



Ensino, diversidade e cultura

diálogos em construção

Org. Gilvaneide Oliveira



Recife, PE
2026



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL
DE PERNAMBUCO - UFRPE



EDITORIA UNIVERSITÁRIA DA UFRPE

Maria José de Sena

Reitora

Maria do Socorro de Lima Oliveira

Vice-reitora

Renata Valéria Regis de Sousa Gomes Pró-
Reitora de Extensão, Cultura e Cidadania **Rinaldo**

Aparecido Mota

Pró-Reitor de Pós-Graduação

Danielli Matias de Macedo Dantas

Pró-Reitora de Ensino de Graduação

Robson Wagner Albuquerque de Medeiros

Pró-Reitor de Planejamento e Administração

Tália de Azevedo Souto Santos

Pró-Reitora de Gestão Estudantil e Inclusão

Thieres George Freire da Silva

Pró-Reitor de Pesquisa

Renata Andrade de Lima e Souza

Pró-Reitora de Gestão de Pessoas **Elisabeth da**

Silva Araujo

Diretora do Sistema de Bibliotecas da UFRPE

Antão Marcelo Freitas Athayde Cavalcanti

Diretor da Editora da UFRPE

José Abmael de Araújo

Coordenador Administrativo

Josuel Pereira de Souza

Chefe de Produção

Marco Aurélio Cabral Pereira

Editoração Eletrônica

Organizadora:

Gilvaneide Oliveira

Comissão organizadora:

Camila Mirella Barbosa Raia de Oliveira Padua

Marcella Feitosa dos Santos

Marília Nóbrega Pereira de Farias

Mirele Cruz Alves

Palloma Rayane Cordeiro Flôr

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

Ensino, diversidade e cultura : diálogos em
construção / org. Gilvaneide Oliveira. --
Recife, PE : Editora da Universidade Federal
Rural de Pernambuco - UFRPE, 2026.

Vários autores. Bibliografia
ISBN DIGITAL n° 978-65-82877-03-2
ISBN FÍSICO n° 978-65-82877-02-5

1. Cultura 2. Diversidade 3. Educação inclusiva
4. Prática de ensino I. Oliveira, Gilvaneide.

26-365071.0

CDD-370

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação 370

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

Ensino, Diversidade e Cultura: Diálogos em Construção

Org. Gilvaneide Oliveira

Apresentação

Este livro é fruto de um trabalho colaborativo na pós-graduação/UFRPE, construído coletivamente no âmbito da disciplina: Ensino, Diversidade e Cultura vinculada à RENOEN- Rede Nordeste de Ensino, nível doutorado, sendo por mim ministrada.

A experiência didática vivenciada ao longo desta disciplina, favoreceu a construção deste material didático, no qual, diálogos e reflexões críticas fomentaram e produziram terrenos férteis, nos quais, doutorandas e doutorandos lançaram e cultivaram sementes que produziram frutos científicos maravilhosos, trazendo ricas aproximações teóricas entre seus objetos de estudo de tese e as categorias teóricas aprofundadas na referida disciplina.

Ao longo dessas reflexões, dialogamos sobre temas relacionados aos estudos sobre a riqueza da perspectiva transdisciplinar; as identidades; o multi e interculturalismo crítico; a educação inclusiva; dentre outros no âmbito do ensino, diversidade e cultura, buscando compreender a complexidade e os desafios relacionados à educação e à sociedade contemporânea.

Nestas páginas, você encontrará uma coletânea de textos, cujas reflexões lhes ajudarão a melhor pensar e compreender perspectivas teóricas e experiências acadêmicas que resgatam histórias de vida e temas que lhes fazem sentido, sendo referenciados aos seus estudos da tese. Cada contribuição é um testemunho do compromisso e da paixão pela educação e pela promoção da diversidade e da inclusão no âmbito educacional, especificamente nas salas de aula.

Esperamos que este material didático inspire novas reflexões, debates e ações, contribuindo para a construção de uma educação para a diversidade de forma inclusiva, promotora de transformações, autonomias e emancipações.

Boa leitura!

