilita um olhar sobre espaços urbanos e periféricos de Belém entre os anos de 1920 a 1950. É por este recorte que a pesquisa bibliográfica/documental situa as experiências de educação formal no ginásial e não formal da vida de Alfredo, por fim, o desencanto do menino com o espaço escolar.

Haroldo Maranhão está presente na pesquisa de Yuri Luis Pereira, que envereda pela literatura infantil, faz um recorte da produção do escritor e explora os livros infantis. Em a “Dimensão estética e experiência sensível na Literatura Infantil de Haroldo Maranhão” se observa a experiência de leitura com o objetivo de responder de que forma a literatura infantil contribui para a educação do sensível e ainda reflete sobre as etapas de desenvolvimento da criança na sociedade e no contexto familiar.

Entre os escritores contemporâneos, Milton Hatoum é matéria da pesquisa em que se compara matrizes de mitos compilados em Colares com narrativas do livro *Órfãos do Eldorado*. A dissertação de Danieli Pimentel: “Cartografias poéticas em narrativas da Amazônia: Educação, Oralidades, Escrituras e Saberes em diálogo” realiza uma cartografia das matrizes orais/impresas, com o acento em narrativas do imaginário indo-europeu, indígena, amazônico, ufológico entre outros, investiga a relação e a movência entre os dois campos: oralidade e literatura, descontruindo o olhar dicotômico entre as duas áreas. Pelo viés da semiótica da cultura se observa que as poéticas se movem em diferentes espaços e tempos, a experiência de campo amplia o olhar bibliográfico e se volta para a descrição dos mapas cultura.

O estudo da educação na obra de Paulo Nunes se faz presente no trabalho de Nathália Cruz: “As mitopoéticas na obra de Paulo Nunes: ensaio sobre Literatura e Educação na Amazônia”, centrado no tripé: mito, literatura e educação, demarca as mitopoéticas

presentes na poesia do autor em questão. O tema da identidade amazônica é um vetor importante para a apreensão dos saberes da região, a diversidade mítica, a Amazônia e seu imaginário se apresentam como fontes inesgotáveis da identidade, da criação literária e do fazer poético, além disso, a autora investiga processos de formação de leitores, em que se percebe a importância do legado mitopoético para entender as representações literárias, sociais, culturais e educacionais.

O trabalho sobre o escritor Antonio Juraci Siqueira segue um percurso semelhante, apresenta o autor e faz um estudo partir de seu legado. Por essa ótica, Ivone Carvalho em sua dissertação: “Literatura e Educação na Amazônia: Imaginário Poético em Antonio Juraci Siqueira” perscruta o campo literário como espaço de múltiplos saberes e sensibilidades, observa a trajetória do poeta, performer e educador e a sua atuação no campo da cultura e da formação de leitores. O trabalho envereda pela pesquisa (Auto)biográfica, memórias de vida e formação do poeta-educador. A pesquisa de campo se encarrega de acompanhar a performance de Juraci Siqueira em ambientes escolares e não escolares.

A experiência de recepção do livro falado “A história das crianças que plantaram um rio”, de Daniel da Rocha Leite, se dá com vistas à criação de indicativos para acessibilidade literária para pessoas com deficiência visual. A pesquisa de Joana Martins: “Lamparina para cegos: literatura acessível na Amazônia”, como o título define é uma proposta de literatura acessível para pessoas com deficiência visual, e isso se dá por meio da recepção do livro falado. Os saberes amazônicos presentes no livro de Daniel vão ao encontro à experiência receptiva de leitores/ouvintes do livro falado, pelo viés da etnossociologia, a pesquisadora desenvolve um trabalho com um grupo de pessoas com deficiência visual com o objetivo de ampliar conceitos sobre o tema da cegueira em diferentes períodos da história, da arte e da ciência, até o presente, que é o momento das políticas de acessibilidade. A metáfora da lamparina acesa se apresenta como uma luz em relação ao tema da cegueira e da acessibilidade literária, e não só, mas

principalmente pela partilha e ampliação de um acervo de livros falados. Essa proposta se filia ao projeto Lamparina Acesa: literatura acessível do CUMA/UEPA e seu objetivo é possibilitar discussões e estudos na área da deficiência visual no Pará.

Em “O Silvo da Serpente: Saberes Poéticos em Narrativas Indígenas sobre a Cobra Grande”, Marcos Zanotti Rosi, em textos escritos e coletados por diferentes pesquisadores, examina os saberes poéticos no imaginário indígena de diversas etnias, aprofunda-se na grande serpente encantada que habita os rios e florestas da Amazônia, e, por fim, verifica como esses saberes contribuem as práticas educativas locais. Os caminhos sinuosos da grande serpente singram no rio da palavra e conduzem o leitor ao universo das encantarias.

Entre o oral e o escrito: recepção poética em escolas de Belém

Cem anos vivessem Irene, Lena e Heloísa, e não esqueceriam jamais o olho terrível com que a madre Batalha fulminou a classe ao voltar à sua mesa e ler o recadinho que a Secretaria Provincial lhe deixara. Ardilosa, a Secretaria provincial, hem? Quem diria! Os ares tão santos, os mansos olhos, a muita finura nos gestos, embebida na leitura espiritual, e não perdendo coisíssima do que se passava na classe. Quando que suspeitavam a tamanha vigilância da Madre que a tudo parecia tão alheia, absorta naquele livro negro de meditações. Fosse uma se fiar nessas freiras, fosse uma... (LINDANOR CELINA).

Três pesquisas envolvem diretamente escolas públicas de Belém. A primeira desenvolveu-se no Colégio Estadual Paes de Carvalho, pesquisa que objetivava investigar o lugar dos saberes amazônicos na disciplina Literatura Brasileira. Trata-se da dissertação de Eliana Almeida: “O lugar dos saberes amazônicos no ensino da disciplina Literatura”, que investiga o lugar dos saberes amazônicos presentes na referida disciplina. Centra-se no currículo, no seu conteúdo e na utilização do livro didático *Texto e Pretexto*. Analisa ainda, o conteúdo e os saberes amazônicos (presentes ou

não) nas disciplinas Literatura Portuguesa e Brasileira da mesma escola, tendo como base o planejamento do ano de 2010.

As duas outras com base na estética da recepção, a partir de textos de autores amazônicos, uma escola da rede estadual, localizada na região metropolitana de Belém, turma do 6º ano do Ensino Fundamental e uma turma da quarta totalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Escola Municipal de Ensino Fundamental “Professor Walter Leite Caminha”, 8º ano.

Dentro dessa abordagem, Isabelle Pantoja se utiliza das poéticas amazônicas para o trabalho em sala de aula, utilizando-se da poesia como experiência sensível. A aplicação se dá em uma escola de Belém, com alunos intérpretes, a experiência com a poesia se sustenta em conceitos da crítica literária, da movência e das formas contato com o gênero no ambiente escolar. Como se verifica, a dissertação “Para tirar a poesia do Olimpo: Poéticas amazônicas por uma educação sensível” se serve do método da teoria da recepção e permite observar a relação dos leitores com a poesia.

Marcia Daniele Lobato em “*Texto e Pretexto: tessituras sensíveis de fruição das poéticas amazônicas*”, também pela ótica estética da recepção, a estudiosa sonda o campo e a perspectiva do leitor, privilegia o espaço escolar como formador de leitores. Em seguida, parte de elementos como palavra, leitura, linguagem, sensibilidade e poesia para entender os percursos dos leitores, utiliza-se da obra *Texto e Pretexto*, projeto de educação centrada em textos de autores da região, material que inspira o estudo e a utilização das poéticas amazônicas. Esse livro foi publicado pela Secretaria Municipal de Educação de Belém, servindo de roteiro para a disciplina Literatura Paraense.

Considerações finais

Todos nós queremos mesmo é viver; com água ou sem
banhos de muleta, sem saudades daquela perna que um
rabo de peixe nos arrancou. Queremos viver porque somos
teimosos, queremos viver miseráveis, tristes, mas vivos
(ENEIDA).

A educação intercultural crítica se contrapõe à educação intercultural funcional. A primeira, para além de aceitar as diferenças como faz a segunda, valoriza e estabelece as relações e as tensões entre as diferentes culturas, identidades e saberes, seus modos de existência e reexistência na vida social. Tal valorização das relações interculturais, pressupõe dialogicidade e eticidade, de acordo com a teoria crítica freiriana. Para este campo de estudos sob o tema “Linguagem, Poética e Educação na Amazônia” dentro da linha de pesquisa “Saberes Culturais e Educação na Amazônia” do PPGED-UEPA, a corroborar com os pressupostos epistemológicos de Freire acerca da interculturalidade crítica, para além da dialogicidade e eticidade, aponta-se para a poeticidade imanente das relações interculturais.

A vocação ontológica do “Ser mais” expressa por Freire reflete a condição poética do humano na sua potência de criar e recriar o mundo, a vida e os construtos sociais. Nesses termos, pensar e sentir a dimensão poética dos sujeitos é tocar na sua vocação de “Ser mais” que um reproduzidor de modelos de educação e sociedades opressoras, injustas e desiguais tão bem representadas pelas colonialidades do ser, do saber e do poder, impostas pela cultura eurocêntrica e hegemônica aos povos subalternizados. A lógica do pensamento poético desperta a liberdade do ser, ao mesmo tempo que impulsiona o chamado à alteridade e a construção coletiva de um mundo melhor e sustentável.

Os temas e abordagens teórico-metodológicas-analítico das pesquisas desenvolvidos por esta linha e seu eixo, tais como: cartografias poéticas, mitopoéticas, imaginário, linguagens, memória, autobiografia, narrativas de vida, estética da recepção, formação do leitor, e outros, vão ao encontro de uma educação libertadora, intercultural, poética e sensível.

Ao longo deste tempo/espço, os avanços e afetos envolvidos no processo de construção da área são evidentes, desde a reformulação de uma episteme que começa em defesa dos saberes e da cultura, depois, a formulação madura do estudo das poéticas em diferentes instâncias, a interculturalidade está na base da

maioria das dissertações, as cartografias e a sua dimensão poética endossam os trabalhos de campo, a metodologia e o olhar intercultural por meio das poéticas se concretizam, as experiências vão se alargando cada vez mais. Os saberes e a educação se presentificam nas identidades e pluralidades da região amazônica. A educação sensível se afasta dos modelos fixos e da rigidez acadêmica, por fim, mostra-se como um conceito flexível e aberto para novas pesquisas.

Todas estas pesquisas e seus autores têm como grande abrigo o Núcleo de Culturas e Memórias Amazônicas (CUMA), nascido como grupo, hoje com 18 anos, e desenvolve um processo de trabalho que solidifica através de discussões cotidianas na busca da melhoria do processo educativo e, conseqüentemente, do bem viver:

Acreditamos que o presente é movente, está em construção e ainda há muito a fazer. [...] A busca é do interdisciplinar, do intercultural, de estabelecer diálogos, trânsitos entre áreas do conhecimento, e entre pesquisa, extensão e ensino. Desejamos ajudar a construir uma educação que compreenda o sentido de alteridade e que se alimente do sensível. Nosso compromisso, enquanto pesquisadores e educadores, está em navegar, discutir e propor trajetos, apurar o olhar para perceber as frestas e trazê-las para os nossos estudos e, com isso, contribuir para pensar naquilo que nos constitui, enquanto sujeito e intérpretes da Amazônia (FARES, 2013).

A vivência no Núcleo de Culturas e Memórias Amazônicas torna ainda mais efetiva por meio das trocas de experiências e o crescimento acadêmico de seus integrantes. Os seminários anuais⁸, os encontros mensais e as demais programações promovem não só a partilha das pesquisas realizadas em seu contexto, mas também a

⁸ O seminário de 2020 trouxe grandes desafios, primeiro por ter que se adaptar ao modelo remoto em função das regras de distanciamento social e dos protocolos da pandemia, segundo que esse formato *on-line* foge totalmente do prazer do reencontro e do contato físico. No entanto, mesmo com todas essas restrições, o XV Seminário Anual do CUMA intitulado “Narrativas vibrações e silêncios”, realizado nos dias 02 e 03 de dezembro, reuniu grande número de participantes, entre eles, tanto os pesquisadores filiados às suas respectivas linhas de pesquisa, quanto também convidados de fora, além de outros inscritos.

alegria do reencontro, do desenvolvimento de seus integrantes, a saída, a partida e a chegada de novos membros renovam o quadro e alimentam a saudade.

Referências

- BARTHES. Roland. **Sade. Fourier**, Loyola. Paris. Seuil, 1971.
- _____. **O Prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- CELINA, Lindanor. **Estradas do Tempo-Foi**. Rio de Janeiro: JCM, 1971.
- ENEIDA. **Cão da madrugada**. 3ed. Belém: Paka-tatu, 2020.
- FARES, Josebel Akel. **Cartografia marajoaras: cultura, oralidade, comunicação**. São Paulo: PUC, 2003. Tese de doutorado.
- _____. Poéticas orais constroem a História da Amazônia, in FARES, Josebel Akel (Org.). **Diversidade Cultural: temas e enfoques**. Belém: UNAMA, 2006.
- _____. CUMA:10 anos. **Relatório do X Seminário do Cuma**. Belém: UEPA/CUMA, 2013.
- _____. Poéticas orais, um caminho para educação do sensível. In CASTRO, Alda Maria; QUEIROZ, Maria Aparecida; BARACHO, Maria das Graças (Orgs.) **Assimetrias e desafios na produção do conhecimento em educação: a Pós-graduação nas regiões Norte e Nordeste**. Rio de Janeiro: ANPED, 2015.
- FAVACHO, Dia. **Educação sensível na voz de Calados: poesia e memória em regime crepuscular**. Belém: Paka-Tatu, 2018.
- FERREIRA, Jerusa. **Cultura das Bordas: edição, comunicação, leitura**. São Paulo, Ateliê Editorial, 2010.
- FIGURELLI, Roberto. **Hans Robert Jauss e a Estética da Recepção**. Letras. Curitiba (37) 265-285 - 19BB – UFPR.
- FLEURI, Reinaldo. **Educação intercultural e movimentos sociais: trajetórias de pesquisa da Rede Mover**. João Pessoa, editora do CCTA, 2017.
- GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Trad. Eric Nepomuceno. Porto Alegre: Editora L&PM, 1997.

- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução Lais Teles Benoir. São Paulo: Centauro, 2004.
- JAUSS. H.R. **Pour une esthétique de la réception**. Paris, Gallimard. 1978.
- JURANDIR, Dalcídio. **Chão dos lobos**. 2 ed. Bragança: Para.grafo, 2019.
- _____. Alguns aspectos da Ilha de Marajó In **Cultura Política**, ano II, ns. 14 e 16. Rio de Janeiro, 1942.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Ofício de cartógrafo: travessias latino-americanas da comunicação na cultura**. Trad. Fidelina González. São Paulo. Fondo de cultura, 2002.
- MEDEIROS, Afonso; HAMOY, Idanise. 40 Anos de Educação Artística: Breve História do Ensino Superior em Artes na Amazônia Oriental. In **26 Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas**. Memórias e Invenções. Campinas: ANPAP, 2017
- MEDEIROS, Maria Lúcia. **Zeus ou A menina e os óculos**. Porto Alegre: Roswitha Kempf, 1988.
- MESTRE TOMAZ. Entrevista para o Projeto **Cartografia marajoaras: cultura, oralidade, comunicação**. Soure, 2000
- NUNES, Benedito. **Passagem para o poético**. São Paulo, Editora ática, 1986.
- PAES LOUREIRO, J. Jesus. **Triádicos**. Poesia em Pequenos Formatos. Manaus: Valer, 2019
- PEREIRA, Marco Vilela. **Educação e Arte dez anos de trajetória do GT de Educação e Arte**. Revista Brasileira de Educação. Vol 23, 2021.
- PIMENTEL, Danieli; FARES, Josebel. **O lugar das poéticas orais**. Revista Boitatá n. 17. Londrina, 2014.
- STAIGER, Emil. **Conceitos fundamentais da poética**. Trad. Celeste Aída Galeão. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975.

PARTE IV

INTERCULTURALIDADE E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E INTERCULTURALIDADE NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ (2007-2019): UMA ANÁLISE DE SUAS PRODUÇÕES

Maria do Perpétuo Socorro Gomes de Souza Avelino de França
Maria Betânia Barbosa Albuquerque
Darlene da Silva Monteiro dos Santos
Mario Allan da Silva Lopes
Thaís Tavares Nogueira
Mayara Rodrigues

Introdução

As pesquisas em educação cada vez mais tem se preocupado em dialogar com culturas que foram historicamente marginalizadas pela ciência moderna como as dos negros, mulheres, etnias indígenas, ribeirinhos, entre outras. Essas culturas outras têm participado de movimentos sociais por todo o planeta, em busca desse diálogo e de poder se posicionar nas decisões históricas e políticas de seus países. Candau e Russo (2010, p. 153) afirmam ainda em 2010 o quanto esses conflitos e tensões faziam parte desse movimento histórico:

Diferentes grupos socioculturais invadem os cenários públicos, tanto no âmbito internacional como em diversos países do continente. Tensões, conflitos, tentativas de diálogo e negociação se multiplicam. Em cada contexto, essa problemática adquire uma configuração específica, articulada com as diversas construções históricas e político-culturais de cada realidade.

Dialogar com estas culturas e conhecimentos significa não só reconhecer a existência deles, mas trazê-los para dentro da

universidade, para o meio acadêmico e para isso, não basta buscar esses conhecimentos culturais, se apropriar deles e excluir os sujeitos que produzem essas culturas outras, é preciso também que estes sujeitos façam parte deste processo educacional, propiciar o espaço e os debates para que estes possam se colocar como produtores do conhecimento.

Candau e Russo (2010) apresentam alguns pontos que elas consideram importantes para um ponta pé inicial, pensando a interculturalidade e educação, é o caso da educação indígena, dos movimentos dos negros, da educação popular e de uma agenda política e cultural para discutir e construir com esses grupos sociais uma reforma educacional que considere seus saberes e práticas.

Os processos educativos fazem parte da vida de homens, mulheres e crianças nos mais variados tempos e lugares. Os encontros que participam são sempre mediados por trocas de conhecimento, práticas educativas, táticas e resistências. Trocas culturais visíveis e invisíveis marcam o cotidiano desses sujeitos históricos.

Partindo deste pensamento educacional e das trocas culturais estabelecidas na história, compreendemos em um sentido amplo a interculturalidade. Pesquisas histórico-educacionais tem nos últimos anos colocado no centro do debate grupos sociais marginalizados e silenciados. As trocas culturais, seus modos de viver, de agir e sentir têm se constituído uma preocupação dessas investigações.

Este trabalho tem por objetivo analisar como figura nas produções de mestrado de história da educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Pará, Linha Saberes Culturais e Educação na Amazônia, a interculturalidade.

Esse programa em educação tem como coordenadoras as professoras Ivanilde Apoluceno de Oliveira e Tânia Regina Lobato dos Santos, localizado em Belém do Pará, já formou 324 pesquisadores para atuarem na educação básica, no ensino superior e nos movimentos sociais. Logo, são 324 dissertações já defendidas no mestrado em educação, constituindo-se em referencial teórico-metodológico na e para a região norte do Brasil, principalmente no

Pará. Com isso o PPGED tem se voltado a realização de pesquisas que têm como foco uma diversidade de grupos sociais, de saberes e práticas educativas, demarcando a sua identidade na região amazônica e no Brasil.. Tem como projeto:

formação de profissionais que atuem na busca de novos modelos de relacionamento com a natureza do processo educativo, desenvolvendo pesquisas que permitam a visibilidade adequada dos problemas educacionais no espaço amazônico, capazes de discutir as questões relativas à cultura e suas interfaces com a política, aqui entendida em seu sentido mais amplo, qual seja, o da constituição de indivíduos autônomos e preparados para o exercício de sua cidadania. (PPGED UEPA, 2021)

Reconstituir a história desse processo não é uma tarefa fácil, trata-se de uma investigação minuciosa, não apenas sobre causas e efeitos, mas principalmente, em compreender o movimento da inter-relação entre História da Educação e Interculturalidade. Essa inquietude permeou não somente a pesquisa, mas também a produção desse texto. Sendo assim, é pertinente destacar algumas indagações levantadas na pesquisa: A interculturalidade figura nas dissertações de mestrado de história da educação? Em que momento, teóricos interculturais, aparecem nessas produções?

Metodologicamente trata-se de uma pesquisa de estado do conhecimento que tem por objetivo a sistematização de uma área do conhecimento, mas especificamente sobre um setor de produção dessa área em que se busca analisar um tema específico. (ROMANOWSKI, ENS, 2006). Sintonizados com esse tipo de pesquisa, elegemos as dissertações de mestrado, do Eixo História da Educação na Amazônia para compreender como a interculturalidade figura nessas produções, no período de 2007 a 2020. As dissertações são as fontes históricas principais desse estudo, mas, não exclusivas, na medida em que dialogamos com estudiosos da educação, da história, da antropologia e da interculturalidade.

Ao iniciarmos o levantamento das dissertações no site do programa elegemos algumas palavras-chave que pudessem conter

indícios de interculturalidade como saberes culturais, processos educativos, prática educativas, cotidiano, trocas culturais. O levantamento resultou em XX trabalhos no período em estudo. Utilizamos na coleta de dados uma ficha catalográfica da produção com os seguintes aspectos: ano, título, autor, orientador, palavras-chave, linha de pesquisa, tipo de pesquisa, período histórico, locus, sujeitos, fontes e aporte teórico. A leitura dos resumos das dissertações não foram suficientes para extrairmos essas informações, tendo sido necessário lermos a introdução, alguns capítulos das obras e as considerações finais. Inicialmente centralizamos as nossas buscas no eixo História da Educação na Amazônia, mas durante esse percurso deparamo-nos com trabalhos fora desse eixo que são de história da educação e que são interculturais. Alguns deles selecionamos para análise, outros serão objetos de estudo em pesquisas futuras. Isso mostra que pesquisas em história da educação têm sido produzidas fora do eixo, mesmo que não se assumem como pesquisas histórico-educacional. De acordo com os critérios estabelecidos no levantamento de que os trabalhos devem versar sobre história da educação e interculturalidade de forma explícita e implícita. Elegemos para análise XX dissertações de mestrado.

História da Educação e Interculturalidade no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará

No período de 2015 a 2019 foram localizadas na Linha Saberes Culturais e Educação na Amazônia, no Eixo História da Educação na Amazônia, 10 dissertações de História da Educação que apresentam indícios de interculturalidade, como pode ser observado no Quadro:

Quadro 1: Dissertações levantadas.

Título	Autor(a)	Temática
O Ritual da Festa do Moqueado: educação, cultura e identidade na sociedade indígena Tembé Tenetehara	Júlia Cleide Teixeira de Miranda	Religiosa
Crianças indígenas da Amazônia: brinquedos, brincadeiras e seus significados na comunidade Assurini do Trocará	Sueli Weber	Brincadeiras
O carnaval das crias do Curro Velho: espaço educativo de produção de saberes	Francisco Aires Neto	Festas/ Espaços educacionais
O que não mata, engorda: Cultura alimentar, mediadores culturais e educação na Amazônia Colonial	Francidio Monteiro Abbate	Alimentação/Amazônia Colonial
Iyá Ejité: Educação e saberes da experiência em uma casa de Candomblé	Adelson Cezar Ataíde Costa Junior	Religiosa
Brincadeiras, saberes e educação em memória de velhos na cidade de Belém/PA (1935-1961)	Gutemberg Felipe Martins Nery	Brincadeiras/Memória
Instruir e Civilizar: Educação de Crianças no Grupo Escolar de Igarapé-Miri, Pará (1904-1943)	Marinaldo Pantoja Pinheiro, com o título	Instituições educativas
O Entrelaçar das Memórias de Velhos e as suas Brincadeiras de Infância: um Estudo na Comunidade Quilombola de Porto Alegre em Cametá-PA	Alessandra Pereira de Carvalho Veloso	Brincadeiras/Memória
Labirintos da memória: experiências educativas de ex-internos da Colônia de Marituba/PA (1940-1970)	Moises Levy Pinto Cristo	Instituições educativas/memória
Infância e práticas educativas na Amazônia Seiscentista	Jane Elisa Otomar Buecke	Infância/ Amazônia Colonial

Fonte: Levantamento no PPGED, 2021.

No ano de 2015 foram localizadas quatro dissertações que trazem em sua escrita, traços do pensamento intercultural, dentre essas produções, apenas uma diz que pertence ao eixo História da

Educação. Trata-se da pesquisa “O Ritual da Festa do Moqueado: educação, cultura e identidade na sociedade indígena Tembé Tenetehara” (2015), de Júlia Cleide Teixeira de Miranda.

A autora procurou por meio de uma etnometodologia da Festa do Moqueado na Aldeia Itaputyr, da Terra Indígena do Alto Rio Guamá, localizada no município de Capitão Poço, no Estado do Pará, elucidar os processos educativos e sua apropriação pelos indígenas durante o ritual que celebra a passagem de meninas e meninos da infância para a vida adulta, processo este que conta com o envolvimento de toda a aldeia, tanto na preparação quanto no desenvolvimento desse ritual. De forma a perceber os múltiplos saberes que permeiam essa festividade, a autora lança mão das categorias educação, saber, ritual identidade e cultura para dimensionar esse ritual enquanto um processo educativo e uma manifestação ancestral da cultura dos Tembé-Tenetehara. Baseada em teóricos como (BRANDÃO, 2002; DURKHEIM, 1975; MACLAREN, 1991; WILLIAMS, 2011) discute o termo cultura, (SAGALEN, 2002; PEIRANO, 2001) analisa o que é um ritual; para compreender o termo identidade, se utiliza de (HALL, 2006; GIDDENS, 2002) e para debater saber, se apropria das discussões de (MARTINIC, 1994; JAPIASSU, 1986; CHARLOT (2000).

Já a dissertação “Crianças indígenas da Amazônia: brinquedos, brincadeiras e seus significados na comunidade Assuriní do Trocará” de Sueli Weber (2015), embora não tenha sido produzida no eixo História da Educação, busca discutir os saberes existentes nas categorias criança, brinquedo e brincadeira no contexto da vida cotidiana da criança indígena. Essa dissertação, mesmo não assumindo seu caráter historiográfico, realiza o movimento histórico de análise desses termos, quando busca investigar de que forma os saberes e as práticas culturais se apresentam nas brincadeiras e brinquedos das crianças da comunidade Assuriní do Trocará.

De todo modo, este trabalho apresenta tanto o caráter histórico quanto o caráter intercultural ao trazer a historicidade dos saberes e das práticas culturais das crianças dessa

comunidade indígena. Suas análises, embora não assumam o caráter histórico e culturas, a autora dialoga com referenciais da pesquisa histórica, tais como, Del Priori (2013), Ariès (1981), Thompson (1995), entre outros Assim.

Para as interlocuções estabelecidas nessa dissertação, a autora se utiliza de autores que priorizam em seus estudos a questão da cultura, os saberes, a criança e as práticas lúdicas nos processos de aprendizagem, dentre seu aporte teórico, destacam-se Maluf (2009); Chacal (2007); Pereira (2009); Benjamin (2004); Huizinga (2007); (SOBRINHO, 2009);, Benjamin (2002), Brandão (2002), Brougère (2004, 2010), Callois (1990), Charlot (2000), Cohn (2005), Geertz (1989), Huizinga (2007), Kramer (2007), Nunes (2010), Oliveira (2000), Pereira (2009), Silva (2010).