Abraço carinhoso, Gilvaneide Oliveira

Prefácio

A primeira leitura feita nos capítulos deste livro me remeteu às manhãs de quartas-feiras, no primeiro semestre de 2025, quando eu chegava na sala de aula da RENOEN, Bloco A do Departamento de Educação, na UFRPE. A turma da disciplina Ensino, Diversidade e Cultura deixava nas paredes os registros de uma discussão profícua de temas que me tocam profundamente: cartazes coloridos com frases, proposições, fluxogramas sobre interculturalidade, decolonialidade, interdisciplinaridade, que me faziam presumir um diálogo inspirador que transforma pessoas, processos e instituições. Eu quase podia ouvir as vozes que agora estão registradas nas letras que tecem esta obra. Algumas e alguns dos que vinham para a aula sobre Didática das Ciências, por vezes, relatavam com empolgação ideias suscitadas na aula do dia anterior e buscavam as relações possíveis entre as diferentes, mas bem alinhadas disciplinas. Enquanto a Didática nos convida a refletir e aprender sobre que ciência ensinamos, como ensinamos e como aprendemos essa ciência, o diálogo proposto entre ensino, diversidade e cultura nos motiva ao ensinar-aprender voltados para o mundo complexo e diverso, com acolhimento aos diferentes saberes, culturas e contextos, ampliando as possibilidades que as ciências nos trazem.

Assim, nasceu esta obra Ensino, Diversidade e Cultura: Diálogos em Construção. A leitura de cada capítulo me embalou em uma viagem imaginária, um mergulho mais profundo nos cartazes guardados na memória e me introduziu ao universo daquelas aulas ministradas pela colega, professora Gilvaneide. Entrei no modo navegação nas ondas da imaginação, do pensamento, da aprendizagem e do encontro com temas e proposições que certamente vão enriquecer o repertório de cada leitor e cada leitora, em sintonia com os tempos e contextos em que estiverem, na busca pelo conhecimento e pela transformação pela educação. É sobre a minha viagem que vou escrever a partir de então.

Adentrando nos mares dos saberes que o livro nos brinda, no primeiro capítulo, Nathaly dos Santos e Dilson Cavalcanti apresentam a noção de Sankofa, de origem africana (Akan, Gana), relacionada com o valor da memória, da história e das experiências como potências para pavimentar caminhos - o passado que ressignifica o presente e constrói o futuro. A conexão, reconexão com a ancestralidade e os saberes históricos e culturais para a formação de identidades e emancipação das pessoas, como forma de resgate da relação com o saber, das “epistemes” invisibilizadas, e como “ato pedagógico de resistência e afirmação”. A intenção da autora e do autor é provocar reflexão com criticidade a partir da articulação entre

afrocentricidade, interculturalidade crítica e o princípio africano Sankofa, no contexto da escola pública, fazendo contraposição ao racismo estrutural, à colonialidade do saber, às desigualdades de acesso e de permanência de grupos “racializados” e marginalizados, nas instituições escolares brasileiras. Essa discussão expõe para nós tensões epistemológicas e ideológicas, convida-nos a posturas de resistência e luta contra uma pretensa hegemonia de padrões educacionais eurocêntricos e norte-americanos, como forma de perpetuar o domínio colonial. Nessa direção, o texto propõe uma nova concepção de escola, como território e contexto de acolhimento de saberes diversos, de escuta, pertencimento e transformação que promove emancipação de pessoas e transformação de estruturas.

A revolução educacional que desejamos passa necessariamente pela transformação profunda do pensamento, das pessoas e das instituições. Como nos inspiram Paulo Freire e bell hooks, a educação para transgressão e transposição de barreiras que impedem a liberdade do viver pleno, de conhecer, criar e construir novos mundos possíveis, exige de nós movimentos contra hegemônicos de resistência e luta, em diversos níveis dos processos educacionais.

Nos capítulos 2 e 3, nossa jornada de leitura segue pelas discussões sobre currículos – como se organizam saberes, conhecimentos, práticas e experiências em documentos orientadores das ações pedagógicas e didáticas? Como esses documentos interagem com as realidades vividas e os desafios emergentes? Interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e complexidade são trilhas apontadas pelas autoras e pelo autor, nesses capítulos. Marília Nóbrega e Maria de Fátima Gomes apresentam reflexões sobre práticas pedagógicas na escola a partir de dois eixos organizativos: o diálogo interdisciplinar e transdisciplinar, que implica na revisão crítica de concepções, práticas e perspectivas para lidar com um mundo complexo, diverso e intercultural. As autoras adotam uma perspectiva teórica de interdisciplinaridade que toma por base a ousadia de ir além das fronteiras impostas pelas disciplinas, valorizando-as nas suas especificidades e instigando o diálogo entre elas, no sentido de conhecer e agir com mais força argumentativa sobre as realidades complexas. Isso nos leva a transcender essas fronteiras, integrar conhecimentos, incluir efetivamente a dimensão humana de sujeitos pensantes, singulares, incompletos e inacabados na construção e produção de conhecimentos holísticos e transdisciplinares, conectados com as realidades vividas por aprendizes. Com isso, somos convidados a romper com a linearidade disciplinar de currículos escolares e a adotar uma concepção de currículo que integra saberes, vivências e práticas sociais, em que as pessoas ganham o estatuto de cocriadoras e elaboradoras dos repertórios, conteúdos e temas a serem estudados em contextos educacionais.

Em uma mesma trilha das águas curriculares, Camila Barbosa e Geraldo Moura apresentam a perspectiva da complexidade e da abordagem intercultural como caminhos para o reconhecimento das diferenças, singularidades e alteridade dos sujeitos, nos currículos escolares. Ressaltam a importância de que sejam consideradas subjetividades, experiências, histórias, saberes e condições sociais de estudantes, principalmente na ação docente, rompendo com um padrão cultural dominante e uma lógica excludente e monolítica, presentes na escola. “Parte-se da premissa de que a escola, enquanto espaço de formação humana, precisa transcender concepções monoculturais e abrir-se à pluralidade de sujeitos, saberes e formas de viver”. Partindo de uma posição teórica de interculturalidade que reconhece desigualdades históricas e valoriza epistemologias diversas, a autora e o autor evidenciam o importante papel social do “outro” na formação escolar, e reivindicam a construção de um currículo, com base nas subjetividades e pluralidade cultural, voltado para o estabelecimento da convivência harmônica e respeitosa, aprendizagem, acolhimento, diálogo e trocas produtivas de saberes e experiências, reconhecendo as diversidades étnico-raciais, culturais, religiosas, linguísticas e de gênero como constitutivas do processo educativo. Para que isso se insira efetivamente nos currículos e práticas pedagógicas, é tensionada a fragmentação e compartimentalização do conhecimento a partir da perspectiva da complexidade de Morin, como forma de combater o reducionismo que tende a linearizar e homogeneizar processos educativos. O texto traz um convite aos leitores e às leitoras para embarcarem na transformação do pensamento e da educação, considerando o reconhecimento do outro como ação política de combate às desigualdades historicamente estabelecidas. Estudar, ensinar, aprender e conhecer são processos coletivos, envolvem o eu e o outro, o igual e o diferente, o espelho e a janela em articulações que podem ser harmônicas, alinhadas e constitutivas das nossas identidades e papéis sociais.

Até esse estágio da nossa viagem, podemos sentir brisas que sopram suave e insistentemente e nos levam às ondas fortes e alvissareiras do diálogo, como espaço possível de entrelaçamento de culturas e valorização de saberes vindos dos mais diversos contextos. É nessa onda que podemos surfar, com a leitura do capítulo 4, quando Maristela Morais, Gilvaneide Oliveira e Carmen Farias propõem uma reflexão sobre o diálogo, fundamentada nas ideias de Paulo Freire e outras vozes presentes na obra, que clamam por uma educação plural, pautada na interculturalidade, decolonialidade e nas lutas contra as desigualdades e a injustiça social. Assim, o diálogo é considerado como uma “atitude ética e política fundamental para a escuta, a valorização da alteridade e a construção compartilhada do conhecimento”. O

foco é a formação docente no Brasil, e as autoras partem da constatação de que ela está profundamente contaminada com uma lógica colonialista, principalmente no que se refere ao saber, a verdades instituídas pela legitimidade exclusiva do conhecimento eurocêntrico, que invisibiliza outros saberes constituídos por povos originários e marginalizados. Há um racismo epistêmico. Surge então a necessidade de formação e de ação docente que criem rupturas com essa tendência e promovam o diálogo como “fundamento político-pedagógico essencial para o enfrentamento das desigualdades epistêmicas que marcam o campo educacional”. Problemática, conscientização e libertação são categorias propostas para a construção desse diálogo decolonial e de uma práxis pautada na ecologia de saberes. E no mar revolto das transformações que sonhamos, as ondas de diálogos possíveis não param de se formar e nos embalam em uma nova discussão sobre diálogos críticos, proposta por Leane Cordeiro, no capítulo 5, em um ensaio teórico sobre as relações entre cultura e complexidade, identidade e diferença, conhecimento e epistemologias críticas. O ponto central é justificar teoricamente a proposição de epistemologias plurais, inclusivas e transformadoras, a partir de conceitos, tais como transdisciplinaridade, complexidade, multiculturalidade e a valorização de epistemologias apagadas pela colonialidade. Muitas dessas epistemologias são originadas no Sul Global e clamam por uma ecologia de saberes como enfrentamento aos movimentos de continuidade dos processos de colonização na contemporaneidade e como caminho para a instituição de novos modelos educacionais.