A forma como Sueli Weber consegue revelar aspectos da interculturalidade em sua escrita retrata o movimento de criação e recriação dos novos conhecimentos pelas crianças a partir da observação dos adultos e da convivência com seus pares, revela o caráter intercultural na investigação. A apropriação desses saberes pelas crianças, traduzem as relações culturais e a convivência social, ao mesmo tempo em que exercem o processo de aprendizagem sem teoria nos procedimentos do cotidiano, construindo conhecimento e fazendo educação, o que assinala um movimento intercultural na sua forma de pesquisa.

A dissertação “O carnaval das crias do Curro Velho: espaço educativo de produção de saberes” de Francisco Aires Neto (2016), busca por meio de uma pesquisa Qualitativa – Fenomenológica, identificar e analisar os saberes que circulam durante as festividades do Carnaval das crias do Curro Velho, bem como o compartilhamento desses saberes com as crianças que participam das oficinas do Curro Velho. A análise dessa educação não formal discutida pelo autor, revela em sua escrita traços do pensamento intercultural, na medida que prioriza uma análise que visualiza o sujeito da aprendizagem em sua subjetividade, vivências e espaço social e cultural. Como aporte teórico, o autor se utiliza Freire (1987, 1992), Ataíde (2008),

Bakhtin (1991), Ariés (1981), Brandão (2002, 2009), Carvalho (2010), Charlot (2000), Dussel (1993).

Esse trabalho traz à baila o olhar sobre os saberes apreendidos fora do espaço escolar, posiciona o saber intercultural, no rol das discussões sobre novas epistemologias para a educação na Amazônia.

Não aparece nas análises do autor o termo da “interculturalidade”, mas faz referência aos processos educativos interculturais em sua escrita ao trabalhar os saberes apreendidos na educação não-formal das crianças participantes das oficinas no Curro Velho.

A pesquisa de Francidio Monteiro Abbate (2016), “O que não mata, engorda: Cultura alimentar, mediadores culturais e educação na Amazônia Colonial”, orientada pela Professora Maria Betânia Albuquerque, na Linha Saberes Culturais e Educação na Amazônia, tem por objetivo analisar as práticas educativas e os saberes alimentares postos em circulação entre nativos e europeus na Amazônia do século XVIII. O pesquisador analisa a ocupação do vale amazônico, a ação missionária dos jesuítas na perspectiva da mediação cultural, a dependência desses religiosos em relação aos saberes alimentares dos nativos, examina as conexões local e global fomentada pela cultura alimentar amazônica e analisa os usos da mandioca como planta na cultura alimentar no extremo norte do país.

A perspectiva de análise da investigação tem como fio condutor a educação que ocorre em contextos não escolares e as contribuições da História e da Antropologia. O pesquisador elege como autores base da investigação Serge Gruzinsk, Stuart Hal, teóricos da mediação cultural, Michel de Certeau e Fernand Braudel, estudiosos do cotidiano.

Trata-se de uma investigação histórica de natureza documental e bibliográfica que tem como fonte principal, mas não exclusiva, o livro do Jesuíta João Daniel, “Tesouro descoberto no Máximo Rio Amazonas” (2004). Fazem parte desse *corpus documental* as Correspondências do Governador e Capitão-

General do Estado do Grão Pará e Maranhão, Francisco Xavier de Mendonça Furtado, reunidas por Marcos Carneiro de Mendonça e publicadas pelo Senado Federal em 2005, na obra “A Amazônia na Era Pombalina”; Crônica dos Padres da Companhia de Jesus no Estado do Maranhão (1990), do Padre João Felipe Bettendorf e fontes do Projeto Resgate do Arquivo Público do Estado do Pará, Série Barão do Rio Branco.

Para compreender a relação entre educação e alimento o pesquisador recorreu a teoria da mediação cultural. Essa teoria lhe possibilitou observar as influências recíprocas entre “colonizador” e “colonizado” na produção da cultura alimentar na Amazônia. Compartilharam mesmo que de forma conflituosa situações da vida cotidiana. O protagonismo indígena marca a vida colonial amazônica. Isso pode ser constatado tanto na ocupação, povoação e defesa como na capacidade de nutrir-se. As fontes da pesquisa apontam “a predominância de uma alimentação de traços indígenas, na qual a farinha de mandioca foi base (ABBATE,2016, p127). A mulher índia é a principal educadora e transmissora dos saberes alimentares ao colonizador. Observando seus modos de fazer, o colonizador assimila parte da cultura alimentar indígena e também amplia a cultura alimentar indígena.

A investigação de Adelson Cezar Ataíde Costa Junior (2017), “Iyá Ejité: Educação e saberes da experiência em uma casa de Candomblé” apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará, na linha Saberes Culturais e Educação na Amazônia em XX, tem por objetivo analisar as práticas educativas e os saberes transmitidos no Templo da Religião Africana Ilê Àsè Iyá Ogunté mediados por, Rita de Cássia Azevedo(Mãe Rita). O Templo também chamado de casa de Candomblé ou terreiro de Candomblé, sediado no Município de Ananindeua, no estado do Pará, constitui-se como lugar de educação em que se ensina e se aprende a lidar com a matéria e o espírito. Mãe Rita é a educadora da casa de Candomblé.

Em sua produção o pesquisador analisa os processos educativos que marcam os atendimentos rituais, produzidos e

mediados por Mãe Rita; reconstitui a história, a tradição e a organização do Templo da Religião Africana Ilê Àsé Iyá Ogunté como casa de Candomblé; traça a história de vida de Mãe Rita, os saberes construídos como sacerdotisa educadora, identificando o que ensina, como ensina, para que ensina; analisa as bases epistemológicas que fundamentam as práticas educativas mediadas por Mãe Rita.

Os referenciais teóricos da pesquisa foram mobilizados com base nos conceitos de educação de Carlos Rodrigues Brandão (2002), de educação da atenção e cultura de Tim Ingold (1994), de saberes culturais de Maria Betânia Albuquerque (2015), de pensamento abissal de Boaventura de Souza Santos (2006), de memória coletiva de Maurice Halbwachs. Caracteriza-se como pesquisa exploratória de campo, com traços etnográficos, como estudo de caso e com história de vida temática. De abordagem qualitativa, ancora-se nos pressupostos teóricos da fenomenologia. O pesquisador utiliza como ferramentas a entrevista narrativa, a observação participante, registros fotográficos, filmagens e diário de campo. Por tratar-se de um estudo sobre história de vida de uma sacerdotisa educadora, as narrativas de Mãe Rita. Dentre as conclusões apresentadas pelo pesquisador figura o entendimento de que os saberes e práticas educativas em terreiros possuem epistemologias próprias, construídas com base na memória, na oralidade e na experiência. O terreiro por meio de suas práticas educativas transmite saberes da mitologia, dança, alimentação, ervas, estética e moral, linguagem, música e canto.

Nos terreiros de candomblés ou umbandas uma diversidade de saberes é aprendida nas relações estabelecidas entre as pessoas. Trocas que estão além das relações humanas. As aprendizagens estão intimamente relacionadas a participação na comunidade da prática. As relações pressupõem práticas e também conhecimentos. Nesse contexto, “os conhecimentos e a identidade umbandista se desenvolvem na relação constante das pessoas na ação com o universo religioso, que além de material é também, e essencialmente, místico, social, histórico e cultural (BERGO,2011, p.241)

O estudo de Gutemberg Felipe Martins Nery (2018), “Brincadeiras, saberes e educação em memória de velhos na cidade de Belém/PA (1935-1961), tem por objetivo analisar “a educação e os saberes presentes nas memórias do brincar de velhos do abrigo Lar da Providência que viveram suas infâncias em Belém do Pará, em meados do século XX”(NERY,2018, p.21). Para atender esse objetivo, o pesquisador mapeia os espaços e os tempos que eram destinadas as brincadeiras e identifica as expressões lúdicas que marcaram a infância no período de 1935 a 1961.

Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa que utiliza o método da história oral para compreender e interpretar as memórias de infância dos idosos sobre o brincar, no Abrigo Lar da Providência. A história oral como método possibilita trazer do silêncio vozes soterrada pelo tempo. As entrevistas semiestruturadas se constituíram como instrumentos de coleta de dados. Os intérpretes da pesquisa são 10 moradores do abrigo, 4 homens e 4 mulheres que narram suas experiências lúdicas da infância. Suas idades variam entre 66 e 88 anos. Além das narrativas, o pesquisador buscou reunir fotografias da época e trechos de jornais e revistas que pudessem auxiliar nas análises. Por serem poucos os registros encontrados, o pesquisador utilizou textos visuais do ilustrador Rafael Duque Espindola, produzidos por meio dos relatos orais, “fornecidos pelos velhos do Lar da Providência, construiu imagens que ilustram algumas brincadeiras vivenciadas por muitas crianças de antigamente (NERY,2016, p.38).

A pesquisa tem como aporte teórico Bosi (1994), Bergson (2006), Benjamin (1997), Fares (2010), Freitas (2006), Halbwachs (2004), Le Goff (2013) Montenegro (2010), Zumthor (1993; 1997), Ariés (1978), Altman (2007), Brougère (1997; 1998), Benjamin (1994), Carvalho (2013; 2016), Cascudo (1988), Caillois (1990), Huizinga (1990) e Santin, Brandão (1989; 1995; 2002), Charlot (2000; 2013) e Oliveira (2004), estudiosos da memória, história oral, brincadeiras criança, educação como cultura e saberes.

O pesquisador aponta que as brincadeiras ocorriam nos quintais, nas ruas, nas casas, nas férias escolares, nas festas juninas, de manhã, de tarde e de noite. Momentos de encontros culturais em que as crianças brincavam de cirandas, de contar histórias, de soltar pião, de pular macaca, de jogar bola, de soltar pipa e de jogar peteca. O brincar foi permeado por uma educação lúdica e por uma diversidade de saberes. Os lugares das brincadeiras como espaços de educação foram marcados por relações de amizade, companheirismo, de solidariedade, de liberdade, de criatividade, de partilhamento e de respeito entre os brincantes.

A pesquisa do Marinaldo Pantoja Pinheiro, com o título “Instruir e Civilizar: Educação de Crianças no Grupo Escolar de Igarapé-Miri, Pará (1904-1943)” (2017) sob orientação da professora Maria do Perpetuo Socorro Gomes de Souza Avelino de França, trata-se de um trabalho histórico-documental, que teve como sujeitos as crianças educadas neste estabelecimento de ensino no período da primeira república. Nele, o autor se volta a analisar uma instituição educativa do interior do estado do Pará, na cidade de Igarapé-Miri, procurando conhecer as crianças que fizeram parte daquele estabelecimento de ensino. Os autores que fundamentaram suas análises são: Lobato (1985, 2004, 2007), Lobato e Soares (2001), Nosella e Buffa (2009), Faria Filho (2000), Faria Filho e Souza (2006), Souza (1998, 2000, 2014), Vidal (2006), Burke (1990, 1992, 2005), Ginzburg (1984, 1989), Le Goff (2003), McLaren (1991), Goffman (2015), Bernartt (2009), Nascimento et al (2008), Gouvea (2009, 2011), entre outros.

Temos nesta dissertação a apresentação de um grupo escolar¹ diferente do que se anunciava em todo Brasil: grupos escolares como instituições modelo, com prédio luxuosos, com a intenção de apresentar uma república rica e moderna. Em contrapartida, temos um grupo escolar com uma construção mais simples, que

¹ Instituições educativas consideradas modelos de educação no período republicano, reuniam várias turmas e professores, sob a direção de uma única pessoa (o [a] diretor [a] do grupo escolar)

recebe crianças de uma classe social mais baixa das que se encontravam nos grupos escolares da capital paraense, normalmente ribeirinhas, que por si só já demonstrava uma diferença cultural existente naquele momento histórico entre as instituições educativas.

Os grupos escolares nasceram a partir da reunião de escolas isoladas². A criação de um grupo escolar culminava com a extinção de inúmeras escolas isoladas, o que dificultava que muitas crianças conseguissem frequentar todas as aulas devido à distância. Este fato foi bem relatado pelo autor em sua produção, demonstrando em números a quantidade de alunos e alunas que foram submetidos a essa ingerência da modernidade. Ora, propuseram uma reforma educacional de maneira igualitária para toda a população brasileira, desconsiderando inúmeras crianças que viviam em regiões mais afastadas e que automaticamente foram impedidas de exercer seus direitos de ter educação.

No entanto, esse período também é marcado por resistências, visto que muitas escolas isoladas continuaram funcionando, para tentar suprir a educação daqueles excluídos. É possível perceber ainda anos depois (inclusive na atualidade), várias escolas na região amazônica funcionando em localidades afastadas, que os governos não chegam.

Os trabalhos históricos atualmente têm se voltado a compreender os contextos sociais, políticos e culturais, trazer à baila a exclusão, as lutas e resistências. Esses estudos históricos propiciam trazer estas tensões que ocorreram no passado da nossa região amazônica e assim contribuir para a construção dos debates e movimentos sociais que ocorrem até hoje. Para Cavalheiro e Camargos (2020) a interculturalidade prevê o reconhecimento do outro e o ato de se colocar no lugar do outro. E é algo que precisa cada vez mais ser reconhecido nos estudos históricos.