Na turbulência das águas, muitas vezes, a navegação muda o curso, mas é mantido o destino da embarcação, que flutua nas águas da diversidade, das culturas e do ensino para a construção de diálogos possíveis. O diálogo, nas suas múltiplas dimensões, para produzir conhecimentos plurais nos leva a refletir sobre a natureza dos saberes que se propõem a dialogar. É nessa rota que, no capítulo 6, Jéssica Santos e Gilvaneide Ferreira apresentam diferentes sentidos atribuídos à Matemática, sob um olhar científico, poético, estético, político e intercultural, conferindo-lhe a flexão de número “as matemáticas” como provocação a quem se entregou ao conforto de um conhecimento aparentemente imutável, “uma linguagem da Ciência, frequentemente, associada à exatidão, à neutralidade e à universalidade”. Quem ou o que poderia atribuir uma pluralidade à Matemática, na sua complexidade lógica? Os contextos diversos de aplicação e a compreensão de sentidos a ela atribuídos no esteio das “relações humanas, culturais e históricas que a moldam”. Entre outras reflexões, as autoras destacam as implicações e impactos sociais e políticos que a Matemática encerra, quando olhada com lentes poéticas e estéticas que vão além dos modelos complexos e da aplicação exclusivamente

quantitativa. A discussão proposta aponta para o desafio de introduzir essa visão plural na formação de professores, ampliando espaços de compreensão sobre o saber que se ensina e se aprende incluindo o “inesperado” e o “sensível” para construir uma leitura do mundo com as lentes da “s” matemática”s”.

Ainda nas águas da Matemática, as discussões se estendem para uma reflexão teórico-crítica sobre o conceito de número e as significações atribuídas aos conceitos de diferença e desigualdade, numa perspectiva intercultural e decolonial, no capítulo 7. Assim, Marcella Feitosa e Ana Maria dos Anjos questionam os papéis da Educação Matemática e suas implicações em uma sociedade em crise, e avaliam orientações dadas nas Diretrizes Nacionais para o Ensino Básico. Partindo de concepções do senso comum sobre a Matemática associada ao mundo dos números, o desafio seria compreender os números de forma mais ampla, articulada, decolonizada e complexa, indo além da percepção exclusiva de quantidade a partir de metáforas numéricas presentes em vivências cotidianas. A percepção de diferenças e desigualdades pode nos levar a uma visão crítica da realidade e nos orientar para o respeito às diferenças sem produzir desigualdades. Instigada pelas autoras, fui acometida pela estética e poesia dos números quando quase espontaneamente comecei a cantarolar a música do nosso ilustre Luiz Gonzaga: “Eu lhe dei vinte mil réis/ Pra pagar três e trezentos/ Você tem que me voltar/ Dezesseis e setecentos/ Dezesete e setecentos/ Dezesseis e setecentos”. A Matemática e seus números evocando os perfis sertanejos, em barganhas e feiras pelo interior nordestino, teimosia, esperteza e enrolação, na brincadeira de fazer contas de somar e subtrair, ao som da sanfona e na dança que alegra e diverte o nosso povo.

As letras deste livro nos levam à beleza de uma navegação pela diversidade de saberes, de histórias, de vidas e de pessoas que se unem e partilham principalmente pelas vias dos processos formativos e educativos. Cada pessoa traz em si um universo possível, único, singular e valioso que se constitui e se mostra nas relações com o outro, com o conhecimento e com o mundo. Assim, são desenhadas trilhas e elaborados planos de viagens, na medida do desejo, das possibilidades e de demandas sociais que atravessam o caminhar de cada um e cada uma. O diverso nos convida ao acolhimento, à inclusão, ao respeito e à aprendizagem partilhada entre arquiteturas cognitivas nossas e do outro, e essa dinâmica promove crescimento pessoal e coletivo, em múltiplas dimensões. É por essas águas que nos levam os dois últimos capítulos do livro.

Adams de Abreu e Geraldo Moura apresentam reflexões teóricas sobre pessoas inseridas no espectro autista, que participam ou desejam participar nos processos de escolarização, à luz do conceito de decolonialidade do ser. Eles partem de uma análise crítica sobre padrões normativos e exclusivistas, moldados historicamente a partir de visões colonizadoras e conservadoras que tendem a promover uma homogeneização do público escolar com base em ideias de normalidade e desempenho. Os autores propõem um “movimento de resistência à lógica moderna/colonial que nega a legitimidade de formas diversas de existência e de subjetividade” e buscam caracterizar o Transtorno do Espectro Autista (TEA) fazendo um resgate histórico para chegar à definição atual, no DSM-5, que aponta para as diferentes formas de manifestação do espectro. Embora este seja um tema presente nos debates em diversos campos, há pouco avanço no que se refere à adequação das instituições escolares para o acolhimento de pessoas com TEA e o texto sugere uma ruptura com a lógica da exclusão e aponta o caminho da decolonialidade do ser como caminho para instituir uma perspectiva educacional que valoriza a pluralidade das pessoas a partir de compromissos ético, político e pedagógico com a equidade, a justiça e a humanização dos processos educativos. “É urgente construir uma escola que, mais do que tolerar a diversidade, pratique a valorização e celebração dessa. Uma escola que se disponha a escutar o silêncio, a acolher a linguagem não verbal, a flexibilizar currículos, metodologias e a reconhecer a pluralidade como princípio educativo”.

Ventos fortes de acolhimento, valorização, integração e inclusão significativa e eficaz de todas as pessoas nos levam ao último capítulo do livro, no qual Rafael Emil Marques apresenta desafios e perspectivas para a inclusão de estudantes surdos no Sistema Educacional Brasileiro, nos seus aspectos políticos, pedagógicos e culturais, garantindo o direito constitucional de uma educação inclusiva. Ele aponta marcos históricos nas conquistas alcançadas nessa direção, considera que o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como segunda língua oficial e a implementação de políticas públicas são exemplos de avanços. Contudo, lista alguns desafios que devem ser enfrentados, tais como: a formação e qualificação de intérpretes em número adequado à demanda; elaboração e criação de recursos pedagógicos específicos; inserção efetiva de estudos sobre inclusão na formação de professores; superação do preconceito e da estigmatização a partir da conscientização social; adaptação de documentos curriculares; aprimoramento de práticas pedagógicas e fortalecimento e ampliação institucional das ações efetivas de inclusão. Os desafios nos mostram que é possível traçar caminhos que nos levem a um patamar de educação inclusiva ampla e de qualidade.

Chegamos ao fim da navegação, mas a viagem continua em cada mente e coração, em cada coletivo que, na leitura do livro, pulsa e planta sementes e acredita no germinar e florescer de um novo tempo, de visibilidade e valorização de todas as epistemologias, do conhecimento com sentidos e significados plurais, do diálogo amplo, rico e prazeroso no acolhimento à diversidade, que nos leva à harmonia, ao convívio fraterno e solidário. A viagem continua e ela é movida a sonhos e utopias.

Edenia Amaral

Sumário

Afrocentricidade e interculturalidade crítica: um debate teórico em busca de ressignificações da relação com o saber a partir de sankofa	13
<i>Nathaly Maria dos Santos</i>	
<i>José Dilson Beserra Cavalcanti</i>	
Um olhar interdisciplinar e transdisciplinar sobre as práticas pedagógicas: inter-relações no ambiente escolar.....	25
<i>Marília Nóbrega Pereira de Farias</i>	
<i>Maria de Fátima Gomes da Silva</i>	
Reconhecer o Outro no Currículo: Um Desafio Intercultural sob a Perspectiva da Complexidade.....	36
<i>Camila Mirella Barbosa Raia de Oliveira Padua</i>	
<i>Geraldo Jorge Barbosa de Moura</i>	
Dialogicidade Freireana e Interculturalidade Crítica na Formação Docente: Caminhos de Resistência Epistêmica.....	46
<i>Maristela Silva de Moraes</i>	
<i>Gilvaneide Ferreira de Oliveira</i>	
<i>Carmen Roselaine de Oliveira Farias</i>	
Diálogos Críticos sobre Cultura, Identidade e Conhecimento.....	64
<i>Leane Pereira Cordeiro</i>	
Matemática “s”: por um olhar poético, estético e intercultural	73
<i>Jéssica Hayana Monteiro Santos</i>	
<i>Gilvaneide Ferreira de Oliveira</i>	
Diferença não caracteriza Desigualdade: Interculturalidade, Metáforas Numéricas Decoloniais e Paradigma da Complexidade	86
<i>Marcella Feitosa dos Santos</i>	
<i>Ana Maria dos Anjos Carneiro-Leão</i>	
Decolonialidade e inclusão de estudantes inseridos no espectro autista no processo de escolarização	106
<i>Adams Ricardo Pereira de Abreu</i>	
<i>Gilvaneide Ferreira de Oliveira</i>	
<i>Geraldo Jorge Barbosa de Moura</i>	
Inclusão de estudantes surdos no sistema educacional brasileiro: desafios e perspectivas	117
<i>Rafael Emil Korossy Marques</i>	