Outro trabalho importante de ser evidenciado é o de Alessandra Pereira de Carvalho Veloso, intitulado “O Entrelaçar

² Aquelas regidas por um professor, muitas das vezes em sua própria residência.

das Memórias de Velhos e as suas Brincadeiras de Infância: um Estudo na Comunidade Quilombola de Porto Alegre em Cameté-PA” (2019), orientado pela professora Nazaré Cristina Carvalho. Um trabalho histórico com o uso da história oral, feito com os relatos de idosos de uma comunidade quilombola, a partir de suas lembranças sobre as brincadeiras durante sua infância. A autora utiliza como interlocutores: Ariès (1978), Bosi (1987), Brandão (2004), Brougère (2010), Corsaro (2011), Carvalho (2009; 2013), Charlot (2000), Geertz (1973), Gomes (2006), Halbwachs (2003), Huizinga (2005), Pinto (1995; 2001; 2010), Piorski (2016), Pollak (1989; 1992), Sarmiento (2007) e Salles (2004).

Os trabalhos com velhos orientados pela professora Nazaré Cristina têm trazido a tona uma série de conhecimentos e saberes que se fizeram presente na infância de muitos idosos, permitindo entender uma dinâmica social que foi totalmente marginalizada pela modernidade. Os estudos do brincar oferecem uma gama de conhecimentos que são velados por concepções de que brincadeiras podem não trazer saberes. Daí a importância de trazer estes sujeitos e permitir que eles possam participar da pesquisa e também contribuir para o debate científico. Como aponta a própria autora:

Os resultados apontam que muitas foram as brincadeiras vivenciadas e elas nos dão um panorama da infância dos sujeitos pesquisados, brincadeiras que permeadas de saberes perpassam pela cultura. Com este estudo, compreendeu-se os velhos como sujeitos de história e memória que se constituem nas relações com o outro e no espaço em que vivem. Reconhecemos os velhos enquanto colaboradores no processo criativo deste estudo e protagonistas nas análises e interpretações dos dados. Epistemologicamente, essa pesquisa buscou oferecer contribuições ao estudo do brincar, tendo como base os saberes culturais presentes na comunidade. (CARVALHO, 2019, p. 06)

A partir disso podemos entender o quão necessário termos um olhar crítico, acolhedor e respeitador sobre a própria cultura e a cultura alheia. Reconhecer isso em si mesmo é um passo importante para ocasionar mudanças nos comportamentos

hegemônicos que por muitas vezes acabamos exercendo, é praticar a alteridade.

Nesse sentido, a alteridade é essencial à constituição de novos olhares sobre a própria cultura e a cultura alheia. Esses novos olhares, vale destacar, são promovidos no contexto do diálogo com o outro. Uma postura homogeneizante, como a que tende a proceder de posições dominantes, tende a dificultar, quando não inviabilizar, o diálogo. (CAVALHEIRO, CAMARGO, 2020, p. 43)

Outro trabalho interessante para pensarmos a interculturalidade, história e educação, é o de Moises Levy Pinto Cristo, que tem como título “Labirintos da memória: experiências educativas de ex-internos da Colônia de Marituba/PA (1940-1970)” - 2019, orientado pela professora Maria do Perpetuo Socorro Gomes de Souza Avelino de França. Em sua dissertação, o autor preocupou-se em analisar as experiências educativas de ex-internos do hospital colônia de Marituba-PA entre os anos de 1940 a 1970. Para isso ele recorreu a pesquisa documental acerca da instituição e também à pesquisa oral, com sujeitos que viveram no hospital colônia.

O autor utiliza com fontes de sua pesquisa, além dos relatos dos sujeitos, “A história da Lepra no Brasil” (1950), “O manual de Leprologia” (1960), “História da Lepra no Brasil do período Republicano: Álbum de Organizações antilepróticas” (1948), “Campanha da Solidariedade em prol da construção do Preventório para filhos dos Lázarus, no Pará” (1939), “I Conferência Nacional de Assistência Social aos Leprosos” (1939), “A Prophylaxia da Lepra e Doenças Venéreas do Estado do Pará” (1922), “Lazarópolis do Prata: A primeira Colônia Agrícola de Leprosos Fundada no Brasil” (1924) e jornais locais como “Folha do Norte”, “Folha Vespertina” e “O Estado do Pará” (1942). Para dialogar com estas fontes e fundamentar seu trabalho, o autor traz teóricos como Goffman (1974), Halbwachs (2003), Bosi (1994), Burke(2017), Foucault (2014), Castro (2017), Frago (2001), Freitas

(2006), Meihy e Holanda (2017), Sanfelice (2007), Stepan (2004),Thompson (1992), Portelli (1996), entre outros.

O autor traz à tona as lembranças das vivências, dos romances, das resistências, dos sofrimentos; inúmeros sentimentos que permearam aqueles sujeitos que foram retirados do seu meio familiar, para viverem enclausurados. É um trabalho riquíssimo e que fez um uso bem entrosado entre pesquisa documental e história oral, percebendo que “[...] diante do controle e da vigilância, criaram estratégias de sobrevivência que tornaram o hospital-colônia lugar de experiências educativas e de resistência”. (CRISTO, 2019, p.07)

Outro trabalho histórico-documental que apresentamos aqui, é o de Jane Elisa Otomar Buecke, sob orientação da professora Maria Betânia Barbosa Albuquerque (2019). Com o título “Infância e práticas educativas na Amazônia Seiscentista”, a autora analisou as práticas educativas envolvendo as crianças que viveram na Amazônia do século XVII e as relações dessas práticas com os saberes existentes e/ou nelas gerados. De posse de documentos coloniais, entre eles os relatos de viajantes, a autora com os pressupostos da história cultural fez um mergulho no cotidiano de crianças indígenas da Amazônia colonial, esmiuçando as relações culturais que se estabeleciam entre padres e crianças que conviviam na região. Para dialogar com as fontes, a autora traz teóricos como Cunha & Fonseca (2005), Ariès (1986), Chartier (1990, 1991, 1999), Brandão (2002, 2007) e Albuquerque (2012).

A história sempre mostrou o lado do colonizador, aquele que “aniquilava” outras culturas. No entanto, pesquisas dentro da história cultural tem demonstrado que o colonizado também exerceu influencia na cultura do europeu. Não estamos negando a marginalização da cultura indígena ou de outros povos, mas percebendo que de dentro dos próprios relatos dos europeus, a autora consegue extrair dados necessários para essa reviravolta cultural, fazer com que esses povos historicamente marginalizados, ganhem a devida importância a partir dessa própria história construída.

Logo, a partir da escrita dessa nova história intercultural, olhando para o passado, reconhecendo e trazendo a tona as mais variadas culturas existentes, possamos encontrar as zonas de relacionamento intercultural, onde todas as culturas são igualmente verdadeiras e válidas, como aponta Caleffi:

As sociedades multiculturais tem como desafio encontrar zonas de relacionamento entre as diferentes culturas para que a convivência pacífica, onde as relações assimétricas de poder sejam corrigidas e até mesmo previstas e evitadas, seja possível. Criando a interculturalidade, que é a convivência respeitosa entre diferentes. Este é um desafio mundial que varia de acordo com os contextos, porém no Brasil e na América Latina, de uma forma geral, a questão intercultural refere-se, em boa parte, a busca de zonas de convivência entre a cultura ocidental e as múltiplas culturas indígenas, onde a marginalização destas últimas possa ser superada a partir de um entendimento que existem várias formas de construção de mundo, tantas quantas diferentes culturas existirem, e que todas são igualmente válidas e verdadeiras, possuindo o direito de existirem como tal. (CALEFFI, 2002, p. 08)

Considerações finais

As pesquisas desenvolvidas no âmbito do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará têm valorizado culturas e conhecimentos marginalizados, principalmente os da região amazônica, nas mais variadas temáticas e tempos históricos. Ainda que não anunciem o termo interculturalidade em suas produções, entendemos que o diálogo entre universidade (pesquisadores) e culturas outras (sujeitos diversos) tem sido recorrente neste programa.

As análises empreendidas permitem inferir que as dissertações pertencentes ao Eixo História da Educação na Amazônia são interculturais. Existem pesquisas que não estão inseridas nesse eixo, mas que são de História da Educação. Algumas delas foram objetos de estudos nesse texto

Outro ponto observado foi a presença de autores como Enrique Dussel na escrita desses trabalhos, que de alguma forma se agrupam ao pensamento intercultural latino-americano e posicionam os estudos sobre os processos educativos na Amazônia, no rol de pesquisa que buscam visibilizar outras epistemes educativas.

Um passo muito importante para o reconhecimento social e cultural de sujeitos marginalizados é compreender como se deu esse processo de marginalização, entender os pequenos detalhes que foram deixados de lado na história dos grandes heróis e das grandes civilizações. É preocupar-se em produzir novas histórias, que coloquem os sujeitos que foram marginalizados como sujeitos produtores de história, de cultura, de conhecimento e de saberes diversos, assim como foi o moleiro Menocchio, sujeito colocado nos holofotes da história cultural pelo autor Carlo Ginzburg.

O mapeamento das produções do Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado do Pará permitiu evidenciar que há trabalhos que tem base na interculturalidade na Amazônia, ainda que não a apresentem de forma explícita, o que demonstra a necessidade de tratar desse tema nas escritas das pesquisas. No entanto, o fomento de discussões interculturais e libertadoras pelo programa, mostra que existe um grande trabalho a ser feito para o estímulo de pesquisas nesta perspectiva, mas que, considerando o levantamento apresentado aqui, é possível de ser realizado.

Outro aspecto que nos chamou à atenção durante o levando das produções do programa é a carência de informações que devem conter nos resumos como tempo histórico, percurso teórico-metodológico sujeitos e resultados. Essa carência dificultou o nosso trabalho, tendo sido necessário ler a introdução, as seções e considerações finais para captar a presença ou não de tracos interculturais na produção.

Nas análises dos textos aqui apresentados não identificamos de forma explícita o termo “interculturalidade”. As dissertações apresentam discussões sobre sujeitos que foram marginalizados e

silenciados pela modernidade. As relações interculturais marcam essas produções. Objetos de estudos e referenciais teórico-metodológicos singulares e diversificados evidenciam novas formas de aprender, de ensinar, de sentir, de fazer e viver.

Referências

ABBATE, Francidio Monteiro. **O que não mata, engorda: cultura alimentar, mediadores culturais e educação na Amazônia Colonial**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Pará, Belém, 2016. Disponível em: https://ccse.uepa.br/ppged/wp-content/uploads/dissertacoes/10/dissertacao_francidio_monteiro_abate.pdf. Acesso em: 23/08/2021.

AIRES NETO, Francisco. **Carnaval das crias do Curro Velho: espaço: educativo de produção de saberes**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Pará, Belém, 2016. Disponível em: https://ccse.uepa.br/ppged/wp-content/uploads/dissertacoes/10/francisco_aires_netto.pdf. Acesso em: 23/08/2021.

BERGO, Renata Silva. **Quando o Santo Chama: o terreiro de umbanda como contexto de aprendizagem**. 2011. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/FAEC-8M6HZ5>. Acesso em: 03/08/2021.

BUECKE, Jane Elisa Otomar. **Infância e práticas educativas na Amazônia seiscentista**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Pará, Belém, 2019. Disponível em: https://ccse.uepa.br/ppged/wp-content/uploads/2020/01/jane_elisa_otomar_buecke.pdf. Acesso em: 23/08/2021.

CALEFFI, Paula. Pensando a pesquisa intercultural: aspectos metodológicos e desafios da prática. In: Encontro Anual da ANPOCS, 26, 2002, Caxambu, MG. *Anais...* Caxambu: ANPOCS, 2002. p. 1-19. Disponível: <https://www.anpocs.com/index.php/>

papers-26-encontro/gt-23/gt15-19/4456-pcaleffi-pensando/file.

Acesso em: 03/08/2021.

CANDAU, Vera Maria Ferrão.; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. In: **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3076/3004>. Acesso em: 03/08/2021.

CAVALHEIRO, Patrícia F.; CAMARGOS, Moacir L. Interculturalidade e educação: uma experiência com diferentes profissionais. In: **Revista de Estudos Híbridos na Área da Linguagem (REHAL)**, Bagé, v. 01, n.01, p. 36-53, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unipampa.edu.br/index.php/REHAL/article/view/103328/21561>. Acesso em: 03/08/2021.

COSTA JUNIOR, Adelson Cezar Ataíde.. **Iyá Ejité: Educação e Saberes da Experiência em uma casa de Candomblé**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Pará, Belém, 2017. Disponível em: https://ccse.uepa.br/ppged/wp-content/uploads/dissertacoes/11/adelson_cezara_ataide_costa_junior.pdf. Acesso em: 23/08/2021.

CRISTO, Moises Levy Pinto. **Labirintos da memória: experiências educativas de ex-internos da Colônia de Marituba/PA (1940-1970)**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Pará, Belém, 2019. Disponível em: https://ccse.uepa.br/ppged/wp-content/uploads/2020/01/moise_levy_pinto_cristo.pdf. Acesso em: 23/08/2021.

MIRANDA, Júlia Cleide Teixeira de. **O ritual da Festa do Moqueado: educação, cultura e identidade na sociedade indígena Tembé-Tenetehara**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Pará, Belém, 2016. Disponível em: https://ccse.uepa.br/ppged/wp-content/uploads/dissertacoes/09/julia_cleide_teixeira_de_miranda.pdf. Acesso em: 23/08/2021.

NERY, Guthemberg Felipe Martins. **Brincadeiras, saberes e educação em memória de velhos na cidade de Belém/PA (1635-**

1961). 2018. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Pará, Belém, 2018. Disponível em: https://ccse.uepa.br/ppged/wp-content/uploads/dissertacoes/12/Guthemberg_Felipe_Martins_Nery.pdf. Acesso em: 23/08/2021.

PINHEIRO, Marinaldo Pantoja. **Instruir e civilizar**: educação de crianças no Grupo Escolar de Igarapé-Miri, Pará (1904-1943). 2017. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Pará, Belém, 2017. Disponível em: https://ccse.uepa.br/ppged/wp-content/uploads/dissertacoes/12/marinaldo_pantoja_pinheiro.pdf. Acesso em: 23/08/2021.

PPGED UEPA. **Dados do programa**. Disponível em: https://ccse.uepa.br/ppged/?page_id=21. Acesso em: 23/08/2021.

ROMANOWSKI. Joana Paulin; ENS, Ronilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em Educação. In: **Diálogo Educacional**.v.6, n.19, 2006. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2417>. Acesso em: 04/08/2021.

SANTOS, Carlos Roberto Antunes dos. A alimentação e seu lugar na história: os tempos da memória gustativa. **História: Questões & Debates**, Curitiba, n. 42, p. 11-31, 2005. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/historia/article/view/4643/3797>. Acesso em: 01/08/2021.

VELOSO, Alessandra Pereira de Carvalho. **O entrelaçar das memórias de velhos e as suas brincadeiras de infância**: um estudo na comunidade quilombola de Porto Alegre em Cametá. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Pará, Belém, 2019. Disponível: https://ccse.uepa.br/ppged/wp-content/uploads/2020/01/alessandra_pereira_de_carvalho_veloso.pdf. Acesso em: 23/08/2021.

WEBER, Sueli. **Crianças indígenas da Amazônia**: brinquedos, brincadeiras e seus significados na comunidade Assuriní do Trocará. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Pará, Belém, 2015. Disponível em: https://ccse.uepa.br/ppged/wp-content/uploads/dissertacoes/09/sueli_weber.pdf. Acesso em: 23/08/2021.

PERSPECTIVAS DE INCLUSÃO E INTERCULTURALIDADE: CONTRIBUIÇÕES DA RABECA NO ESPAÇO CULTURAL MESTRE JOAQUIM CARLOTA

Edilene Batista Gomes
Jocyléia Santana dos Santos

Introdução

Conhecidas como instrumentos musicais que estão presentes em diversas manifestações da cultura popular, as rabecas são encontradas amplamente disseminadas e centralizadas em todos os cantos do Brasil. E no Festival de Rabecas de Bom Jesus no Piauí, este instrumento desempenha um papel musical e social muito importante para a comunidade.

A rabeca ou rebecca é um instrumento musical de cordas friccionadas, semelhante ao violino, e geralmente percebido como uma espécie de versão mais rústica ou primitiva deste último. Apesar da evidente semelhança entre os dois, a rabeca pode ser considerada como um instrumento com identidade própria, uma vez que se distingue do violino em muitos aspectos, principalmente na construção e no modo de tocar. (ABREU E PACHECO, 2001, p.10)

Instrumento musical da família das cordas, a rabeca é precursora do violino, mas diferente do instrumento erudito nasceu nos terreiros e se consagrou com a cultura popular. Em Bom Jesus, o instrumento encontrou mãos e talento de sobra para celebrar a música e as manifestações culturais do sul do Piauí. (CIDADE VERDE, 2017).

O município de Bom Jesus fica localizado no sul do estado do Piauí, situado no Vale do Rio Gurguéia, cerca de 635 quilômetros de Teresina, capital do estado, possuindo aproximadamente 30

mil habitantes. É um município caracterizado por ser rico em água e por ter terreno fértil para o fomento do agronegócio se comparado a outros municípios do estado, além de se destacar pela produção de soja e mel, uma das maiores fontes de renda do Piauí. (IBGE, 2018)

Analisando o contexto atual da cidade relacionado à cultura da rabeca, percebe-se a necessidade de verificar como surgiu a rabeca em Bom Jesus e quais as suas contribuições para o desenvolvimento dela, tendo em vista que após a sua inserção na cultura local, vários projetos foram implantados no sentido de possibilitar o avanço da cultura deste instrumento.

O Festival é um evento que busca fortalecer a tradição da rabeca e promover a democratização da arte, propiciando o encontro entre diferentes gerações de músicos que tocam o instrumento. É evidente que a rabeca é um instrumento de grande importância para a cultura brasileira, porém, pouco conhecido por boa parte da população. Portanto, faz-se necessário ressaltar as mudanças significativas promovidas a partir da sua inserção na cultura de um local.

Considerando sua relevância, o presente estudo dá voz aos precursores da rabeca em Bom Jesus, permitindo narrarem suas vivências durante o processo de implantação da cultura desse instrumento, a fim de apresentar as contribuições de sua prática para o fortalecimento da cultura na cidade, como também o desenvolvimento de potencialidades relacionadas ao festival criado em homenagem às rabeças.

Essas vivências se entrelaçam, tornando-se subsídio para garantir o alcance do objetivo geral do estudo, que é desvelar uma narrativa histórica acerca do surgimento da rabeca e sua inter-relação com o Festival de Rabeças em Bom Jesus. Pois, para Paul Thompson (1992, p. 44), “a história oral é uma história construída em torno de pessoas. Ela lança a vida para dentro da própria história e isso alarga o seu campo de ação”.

Partindo de uma abordagem qualitativa, as entrevistas orientadas pela metodologia da História Oral temática permitiram

aos mestres rabequeiros e ao idealizador do Festival de Rabecas narrarem suas trajetórias no contexto da origem das rabecas e suas contribuições para a cultura local. Elas foram realizadas individualmente, utilizando-se o termo de consentimento pelos participantes, gravadas e transcritas, tomando por base as orientações de Meihy (2005) e Alberti (2004), referências fundamentais no uso da história oral.

De acordo com Alberti (2013 p. 24) “A história oral é um método de pesquisa que privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participaram de, ou testemunharam, acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, como forma de se aproximar do objeto de estudo”.

Aspectos históricos sobre a origem da rabeca no Brasil

Gramani (2009) aponta que rabeca é um instrumento de cordas friccionadas por um arco e que a origem desse tipo de instrumento é difícil de identificar, pois geralmente é evidenciado em pinturas, esculturas ou em textos literários, além disso foi utilizado com diversos nomes, tamanhos e afinações no decorrer da História da humanidade. Nessa perspectiva Santos (2011) ressalta que:

A invenção da rabeca repousa em relativa obscuridade, pois não há, na documentação histórica, uma trajetória clara sobre o caminho percorrido por esse instrumento. O que se tem descrito é que a rabeca chegou ao Brasil com os colonizadores portugueses e espanhóis, tendo permanecido ligada às práticas musicais de comunidades afastadas do processo de industrialização e da educação formal. (SANTOS, 2011, p.18)

Porém, o referido autor destaca que “embora não se possa afirmar com precisão a trajetória percorrida por essas rabecas que circulam no Nordeste do Brasil, sabe-se que esses instrumentos têm raízes na Europa e mais remotamente no mundo árabe”. (Santos 2011).

No entanto, a esse respeito Linenburg Júnior (2015) propõe:

Como reflexo do amplo intercâmbio cultural que se dá normalmente entre as diferentes classes sociais, entretanto, é possível que ambas as possibilidades tenham se desenrolado pelas terras brasileiras, sendo necessário, inclusive, verificar a possibilidade de que ambas tenham acontecido num mesmo local em épocas diferentes. Devido a ampla difusão da rabeca pelo território brasileiro, é possível que, em determinadas regiões, o surgimento do instrumento tenha se dado como uma introdução de classes altas, enquanto, em outras, o emprego do instrumento tenha se dado por uma manutenção de uma tradição de vários séculos. As rabecas esculpidas numa única peça (de cocho) podem representar um indício de continuidade, entre as camadas populares, de uma técnica tradicional/continuada de construção desses instrumentos. Por outro lado, pode ter surgido independentemente de uma tradição, como demonstra o exemplo do construtor e tocador Nelson da Rabeca, de Marechal Deodoro – AL. Seu Nelson diz que, após ter visto um violino na televisão, procurou reproduzir o instrumento. Entretanto, encontrou por si mesmo os meios de realizá-lo e acabou, com base na imagem do instrumento europeu, criando um instrumento esculpido, o que poderia ser chamado de uma rabeca de cocho. Desse modo, há indícios que apontam para duas possíveis origens da rabeca, sendo possível que vários intercâmbios e hibridizações durante a gestação desses instrumentos no seio das tradições particulares tenham operado. (LINEMBURG, 2015, p.45)

Embora haja semelhanças e tenha sido por muito tempo comparada com o violino rústico mal-acabado, atualmente a rabeca é considerada um instrumento de identidade própria, seja por suas características de som, pelo jeito de tocar e até mesmo por não seguir nenhum padrão em seu formato, sendo definida por sua variedade.

Uma visão muito difundida entre os pesquisadores, anterior à década de 1990, é definir a rabeca comparando-a ao violino, estabelecendo uma relação hierárquica entre os dois. A consulta à bibliografia de autores que se debruçaram mais extensamente sobre a cultura popular brasileira, e que, em algum momento, pronunciaram-se em relação à rabeca, no início ou em meados do século passado, demonstra que o termo era utilizado para se referir ao instrumento que hoje se chama de violino. (LINEMBURG, 2015, p.46)

Ao contrário do violino, a rabeca não possui um padrão universal de construção, apresentando muitas variações no

tamanho, formato, número de cordas, afinações utilizadas e materiais empregados em sua confecção. As características de cada instrumento obedecem às tradições regionais e à criatividade e aos meios de que dispõe o fazedor de rabecas, que é na maior parte das vezes um artesão com poucos recursos materiais. Quanto à maneira de tocar, o violino é normalmente posicionado sob o queixo do músico; a rabeca, embora também possa ser tocada nesta posição, é mais frequentemente apoiada sobre o peito ou sobre o ombro esquerdo do tocador, à maneira de alguns instrumentos medievais.

Sobre a origem da rabeca no Brasil, Fiamminghi (2008) ressalta:

Pela etimologia da palavra “rabeca”, chega-se em rabab, instrumento de origem árabe muito antigo, ainda hoje existente na música tradicional do Marrocos, cuja história confunde-se com a própria origem dos cordófonos friccionados por arco. Do rabab ou rehbab derivam suas inúmeras variantes: rubeba, rebec, rabé, rabel, ribeca, rebeca. Tantas variações lingüísticas mostram uma das características deste instrumento que se espalhou na área de influência árabe no Mediterrâneo: a não-padronização. A rabeca brasileira provém, portanto, desta longa linha que nos liga ao Oriente, por intermédio de nossos ancestrais ibéricos. (FIAMMINGHI, 2008, p.156).

De acordo com Linenburg (2015), somente a partir dos anos 2000, o reconhecimento das particularidades inerentes às rabecas, permitiu o rompimento de uma relação que as colocou à sombra da imagem dominante dos violinos, principalmente por meio dos estudos dos violinistas José Eduardo Gramani e Luiz Henrique Fiaminghi.

Gramani, foi um dos precursores a chamar a atenção às características desses instrumentos e considerá-los como portadores de uma identidade própria, e não comparando aos padrões estabelecidos para os violinos. Ele afirma que, “A rabeca é um instrumento. Não uma imitação de um instrumento. Não é um violino mal-acabado. Não! A rabeca é outro instrumento”. (GRAMANI, 2002, p.4).

Tanto as características do instrumento como de sua execução permitem ao rabequeiro (ou rabequista) uma ampla variedade de timbres e sonoridades, bastante distintos daqueles encontrados no violino. Um exemplo: enquanto o cavalete do violino é curvo, para permitir a fricção de uma corda de cada vez, o cavalete da rabeça é geralmente bem mais plano, o que favorece a fricção de duas ou mais cordas simultaneamente.

De acordo com Murphy (1997) *apud* Bergman Filho (2013):

No Brasil, de maneira geral o violino não substituiu a rabeça. Apesar de alguns rabequeiros utilizarem violinos, estes ainda são exceções. No nosso país é muito forte a tradição de que o rabequeiro ainda é o artesão que não somente toca uma rabeça, mas também a constrói. Ou seja, o rabequeiro não compra seu próprio instrumento, ele o constrói de acordo às suas referências e particularidades. (BERGMANN FILHO, 2013, p. 699).

Neste sentido, Bergmann Filho (2013) aponta que:

Artesãos da Rabeça tendem a definir seus processos de construção de maneira pessoal, fruto de muitos experimentos ao longo de vários anos ou então seguindo uma tradição oral passada por seus mestres anteriores. Em ambas as situações utilizando medidas e escalas de construção da maneira que julgam mais eficiente. (BERGMANN FILHO 2013, p.6).

Lima (2001, p.8) afirma que: “Registros da presença deste instrumento em diversas manifestações populares ou da corte foram realizados por viajantes ou cronistas de época desde o início da nossa colonização.” Portanto acredita-se que a rabeça chegou ao Brasil por meio dos colonizadores portugueses e espanhóis.

No entanto, Gramani (2009) sustenta que é difícil definir a origem da rabeça, tendo em vista que a maioria das evidências se baseia em pinturas, esculturas ou textos literários, e foi utilizada com diferentes nomes, tamanhos e afinações no decorrer da História da humanidade.

A cultura da rabeca no Brasil

Em relação à disseminação da cultura de rabecas no Brasil, vale ressaltar as afirmações de Linenburg-Jr (2015)

As rabecas são instrumentos musicais que apresentam registro de sua ocorrência em diversas manifestações populares existentes no território brasileiro. Na atualidade, elas são encontradas de Norte a Sul, amplamente distribuídas e concentradas nos estados da federação localizados na faixa litorânea e em alguns poucos no interior do país. (LINENBURG-JR, 2015, P.37)

Não há um consenso a respeito do início da inserção da cultura da rabeca no Brasil, tendo em vista que anteriormente, pouco se escrevia sobre o tema. Alguns autores supõem que a cultura da rabeca no Brasil surgiu a partir da colonização do país, outros acreditam que é resultado do processo de urbanização pelo qual passaram os músicos caiçaras do litoral paulista, porém ambos percebem uma relação com Portugal.