Afrocentricidade e interculturalidade crítica: um debate teórico em busca de ressignificações da relação com o saber a partir de *Sankofa*

Nathaly Maria dos Santos¹

Universidade Federal Rural de Pernambuco, nathaly.historia@gmail.com

José Dilson Beserra Cavalcanti²

Universidade Federal de Pernambuco, dilson.cavalcanti@ufpe.br

Resumo

O presente ensaio teórico propõe uma reflexão crítica sobre as possibilidades de ressignificação da relação com o saber, a partir da articulação entre afrocentricidade, interculturalidade crítica e o princípio africano *Sankofa*, no contexto da escola pública. Parte-se da constatação de que a persistência do racismo estrutural e da colonialidade do saber nas instituições escolares brasileiras produz desigualdades profundas no acesso, na permanência e no desempenho dos estudantes, especialmente, entre os grupos racializados e marginalizados. A partir do aporte teórico de autores como Charlot (2000), Quijano (1992), Asante (2003), Walsh (2009) e Santos (2007), o texto discute como o currículo escolar, ao privilegiar epistemologias eurocêntricas, distancia os sujeitos de seus repertórios culturais e compromete sua relação com o conhecimento. Com base nesse referencial, defende-se que o princípio *Sankofa* — compreendido como filosofia ancestral de reconexão com a memória e os saberes silenciados — pode operar como base para a construção de práticas pedagógicas emancipatórias, culturalmente situadas e capazes de promover justiça cognitiva. A discussão aponta que essa abordagem, se adotada de forma crítica e estruturante, pode contribuir para a redução da evasão escolar, o fortalecimento dos vínculos com o saber e a melhoria dos indicadores educacionais, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB e o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, especialmente em estados como Pernambuco. Conclui-se que a incorporação de Sankofa no campo curricular e formativo não é apenas um gesto simbólico, mas também uma estratégia concreta de reinvenção da escola como território de reconhecimento, pertencimento e libertação.

Palavras-chave: Educação Antirracista. Afrocentricidade. Interculturalidade Crítica.

Introdução

A persistência do racismo estrutural nas instituições escolares brasileiras revela um desafio histórico para a efetivação de uma educação verdadeiramente democrática, plural e inclusiva. A escola, enquanto espaço de produção e legitimação de saberes, frequentemente, reproduz silenciamentos e hierarquizações que marginalizam epistemologias não-hegemônicas, especialmente, as de matriz africana. Nesse cenário, a concepção de relação com o saber, entendida como “o conjunto de imagens, de expectativas e de juízos que concernem ao mesmo tempo ao sentido e à função social do saber e da escola, à disciplina ensinada, à situação de

¹ Doutoranda em Ensino pela Rede Nordeste de Ensino (RENOEN - Polo UFRPE). Docente de História na Educação Básica da Rede Pública Estadual de Pernambuco (SEE-PE)

² Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática e professor dos Programas de Pós-Graduação da RENOEN/UFRPE e em Ensino das Ciências (PPGEC/UFRPE) (orientador)

aprendizado e a nós mesmos" (Charlot, 2000, p. 80), é compreendida como a maneira singular com que sujeitos se vinculam ao conhecimento, influenciada por suas trajetórias sociais, culturais e escolares, a qual torna-se central para repensar práticas educativas que reconheçam e valorizem saberes historicamente excluídos.

A noção de *Sankofa*, de origem africana (Akan, Gana), remete à ideia de "retornar ao passado para ressignificar o presente e construir o futuro", apontando para a necessidade de reconectar-se com heranças culturais e saberes ancestrais como forma de construção identitária e emancipação (Nascimento, 2001). Ao ser mobilizado como princípio epistemológico e político, *Sankofa* oferece uma chave potente para (re)elaborar a relação com o saber, especialmente, entre estudantes negros e negras, frequentemente, alijados de uma escola que não reconhece ou valoriza suas referências culturais. A partir dessa perspectiva, resgatar *epistemes* africanas não é um exercício de nostalgia, mas um ato pedagógico de resistência e afirmação.

A educação antirracista, nesse contexto, constitui-se como um projeto político-pedagógico que busca confrontar o racismo estrutural por meio da reconfiguração curricular, das práticas docentes e das relações escolares. Mais do que inserir conteúdos afro-brasileiros no currículo, ela exige o enfrentamento das desigualdades raciais que atravessam o cotidiano escolar e a promoção de estratégias formativas que valorizem os sujeitos historicamente silenciados. Gomes (2001; 2021), reconhecida como uma das principais referências nos estudos sobre educação antirracista, compreende essa perspectiva como um processo de desnaturalização do racismo institucional e de promoção de uma mudança ética, estética e epistemológica no espaço escolar. Tal transformação ocorre, segundo a autora, por meio da centralização da cultura negra e das experiências históricas de resistência.