No entanto, Linenburg-Jr (2015) menciona que este instrumento tornou-se objeto de estudo somente a partir da década de 1990, e, portanto, surgiram investigações a respeito da rabeca no contexto das manifestações populares, nas práticas contemporâneas e principalmente na construção da sua identidade, a fim de distinguir a rabeca do violino. Contudo, foi a partir dos anos 2000 através dos estudos de Gramani e Fiamminghi que se estabeleceram as particularidades inerentes à rabeca rompendo a hierarquização em relação ao violino, consolidando suas especificidades e referências sonoras, conforme afirma Fiamminghi (2008):

Apesar da rabeca e do violino terem o mesmo registro entre graves e médios, suas características timbrísticas são bastante distintas: a rabeca possui uma caixa de ressonância relativamente alta para o tamanho do instrumento, o que lhe confere um timbre cheio e encorpado que a aproxima mais do universo timbrístico de um contralto do que de um soprano, como no caso do violino. (FIAMMINGHI, 2008, p.205).

Bergmann Filho (2016), assegura que a comparação entre violino e rabeca, serve de base para uma melhor compreensão de suas características específicas permitindo evidenciar cada instrumento dentro de suas particularidades.

Apesar de estes instrumentos serem construídos de maneiras diferentes e, sobretudo com materiais distintos, apresentam a semelhança de revelarem um conhecimento prático de seus mestres construtores, marcados pela invenção e pela rápida adaptação de um modelo aparentemente inspirado e apropriado a partir de elementos e/ou intencionalidades diversas. (BERGMANN FILHO, 2016, p.47)

A cultura da rabeca se ampliou em diversas regiões do país, com eventos culturais em homenagem a este instrumento que aos poucos vem se consolidando como aspecto relevante na cultura dos instrumentos de cordas no Brasil, alcançando cada vez mais um público maior.

Geralmente encontrada em festas populares e religiosas, atualmente, a prática desse instrumento pode ser encontrada em diversos estados brasileiros: nos fandangos paranaenses, nos bois de reis e cavalos-marinhos da zona da mata nordestina, nas folias de Reis de Minas Gerais, na música caiçara do litoral paulista, nos reisados e danças de São Gonçalo em todo o Nordeste, em comunidades de indígenas Guaranis em São Paulo e no Rio Grande do Sul, na marujada no litoral paranaense.

Percursos metodológicos

O estudo foi realizado a partir de uma abordagem qualitativa. Para Minayo (2007, p. 91), “a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. [...] ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”, buscando principalmente compreender os dados construídos para posteriormente analisá-los.

Optou-se pela metodologia de história oral temática, que de acordo com Alberti (2013):

Sendo um método de pesquisa, a história oral não é um fim em si mesma, e sim um meio de conhecimento. Seu emprego só se justifica no contexto de uma investigação científica, o que pressupõe sua articulação com um projeto de pesquisa previamente definido. Assim, antes mesmo de se pensar em história oral, é preciso haver questões, perguntas que justifiquem o desenvolvimento de uma investigação. A história oral só começa a participar dessa formulação quando determina a abordagem do objeto em questão: como será trabalhado. (ALBERTI, 2013, p.37).

Se tratando da importância da história oral Meihy (2005, p.19) afirma: “a história oral não só oferece uma mudança no conceito de história, mas, mais do que isso, garante sentido à vida social de depoentes e leitores, que passam a entender a sequência histórica e se sentir parte do contexto em que vive”. Consoante essa ideia, torna-se pertinente desvelar a história do surgimento da rabeça em Bom Jesus, pois possibilitará reconstituir sua origem, verificando sua inter-relação com o Festival de Rabecas.

Nessa perspectiva, segundo Thompson (1992, p. 337): “A história oral devolve a história às pessoas em suas próprias palavras. E ao lhes dar um passado, ajuda-as também a caminhar para um futuro construído por elas mesmas.”

Os sujeitos colaboradores da pesquisa foram dois mestres rabequeiros que participaram desse processo de inserção da tradição de rabecas em Bom Jesus, desde o seu início. E o criador do Festival de Rabecas, que foi um evento essencial para a disseminação dessa tradição cultural na cidade. Ambos ao serem abordados e apresentados à proposta de estudo em questão, prontamente se disponibilizaram a contribuir com a pesquisa, permitindo que suas narrativas fossem ouvidas, gravadas e transcritas. Para Alberti (2013) o contato inicial com o entrevistado é o momento de apresentar a proposta de trabalho e o método utilizado na história oral, esclarecendo os objetivos da pesquisa, como também reforçando a existência e importância do termo de consentimento sobre a entrevista.

As rabecas em Bom Jesus: do festival à orquestra

Bom Jesus se localiza ao extremo sul do Piauí, às margens do Rio Gurgueia, fazendo parte da mesorregião do sudoeste piauiense, assim como da microrregião do Alto Médio Gurgueia, possuindo aproximadamente 30 mil habitantes, dos quais muitos trabalham em atividades relacionadas ao agronegócio. (IBGE, 2018). É uma cidade que está passando por um crescimento acelerado em todos os setores, principalmente no setor econômico, que se desenvolveu bastante a partir do agronegócio, que é a base da economia da cidade.

O Festival de Rabecas é um evento cultural que teve início em 2008, com a finalidade de disseminar a tradição desse instrumento e promover o encontro entre diversas gerações de músicos e transmitir essa cultura às novas gerações, tendo como inspiração o mestre rabequeiro Joaquim Carlota, que toca o instrumento desde os seus 10 anos de idade. O evento foi criado pelo ex-secretário de cultura do estado, o atual deputado estadual Fábio Núñez Novo, que ao ser abordado sobre a ideia do Festival, relata:

Bom... primeiro, nós identificamos alguns rabequeiros que tocavam rabeca, e nós temos um que mora no bairro Alto Alegre, seu Joaquim. Então seu Joaquim nos ajudou a inspirar a questão das rabecas, a história dele é muito bonita porque quando nós chegamos até ele, a rabeca dele estava quebrada, ele não se lembrava mais como se fazia o concerto da rabeca, então a gente começou a fazer uma pesquisa onde tinham rabequeiros, tinham um em Currais, outro em Redenção do Gurgueia. Nós identificamos também um em Amarante, e daí nasceu a ideia de juntar essas pessoas para manter viva a tradição das rabecas, e discutindo então com a Fundação Cultural do Piauí (atual SECULT), nasceu a ideia de fazer o primeiro Festival, que aconteceria em Bom Jesus. (Novo, 2021).

Desde então o Festival tem se ampliado cada vez mais, sendo realizado anualmente, fazendo parte do calendário cultural dos bom-jesuenses, e influenciando a implantação de projetos que fortalecem as tradições culturais da cidade. A respeito da importância da implantação dessa cultura Fábio Novo destaca:

Olha nas pesquisas que nós fizemos, identificamos que a rabeca é tocada há mais de 200 anos na região, e aqui especialmente elas tinham a sua fabricação feita a partir do cedro. Então resgatar para que isso não se perdesse, mas era uma coisa que estava se perdendo, poucas pessoas ouviam falar sobre a rabeca (...) então nós tivemos a ideia de fazer com que isso não se perdesse, porque é muito importante, tanto é que se tornou um festival de referência hoje para o Brasil e mantém viva a tradição das rabecas. (Novo, 2021).

A partir do Festival de Rabecas, foram desenvolvidos outros projetos, como oficinas de dança, teatro, e até mesmo de rabeca, possibilitando a crianças e jovens terem acesso gratuito a essas oficinas. Todas essas oficinas encontram-se organizadas no Espaço Cultural Mestre Joaquim Carlota, um espaço criado em homenagem ao mestre rabequeiro, filho da cidade que aprendeu a tocar rabecas sozinho. Sobre esses projetos, Novo (2021) afirma que: “Daí nasceu a orquestra, nasceu a escola que ensina a tocar e a confeccionar o instrumento, e mantém viva essa tradição.”

Em relação ao interesse e participação dos jovens pelos projetos desenvolvidos pelo Espaço Cultural, e a forma de seleção para inserção nos projetos, Fábio Novo ressalta:

Tem bastante procura né, tanto é que a gente oferece as turmas no espaço hoje que leva o nome do seu Joaquim, que é o Espaço Joaquim Carlota, que é um espaço de oficinas que nós criamos aqui em Bom Jesus(...) aonde nesse espaço nós oferecemos aulas de dança, de teatro e rabeca, e nós temos uma sala específica para o ensino da rabeca. Então você mantém aí sempre turma de jovens que se interessam pelo instrumento, pela confecção do instrumento e também a aprender tocá-lo. (...) e assim, eles têm o Festival como uma referência né, tem jovens que ficam um ano inteiro aprendendo a rabeca para que quando chegar o festival eles possam se apresentar. (...) chegam muitos jovens lá que as vezes querem participar da oficina de teatro, mas se encantam também pela rabeca, e terminam fazendo teatro e rabeca, como tem gente que faz os três: teatro, dança e rabeca, mas tem também gente que faz só rabeca(...) quando eles chegam lá nós temos os professores, é cada um na sua área, eles fazem digamos assim uma triagem, eles conversam com os alunos e obviamente vai direcionando para aquele dom que está mais aflorado por parte da criança ou adolescente que chega lá. (Novo, 2021).

Sobre os impactos da implantação do Espaço Cultural, abordamos a criação da primeira orquestra de rabecas do Brasil, formada por um grupo de doze adolescentes que propagam a tradição do instrumento, Novo (2021) relata:

Sim, a primeira Orquestra de Rabecas do Brasil, na verdade a orquestra surgiu como consequência do ensino. Porque ali você já pegava os melhores alunos que passavam pela escola de rabecas e esses alunos então terminavam se reunindo, então veio a ideia do mestre rabequeiro que é o professor Valdecir, que é quem dá as aulas. Então a partir daí ele escolhe os melhores, forma a orquestra e aí eles ensaiam várias músicas e a orquestra terminou se apresentando por vários municípios do Piauí, em festivais, como o Festival de Folguedos também na nossa capital. (Novo, 2021).

Fábio Novo percebe a implantação e fortalecimento da cultura da rabeca como mérito do Festival, pois foi a partir dele que a população passou a conhecer este instrumento.

Sim, no primeiro Festival, quando nós fomos... tem uma passagem que é bem interessante, quando nós fomos fazer o primeiro Festival, ele aconteceu na praça Marcos Aurélio, e na cidade nós noticiamos que ia haver o Festival da Rabeca. Muita gente na cidade perguntava quem era essa rabeca da banda de forró que viria tocar na cidade. E as pessoas foram para a praça Marcos Aurélio esperando uma grande banda de forró de nome rabeca que ninguém conhecia e que ia se apresentar. E quando eles chegaram lá não tinha essa banda de forró, o que tinha eram rabequeiros, e aquilo chamou e despertou bastante a atenção, então foi assim uma surpresa(...). Então hoje passados mais de uma década que a gente insiste com essa proposta, hoje as pessoas sabem que a rabeca é um instrumento, sabem que o Festival se trata disso, sabem que a cidade tem uma escola que ensina a tocar e a confeccionar o instrumento e isso se espalhou, saiu dos muros de Bom Jesus, dos muros do Piauí para o Brasil. (Novo, 2021).

O Festival de Rabecas tem se expandido e a cada ano conquistado o público de diversas gerações não apenas da cidade de Bom Jesus, mas também das cidades vizinhas, que fazem questão de participar do evento que promove a democratização da arte por meio da possibilidade de acesso de todas as camadas da população, consolidando-se como tradição importante e

valorizada pela população, que espera a cada ano o momento de prestigiar esse grande evento. Portanto, foi muito pertinente a inserção desse instrumento na cultura da cidade, pois a mesma não promove apenas o desenvolvimento cultural, mas também econômico, pois são montadas diversas barracas de artesanato, comidas e bebidas ao redor do espaço do evento, que conseqüentemente contribuem para a economia local.

Percursos e narrativas dos mestres rabequeiros na história das rabecas

Decidiu-se por manter a transcrição literal das gravações, preservando a oralidade e a naturalidade das falas dos entrevistados. Ouviram-se as narrativas dos mestres rabequeiros Joaquim Alves da Silva (Mestre Joaquim Carlota), e Valdecir Braga Araújo (Mestre Valdecir). Ao serem abordados sobre o primeiro contato com a rabeca, suas memórias a respeito do acesso a esse instrumento, ambos têm percursos diferentes, porém bastante relevantes:

Essa rabeca que eu comecei não era minha, era de um conhecido que tocava. Morava distante de mim uns três quilômetros, mas todo dia de domingo eu ia para lá, ficava na casa dele, para mexer mesmo, pegar pra tentar tocar. Eu tinha de oito para dez anos de idade, aí todo fim de semana eu ia lá, quando ele começava a tocar eu ficava olhando e depois ele me dava e eu mexia na rabeca mesmo sem saber. Mas nunca tive escola de nada, nunca ninguém me ensinou a tocar. Acabei aprendendo sozinho, de tanto mexer. (SILVA, 2021).

A rabeca surgiu em minha vida, foi através do primeiro Festival de Rabeca, isso em 2008. O meu irmão Chagas Vale fez um vídeo desse festival, que ele era diretor da antiga FUNDAC que hoje é SECULT, então eu vi esse vídeo do festival, gostei e me apaixonei pelo festival. Então a partir daí eu comecei a me interessar pela rabeca, comprei um violino na época pra começar a tocar, aprender. E ... em 2009 eu já participei do festival tocando violino, tudo isso autodidata, ninguém me ensinou a tocar nada, eu já tinha até um pequeno conhecimento de música. Em seguida já aprendi a confeccionar rabecas, pois na minha infância minha mãe teve o cuidado de me colocar numa oficina de carpintaria para eu aprender trabalhar com

madeira, então eu já tinha um certo conhecimento e fui apenas pesquisando para conseguir fazer sozinho, inclusive estou com um monte de rabecas prontas aqui que serão enviadas para Bom Jesus, para uma galeria que será aberta no Espaço Joaquim Carlota. (ARAÚJO, 2021).

É pertinente analisar uma característica marcante na tradição brasileira em relação à cultura da rabeca, a concepção de que o rabequeiro é também artesão. O Mestre Valdecir ressaltou o tempo demandado na confecção de uma rabeca e os motivos pelos quais a escolheu:

Na construção de uma rabeca, uma única, com certeza eu faço em cinco dias, porque o maior tempo que leva é na colagem, tem peças da rabeca que eu preciso colar e passar 24 horas pra poder tirar dali, então passa maior tempo. E escolhi trabalhar com a rabeca porque achei mais fácil construir, mais fácil de trabalhar, qualquer madeira você faz, qualquer material, a rabeca é um instrumento que não exige muito da gente e com a minha prática de trabalhar com a madeira, mexer com a ferramenta, eu achei mais fácil, e com certeza é uma arte que eu vou continuar. Acho bom, adoro isso daí. A rabeca em minha vida é uma coisa que eu amo... amo a rabeca. (ARAÚJO, 2021).

Sabe-se que por muitos anos a rabeca viveu à sombra do violino sendo alvo de comparações entre ambos. Comparando a rabeca com outros instrumentos, os mestres relataram saber tocar outros instrumentos, além da rabeca:

Cavaquinho, eu sei tocar cavaquinho, é bem parecido com a rabeca. Eu comecei por uns trezininhos que chamavam machête, bandolim, fazia eles com aqueles talos de buriti do brejo. Aí depois dessa rabeca desse moço conhecido lá, resolvi experimentar, dar para tocar rabeca pra ver se eu aprendia alguma coisa. (SILVA, 2021).

Sim, antes da rabeca eu tocava o violão, eu comecei a aprender os meus primeiros acordes quando eu tinha aproximadamente uns 10 ou 11 anos. Eu participei de um clube de jovens e lá aprendi a tocar violão, a gente ia todos os domingos ajudar o padre fazer a missa na igreja com nosso clube de jovens, e eu tocando violão. Então eu me interessei pela música desde muito cedo. (ARAÚJO, 2021).

Quando tratamos a respeito do interesse dos jovens pelo instrumento, o mestre Valdecir ainda o vê como insatisfatório ao analisar a participação deles em suas oficinas:

Os jovens, na verdade se eu te disser, o interesse deles pela rabeca é pouco, eu já fiz diversas oficinas de rabecas, construindo rabecas por aí, fiz em Brasília, União, São Raimundo Nonato, Bom Jesus, Currais. Mas o interesse ainda é pouco. Dizem que a rabeca é um instrumento de velho ou de pedinte, na verdade isso não existe, a rabeca é um instrumento que hoje sobe os palcos das grandes cidades do país. (ARAÚJO, 2021).

Em relação às apresentações com rabecas em outros espaços ou eventos antes do festival, foi relatado:

Eu tocava só em casa, ou na casa do vizinho lá nos fins de semana. Mas aí quando meu pai viu que eu ia aprender mesmo, ele mandou fazer uma rabequinha... rabequinha comum mesmo. Ele mandou um carpinteiro que tinha lá perto da gente, fazer essa rabequinha pra mim. Aí quando tinha reizados eu já era chamado para tocar, acompanhar as esmolos, e fui aprendendo pouco a pouco, o povo me chamava pra tocar de dia nas brincadeiras, naquele tempo não tinha negócio de sanfona, era a coisa mais difícil do mundo, teclado muito pior. O instrumento mesmo era rabeca. (SILVA, 2021).

Antes do festival eu realmente não tocava rabeca, como já lhe disse, eu tocava violão. Cheguei a participar até de bandas tocando guitarra, só vim aprender rabeca mesmo, com o festival. E já viajei a diversos lugares, cidades, pela rabeca, festivais, oficinas, festival de rabeca em São Raimundo, União e outros lugares. Em São Paulo, participei do Piauí Sampa, parece que em 2013 e 2014, por aí, com um grupo tocando rabeca em São Paulo. (ARAÚJO, 2021).

De acordo com as narrativas, percebe-se que ambos reconhecem a disseminação da cultura da rabeca em Bom Jesus, como mérito do Festival de Rabecas:

Aqui ninguém conhecia rabeca não. Quando eu cheguei aqui, acho que foi em 1994, porque eu morava num interior, nesse tempo tinha outros três que eram bem mais velhos do que eu, mas mudaram para essas sanfoninhas de oito baixos, aí a rabeca foi caindo da moda. Eu mexia na rabeca de Olímpio, que era quem morava mais perto. Só passaram a saber mesmo da rabeca depois do festival. (SILVA, 2021).

Bom Jesus, ela se tornou mais conhecedora da rabeca a partir do festival. Mas antes do festival já tinham os rabequeiros aí em Bom Jesus, que foram descobertos pelo festival. No primeiro Festival de Rabecas, o seu Joaquim Carlota foi descoberto. (ARAÚJO, 2021).

Relembrando as dificuldades pelas quais passou para se manter firme na tradição de rabecas, em seu relato, Mestre Joaquim Carlota disse que ficou 10 anos sem tocar o instrumento por falta de condições de comprar uma nova:

Eu nunca me esqueci da rabeca, a minha rabequinha que meu pai mandou fazer, foi indo e estragou. Mas... assim, tinha um conhecido meu que era carpinteiro, e tocava mais eu, ele tocava cavaquinho e violão, me acompanhava quando eu ia tocar. Aí ele disse que ia fazer uma rabeca pra mim, inventou e fez uma rabeca boa, e continuamos tocando nas brincadeiras que nos chamavam e depois ele foi embora para São Paulo. Aí depois essa rabeca quebrou também, e eu fiquei sem, pois não achava ninguém pra fazer, nem existia pra comprar e se achasse era muito caro, passei uns 10 anos sem pegar em rabecas, mas aí conheci o velho Ernesto que tem uma loja aqui em Bom Jesus que tinha uma revista com vários móveis e instrumentos. Aí vi lá que tinha vários instrumentos de cordas, entre eles a rabeca, aí perguntei se fizesse o pedido se ele trazia. Mas aí ele trouxe mesmo. E o povo ficava admirado pois não conhecia a rabeca, e ainda mais por eu ter dado 300 reais nela que naquele tempo era muito dinheiro. (SILVA, 2021).

Ao dissertar sobre os impactos desse instrumento em sua vida, evidencia que um dos momentos mais especiais de sua vida foi poder ver a Casa de Cultura de Bom Jesus receber seu nome - Espaço Cultural Mestre Joaquim Carlota:

Gostei muito de ver meu nome lá, mais ainda de ver que não estão deixando a rabeca se perder no tempo. Pena que estou velho demais pra poder aproveitar os Festivais de Rabeca que acontecem há mais de 10 anos em nossa cidade. Agora por conta da pandemia o festival está suspenso, mas eu ainda toco quase todo dia ali na frente da minha casa. (grifo do autor)

Percebem-se duas trajetórias importantíssimas na construção da história das rabecas na cidade de Bom Jesus. Um amor pelo

instrumento e um desejo grande de que essa cultura se propague cada vez mais a fim de manter a tradição de rabecas na cidade. Ambos passaram por adversidades no percurso, aprenderam a tocar sozinhos e hoje são mestres rabequeiros reconhecidos e que têm muito a contribuir com a história da cidade.

Considerações finais

A rabeca tem se constituído como instrumento de cordas importante para a cultura do país e expandido gradativamente nos eventos culturais em diversos lugares, e em Bom Jesus não foi diferente. Vem a cada ano conquistando o público que prestigia o grande evento em sua homenagem, e ampliando a participação da população nos projetos desenvolvidos a partir do festival.

No decorrer da pesquisa constatou-se que a rabeca já existia há muito tempo em Bom Jesus, através do mestre rabequeiro Joaquim Carlota, porém, as pessoas não tinham conhecimento do instrumento pois não havia eventos nem outros projetos direcionados para a disseminação da tradição do referido instrumento musical.

No entanto, foi somente a partir da criação do Festival de Rabecas em 2008, que a população em geral passou a ter conhecimento sobre o instrumento e ele foi sendo expandido e consolidado na cultura local. O Festival, trouxe não apenas a valorização da tradição de rabecas para a cidade de Bom Jesus, mas através dele também surgiram diversos projetos que contribuíram para o fortalecimento da cultura na cidade, destacando-se o Espaço Cultural Mestre Joaquim Carlota e a Orquestra de Rabecas.

Observa-se que outro aspecto positivo resultante do Festival, foi uma maior visibilidade e valorização dos mestres rabequeiros da cidade, que viviam esquecidos pela população, e atualmente são reconhecidos como fatores essenciais na tradição de rabecas e como sujeitos importantes para história da cidade, que têm contribuído bastante com a cultura.

Portanto, compreende-se que a rabeca surgiu em Bom Jesus em decorrência do Festival, pois a partir dele que a população passou a conhecer o instrumento, e torná-lo parte da cultura local, já que o evento acontece anualmente com o objetivo de manter viva a tradição de rabecas. Dentre os fatores que contribuíram para a implantação desse instrumento na cultura da cidade, ressalta-se a identificação da presença de mestres rabequeiros, que conseqüentemente favoreceu a ampliação da ideia do festival e posteriormente influenciou o desenvolvimento das potencialidades locais.

Referências

- ABREU, Maria Clara & PACHECO, Gustavo. **Rabecas de Mané Pitunga**. Catálogo de exposição. Rio de Janeiro: Funarte/Ministério da Cultura, 2001. Sala do artista popular. Disponível em: <http://acervosdigitais.cnfcp.gov.br/SAP> acesso em: 08/12/2020.
- ALBERTI, Verena. **Ouvir contar**: textos em história oral. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.
- _____. **Manual de História Oral**. 3 ed.rev. atual. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.
- BERGMANN FILHO, Juarez. **A Rabeca Brasileira**: reflexões, conceitos e referências. Simpósio Nacional de Tecnologia e Sociedade. Anais.... p.696–706. Curitiba, 2013.
- CIDADE VERDE. **Festival de Rabecas completa 10 anos; veja atrações**. Teresina. 2017. Disponível em: <https://cidadeverde.com/noticias/257906/festival-de-rabecas-completa-10-anos-veja-atracoes> Acesso em: 08/12/2020.
- FIAMINGHI, Luiz Henrique. **O VIOLINO VIOLADO**: rabeca, hibridismo e desvio do método nas práticas interpretativas contemporâneas - Tradição e inovação em José Eduardo Gramani. Tese de doutorado. UNICAMP, Campinas, 2008.
- GRAMANI, Daniella da Cunha. **O aprendizado e a prática da rabeca no fandango caiçara**: estudo de caso com os rabequistas da

família Pereira da comunidade do Ariri. Curitiba: Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

GRAMANI, José E. (2002); org. Daniella Gramani – **Rabeca, o som inesperado**. Curitiba, edição independente.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Educação de Bom Jesus. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pi/bom-jesus/panorama> . Acesso em: 08/12/2020.

LIMA, A. J. **Música tradicional e com tradição da rabeca**. 2001. 218f. Dissertação (Mestrado em Música), Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2001.

LINEMBURG-JR, Jorge. **As rabecas brasileiras na obra de Mário de Andrade**: uma abordagem prática. Dissertação de mestrado – Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Programa de Pós-Graduação em Música. Florianópolis, 2015.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de história oral**. 5 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**: História oral. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

SANTOS, Roderick. **Isso Não É um Violino?** Usos e Sentidos Contemporâneos da Rabeca no Nordeste. Natal: IFRN, 2011.

Fontes orais

ARAÚJO, Valdecir Braga. Entrevista concedida a Edilene Batista Gomes. Bom Jesus – PI, 19 mai. 2021.

NOVO, Fábio Núñez. Entrevista concedida a Edilene Batista Gomes. Bom Jesus – PI, 22 mai. 2021.

SILVA, Joaquim Alves da. Entrevista concedida a Edilene Batista Gomes. Bom Jesus – PI, 10 abr. 2021.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Adriele de Fátima de Lima Barbosa

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (PPGED/UEPA). Especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Escola Superior da Amazônia (ESAMAZ). Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Bolsista no Programa de Capacitação Institucional -PCI no Museu Paraense Emílio Goeldi (MPEG). Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Meio Ambiente (GRUPEMA), institucionalizado no Centro de Ciências Sociais e Educação- CCSE (UEPA). E-mail: adrieleuepa@gmail.com

Andrialex William da Silva

Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Especialista em Literatura e Ensino e em Ensino de Língua Portuguesa e Matemática em uma perspectiva Transdisciplinar pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte e em Psicopedagogia Escolar pela Faculdade Maurício de Nassau. Mestre e atualmente doutorando do Programa de Pós-graduação em Educação da UFRN E-mail: andrialex.william@gmail.com

Aline Silveira Machado

Mestre em Educação (UEPA/2021). 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/2019). Email: alinesmachado4@gmail.com

Carlos Gomes de Medeiros Neto

Possui graduação em Educação Física, especialização em Programas e Projetos de Esporte e Lazer pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte e mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Atualmente é professor da Rede Municipal de Educação de Goianinha/RN e da Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Norte. E-mail: carlosesporteelazer@yahoo.com.br

Carmem Lucia Artioli Rolim

Licenciada em Ciências e Matemática, Especialista em Informática e Sistemas de Informação pela Universidade de Sorocaba, Mestre em Educação pela Uniso e Doutora em Educação pela Unimep com estágio Pós-Doutoral em Educação pela UEPA. Atualmente é professora associada na Universidade Federal do Tocantins, leciona e orienta no curso de pedagogia, no mestrado em educação na linha de pesquisa: currículo, formação de professores e saberes docentes e no doutorado em Educação na Amazônia (Rede Educanorte). Participa da Red Iberoamericana de Docentes IBERTIC (OEI), Editora Associada da Revista Brasileira de Educação Especial (RBEE - Scielo). Coordena o grupo de pesquisa Formação de Professores: Fundamentos e Metodologias de Ensino (FORPROF). E-mail: carmem.rolim@uft.edu.br