É nesse horizonte que se inscreve a Interculturalidade Crítica, compreendida como proposta contra-hegemônica que supera visões multiculturalistas superficiais e propõe o reconhecimento, o confronto e a transformação das assimetrias de poder entre culturas. Conforme Walsh (2009), trata-se de uma prática que não apenas reconhece a diversidade, mas que promove o diálogo entre saberes em condições de equidade e questiona os alicerces monoculturais da escola moderna ocidental. A articulação entre educação antirracista, interculturalidade crítica e relação com o saber permite, assim, a formulação de uma proposta pedagógica que não se limita à inclusão simbólica de conteúdos, mas que promove deslocamentos profundos no modo como os sujeitos constroem sentido sobre o saber, a escola e sua própria existência.

As resistências educacionais contemporâneas devem ser compreendidas como práticas políticas que visam não apenas o enfrentamento de desigualdades históricas, mas a criação de alternativas epistêmicas e curriculares que desafiem a lógica monocultural e eurocêntrica da escola moderna. A partir dessa perspectiva, a afrocentricidade emerge como uma epistemologia subalternizada que propõe a reinvenção da escola por meio da valorização de saberes africanos e afro-diaspóricos como parte constitutiva, e não apenas aditiva, dos processos formativos (Sant'Ana; Suanno; Castro, 2019).

O paradigma afrocentrado oferece uma oportunidade para a construção de uma educação intercultural crítica, ao promover a abertura epistemológica para a diferença, questionando os pressupostos da colonialidade do saber e do poder que ainda sustentam as estruturas escolares. Tal proposta se articula com os debates sobre a Interculturalidade Crítica (Candau, 2011), que se diferencia de abordagens superficiais de diversidade ao apostar em processos dialógicos, conflituosos e transformadores no interior das instituições educativas.

Nesse sentido, a formação docente intercultural não pode se limitar a oferecer conteúdos sobre diversidade cultural, mas deve promover deslocamentos paradigmáticos. É necessário tensionar a matriz eurocêntrica que, historicamente, definiu o que é conhecimento válido na escola e quem são os sujeitos reconhecidos como produtores de saber (Quijano, 1992; Grosfoguel, 2009). A partir da afrocentricidade, propõe-se uma pedagogia de libertação epistemológica, que reposicione o lugar de fala de sujeitos historicamente silenciados.

Para tanto, parte-se do pressuposto de que a incorporação crítica de saberes afro-brasileiros e africanos no cotidiano escolar, orientada pelo princípio de *Sankofa* e fundamentada na perspectiva da interculturalidade crítica, pode favorecer uma ressignificação da relação com o saber por parte de estudantes e professores em escolas públicas. Essa ressignificação implica reconhecer e valorizar epistemologias historicamente marginalizadas, promovendo uma educação antirracista que não apenas combate o preconceito racial, mas também transforma as formas de ensinar, aprender e formar sujeitos na escola. Tal abordagem permite tensionar a lógica monocultural do currículo, gerar deslocamentos na formação docente e ampliar o sentido da escola como espaço de produção de conhecimentos plurais e emancipatórios.

Assim, o presente ensaio teórico busca refletir criticamente sobre as contribuições da Afrocentricidade e da Interculturalidade Crítica, à luz do princípio de *Sankofa*, para a ressignificação da relação com o saber e para a construção de resistências educativas no contexto da escola pública.

O tema mostra-se relevante por dialogar com um dos maiores desafios contemporâneos da escola pública brasileira: a construção de uma educação antirracista, plural e comprometida

com a justiça social. Ao propor a ressignificação da relação com o saber a partir do princípio africano *Sankofa* e da perspectiva da Interculturalidade Crítica, este estudo tem potencial para contribuir com o fortalecimento de práticas pedagógicas que reconhecem e valorizam epistemologias historicamente silenciadas, especialmente, as de matriz africana.

Do ponto de vista social, a discussão se alinha ao esforço coletivo de enfrentamento ao racismo estrutural e à promoção da equidade no espaço escolar. A incorporação efetiva dos saberes afro-brasileiros, como previsto na Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003), ainda encontra resistência ou superficialidade em muitas escolas. Assim, este trabalho pode contribuir para evidenciar caminhos concretos de transformação, partindo da escuta ativa de estudantes e professores em um contexto urbano que, embora não periférico, reproduz hierarquias simbólicas e desigualdades que atravessam o cotidiano escolar.