Cynara Fernanda Aquino dos Santos

Mestranda em Educação (PPGED/UEPA) e pós-graduanda Lato Sensu em Docência do Ensino Superior (Faculdade Educa Mais). 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

Danieli dos Santos Pimentel

Pós-doutoranda em Educação pela Universidade do Estado do Pará. Doutorado em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Mestrado em Educação pela Universidade do Estado do Pará, com período sanduíche no Programa de Pós-graduação em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e em convênio com o Programa de Cooperação Acadêmica (PROCAD) entre a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e a Universidade do Estado do Pará. Especialização em Língua portuguesa: uma abordagem textual pela Universidade Federal do Pará. Licenciatura plena em Língua portuguesa pela Universidade Estadual Vale do Acaraú. Integra o Núcleo de Pesquisa Cultura e Memórias Amazônicas (CUMA-UEPA). Graduada em Pedagogia pela Universidade da Amazônia (Unama). E-mail: danielipimentel2013@gmail.com

Darlene da Silva Monteiro dos Santos

Doutoranda em Educação do PPGED-UEPA. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará - UFPA (2007); Especialista em Docência no Ensino Superior - UFPA (2010); Especialista em Gestão Escolar - UFPA (2015) . Mestre em Educação, na linha de Saberes Culturais e Educação na Amazônia - PPGED - UEPA (2018). É especialista em Educação da Secretaria de Estado de Educação do Pará - SEDUC/PA. Atua como docente da Secretaria Municipal de Educação de Belém - SEMEC. É pesquisadora do Grupo de Pesquisa História da Educação na Amazônia - GHEDA/UEPA. E-mail: darlene.monte@hotmail.com

Dia Ermínia da Paixão Favacho

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade do Estado do Pará- PPGED/UEPA, Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado do Pará (UEPA), especialista em Língua Portuguesa e Análise Literária- Universidade do Estado do Pará (UEPA), graduada em Pedagogia, Universidade do Estado do Pará

(UEPA). Professora AD-4 Seduc, cedida para a Universidade do Estado do Pará (UEPA) com função de assessora pedagógica no Núcleo de Pesquisa Culturas e Memórias Amazônicas (CUMA-UEPA). Membro do grupo de pesquisa Culturas e Memórias Amazônicas- UEPA e do grupo de pesquisa Estudos de Narrativas na Amazônia-Universidade Federal do Pará (UFPA). Integra o GT de Literatura Oral e Popular da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística- ANPOLL com a função de vice-coordenadora. É contadora de histórias e integra o grupo GRIOT, desde 1999. E-mail: favachodia1@gmail.com

Edilene Batista Gomes

Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Tocantins PPGE/UFT (2020). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí (2015), aperfeiçoamento em Transversalidade e Inclusão: Desafios para o Educador; Pós Graduada em Psicopedagogia Institucional e Clínica - ISEJT (2017) e em Gestão e Supervisão Escolar com Habilitação em Docência do Ensino Superior - ISEPRO (2019). Atualmente é professora efetiva do município de Bom Jesus - Piauí. É membro/pesquisadora do Grupo de Pesquisa do CNPq: História, historiografia, fontes de pesquisa em educação - HHFP. E-mail: Edilene.gomesb@hotmail.com.

Gabriela Esther Nascimento dos Santos

Licenciada em Filosofia (UFPA), acadêmica de direito (FIBRA), pós-graduanda em Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente (UFPA) e mestranda em Educação (UEPA). Integra o Grupo de Estudo e Pesquisa em Pensamento social e educacional das Margens Amazônicas (GEPPSEMA/UEPA). Email: gabi.phi.adv@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-Amazônia do PPGED-UEPA-CAPES desde 2018. Coordena o Núcleo de Educação Popular Paulo Freire da UEPA. É editora da Revista Cocar. Coordena a Cátedra Paulo Freire da Amazônia. Coordena a Rede de Educação Inclusiva da Amazônia. É Pesquisadora do Observatório Nacional de Educação Especial, da Rede Freireana de Pesquisadores, da Rede Luso-brasileira de Alfabetização de Jovens e Adultos e da Rede Interculturalidade e Movimentos Sociais - Rede Mover. Bolsista produtividade do CNPq - PQ2. E-mail: nildeapoluceno@gmail.com

Jardinélio Reis da Silva

Doutorando em Educação na Amazônia e Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Professor da Educação Básica na Rede Municipal de Ensino de Castanhal/PA. E-mail: reisilvaj@hotmail.com

João Colares da Mota Neto

Professor da Universidade do Estado do Pará (UEPA), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação e à Licenciatura em Pedagogia. Realizou investigações de pós-doutoramento na Universidad de Sevilla e na Universidad de Málaga, Espanha. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA), com Doutorado Sanduíche na Universidad Pedagógica Nacional

de Colombia. Mestre em Educação e Licenciado em Pedagogia pela UEPA. Atualmente, exerce a função de Coordenador de Relações Internacionais da UEPA. Coordena a Rede de Pesquisa sobre Pedagogias Decoloniais na Amazônia. Participa dos grupos de pesquisa "Núcleo de Educação Popular Paulo Freire", na UEPA; "José Veríssimo e o Pensamento Educacional Latino-Americano", na UFPA; e "Educação Intercultural e Movimentos Sociais", na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Coordenador adjunto da Cátedra Paulo Freire da Amazônia e integrante da coordenação brasileira do Conselho de Educação Popular da América Latina e do Caribe (CEAAL). E-mail: joacolares@uepa.br

João Ricardo Batista Alves

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPA. Graduado em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade da Amazônia (1998). Especialista em Gerência Escolar pela Universidade Estadual do Pará (2000). Supervisor escolar concursado da Prefeitura Municipal de Soure e Professor das séries iniciais concursado da Prefeitura Municipal de Salvaterra. E-mail: jricardohiron41@gmail.com

João Sol Ávila Mendonça

Técnico em Administração pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte - IFRN (2018). Atualmente cursa a licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. E-mail: joaosolmenavi@gmail.com

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.

Josebel Akel Fares

Doutora em Comunicação e Semiótica: Intersemiose na Literatura e nas Artes (PUCSP, 2003); mestrado em Letras: Teoria Literária (UFPA, 1997). Possui estágio Pós-Doutoral em Educação (PUCRS, 2012). É licenciada em Letras. Atualmente é professora titular da Universidade do Estado do Pará/ Departamento de Língua e Literatura e Programa de Pós-Graduação (mestrado) em Educação. Coordena o Núcleo e o Grupo de pesquisa Culturas e Memórias Amazônicas (CUMA- UEPA); participa do Estudos de Narrativas na Amazônia (UFPA), filiados ao Diretório dos Grupos de Pesquisa do Brasil (CNPQ).

E-mail: belfares@uol.com.br

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 Damião Rocha Trindade

Pós-doutor em Educação pela UEPA. Doutor em Educação pela UFBA. Mestre em Educação pela UFG. Docente do Doutorado em Educação na Amazônia PGDEA/UFPA. E-mail: damiao@uft.edu.br

José Pereira de Melo

Possui graduação em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1985), especialização em Educação Física Escolar (UFRN-1988), mestrado em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (1994), Doutorado em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (1998) e Pós-Doutorado em Educação pela Universidade do Estado do Pará (2018). Atualmente é professor Titular da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), vinculado ao Departamento de Educação Física. É professor permanente do Programa de Pós-graduação em Educação, do mestrado em Educação Física (Acadêmico) e do mestrado em Educação Física (Profissional), todos na UFRN. Coordenador do Grupo de Pesquisa Corpo e Cultura de Movimento - GEPEC. Avaliador do INEP. Pró-Reitor Adjunto de Assuntos Estudantis (PROAE/UFRN). E-mail: jose.pereira.melo@uol.com.br

Lucélia de Moraes Braga Bassalo

Pós-doutora pela UFRN. Doutora em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Docente do Programa de Pós Graduação em Educação - PPGED da Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: lbassalo@uol.com.br.

Lucila Leal da Costa Araújo

Mestranda do programa de pós graduação em educação na universidade estadual 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; Professora de matemática no Programa EJA médio Campo pela Secretaria de estado de educação do Pará- SEDUC-PA. E-mail: lucilacosta1984@gmail.com

Luzia Guacira dos Santos Silva

Graduada em Pedagogia - Orientação Educacional pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1991), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1997), doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2004). Pós-doutorado na Universidade de A Coruña - Espanha (2013-2014). Atualmente, professora aposentada do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN, atuando como professora voluntária como Membro da Linha de Pesquisa: Educação e inclusão em contextos educacionais no Programa de Pós-graduação em Educação/UFRN, na Base de Pesquisa sobre Educação de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais e na Linha Processos de ensino e de aprendizagem na perspectiva da Educação Especial, do Mestrado Profissional em Educação Especial, na UFRN. E-mail: luzia.guacira.silva@ufrn.br

Mayara Rodrigues

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará – UEPA, participante do grupo de pesquisa: História da Educação na Amazônia (GHEDA). Mestre em estudos literários pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Concluiu 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). Concluiu o curso de Pedagogia pela Faculdade Educacional da Lapa (FAEL). Trabalha como

professora titular de língua portuguesa em instituições particulares de Belém. E-mail: may.rodrigues@hotmail.com

Marcos Irondes Coelho

Doutorando em Educação na Amazônia e Mestre em Educação pela UFT. Professor da Educação Básica da Secretaria da Educação, Juventude e Esportes do Tocantins. E-mail: marcosirondes@educ.to.gov.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); Realizando Especialização em Educação e Novas Tecnologias (UNINTER); 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 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 Lusofona de Educação Ambiental. E-mail: magrass@gmail.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, doutoranda em Educação pela Universidade do Estado do Pará. 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/GEPPM/UEPA. E-mail: marciacarvalho1967@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). Vice Coordenadora do Grupo de História da Educação na Amazônia (GHEDA). E-mail: mbetaniaalbuquerque@uol.com.br

Maria do Perpetuo Socorro Cardoso da Silva

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

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

Marta Genú Soares

Pós Doutora pela Université de Montpellier/França (2015) e pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2014-2015). Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2004) e Mestre em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba/SP (1998). Professora da Universidade do Estado do Pará efetivada como Titular, lotada no Programa de Pós-Graduação em Educação/UEPA, no Eixo Formação de Professores e Práticas Pedagógicas, e no Curso de Licenciatura em Educação Física. Coordena o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará. Pesquisadora no Grupo de Pesquisa Resignificar- Experiências inovadoras na formação de professores e prática pedagógica. Pesquisadora Colaboradora no Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas em Movimento- GEPEN/UFRN. Pesquisadora do Coletivo Motricidade Vital (Brasil, Espanha e Portugal). Pesquisadora do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte/CBCE. E-mail: martagenu@uepa.br

Mônica Silva da Costa

Possui graduação em Turismo - Gestão Hoteleira pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2002). Tem experiência na área de Turismo. Atualmente cursa Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: monicasilcos@gmail.com

Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães

Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (1991), Especialização em Educação Infantil pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), Mestrado em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (1997) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2005). Realizou estudos de pós-doutorado na Universidade do Estado do Pará (UEPA) no contexto do PROCAD- Amazônia. Atualmente é professora associada da Universidade Federal do Rio Grande do

Norte (UFRN) no Centro de Educação. Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, ambos da UFRN. Atualmente é membro da Comissão "Diversidade, Acessibilidade e Ações Afirmativas" da ANPEd. E-mail: ritam.ppgedufrn@gmail.com

Sérgio Roberto Moraes Corrêa

Professor da Universidade do Estado do Pará (UEPA), vinculado ao Departamento de Filosofia e Ciências Sociais e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED-UEPA). 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-UFPA e pesquisador-colaborador do Grupo de Pesquisa Trabalho, Desenvolvimento e Políticas Públicas do PPGCS-UFCG. Integra a Rede Nacional e Internacional de Pesquisa Mover.

E-mail: sergio.correa@uepa.br

Talita Rodrigues de Sá

Cursando Doutorado em Educação- UEPA; Mestrado em Educação pela Universidade do Estado do Pará (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 Assistente III - Universidade do Estado do Pará.

E-mail: talitasa11@yahoo.com.br

Thaís Tavares Nogueira

Doutoranda e Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará - PPGED-UEPA, na linha de pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia. É graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará - UFPA. Atua como Especialista em Educação na Secretaria de Estado de Educação do Pará. Integra o Grupo de Pesquisa História da Educação na Amazônia - GHEDA, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará, e a Rede de Pesquisa sobre Pedagogias Decoloniais na Amazônia - RPPDA. E-mail: thaistnogueira31@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); É 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).

E-mail: valsermay@gmail.com

No livro “Produções de conhecimentos sobre Interculturalidade e Educação”, financiado pela CAPES, os/as leitores/as encontrarão pesquisas, sendo a maioria, do tipo estado de conhecimento, sobre o tema interculturalidade no campo da educação, produzidas por pesquisadores/as de Programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (UEPA), Universidade Federal do Tocantins (UFT) e Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). A interculturalidade está sendo debatida à luz da educação inclusiva, educação popular, educação do campo e da história da educação, envolvendo questões de Gênero, sexualidade, relações étnico-raciais, linguagens e práticas interculturais. É um tema importante para a educação, considerando a diversidade de sujeitos e de contextos culturais que envolve a população do Norte e Nordeste do Brasil, porém, os estudos realizados apresentados no livro apontam para alguns setores ainda silenciados como a educação especial e a história da educação, que evidenciam a necessidade de aprofundamento de pesquisas sobre a interculturalidade no campo da educação.

(Organizadoras)

Ivanilde Apoluceno de Oliveira (UEPA)

Jocyléia Santana (UFT)

Claudianny Noronha (UFRN)