No campo educacional, a relevância do debate reside na articulação entre currículo, formação docente e práticas pedagógicas emancipadoras. O estudo do tema lança luz sobre como os sujeitos escolares compreendem, negociam e constroem sentidos em torno do conhecimento, possibilitando a análise da relação com o saber não como mera apropriação de conteúdos, mas como prática cultural, política e identitária. Ao fazer isso, almeja-se refletir para o desenvolvimento de uma pedagogia comprometida com a diversidade e com a formação de sujeitos críticos.

Sob o prisma acadêmico, a pesquisa contribui com a literatura ao integrar três campos de investigação nem sempre conectados de forma robusta: Educação Antirracista, Interculturalidade Crítica e Teoria da Relação com o saber. Além disso, fortalece os estudos no campo da educação com base em uma epistemologia do Sul, contribuindo para a superação de modelos eurocêntricos de produção de conhecimento. A abordagem proposta inova ao posicionar o princípio de *Sankofa* não apenas como elemento cultural, mas como fundamento de reorientação do currículo.

Epistemologias em confronto e a ressignificação do saber na escola: possibilidades a partir do *Sankofa*

A discussão sobre Afrocentricidade e Interculturalidade Crítica inscreve-se em um campo de tensões epistemológicas que desafia os alicerces monoculturais da escola moderna. Esses alicerces, historicamente assentados sobre uma racionalidade eurocêntrica e colonial, impuseram uma hierarquização entre saberes, desqualificando sistematicamente os conhecimentos produzidos por populações africanas e afro-diaspóricas (Quijano, 1992;

Grosfoguel, 2009). Nesse contexto, a escola não apenas reproduziu, mas institucionalizou essas desigualdades ao estabelecer critérios de validação do conhecimento centrados na universalidade fictícia da experiência europeia.

A Afrocentricidade, proposta inicialmente por Molefi Kete Asante (2003), emerge como um paradigma epistêmico que reposiciona o sujeito africano e afro-diaspórico no centro da construção do conhecimento. Longe de ser um retorno essencialista ao passado, trata-se de uma estratégia de reorientação do olhar, deslocando o foco da periferia para o centro simbólico da experiência africana. Esse reposicionamento epistemológico propõe a ruptura com a lógica eurocêntrica que define o que é conhecimento legítimo e quem são seus produtores autorizados. Em contexto educacional, isso implica a incorporação de narrativas, cosmologias, práticas e memórias que foram historicamente marginalizadas.

O princípio de *Sankofa*, nesse sentido, atua como eixo articulador de uma pedagogia da memória e da ancestralidade. Ao evocar a necessidade de "retornar ao passado para ressignificar o presente e construir o futuro", *Sankofa* propõe uma temporalidade não linear e descolonizada, que compreende o conhecimento como um processo contínuo de reapropriação de heranças culturais. Como destaca Nascimento (2001), trata-se de um gesto de resistência e de afirmação identitária, no qual a ancestralidade se torna fonte de potência e não de opressão. Incorporar *Sankofa* como base epistemológica da prática educativa significa valorizar os saberes originários como referências centrais na constituição da identidade e da autonomia dos sujeitos escolares.

A Interculturalidade Crítica, por sua vez, oferece os instrumentos analíticos para compreender e intervir nas relações assimétricas entre culturas dentro do espaço escolar. Segundo Walsh (2009), diferentemente do Multiculturalismo Liberal, que tende a celebrar a diversidade de maneira superficial e despolitizada, a Interculturalidade Crítica confronta as estruturas de poder que sustentam as desigualdades culturais e epistemológicas. Ao promover o diálogo entre saberes em condições de equidade, essa abordagem não apenas reconhece a diferença, mas a problematiza em sua dimensão política. Nesse sentido, a interculturalidade crítica é pedagógica na medida em que exige da escola uma revisão profunda de seus currículos, métodos e concepções de aprendizagem.

O debate sobre a “relação com o saber”, formulado por Charlot (2000), ganha densidade à luz desses referenciais. Ao compreender o saber como uma construção simbólica que se relaciona com o sentido, com a identidade e com as condições concretas de existência dos sujeitos, Charlot desloca o conhecimento de uma dimensão meramente cognitiva para uma experiência socialmente situada. Isso significa reconhecer que a maneira como os estudantes se

vinculam ao saber está atravessada por suas trajetórias culturais, suas experiências escolares e pelas representações que a escola constrói — ou nega — sobre seus mundos de vida.

Quando essa teoria é mobilizada em articulação com a Afrocentricidade e com a Interculturalidade Crítica, ela permite compreender porque estudantes negros e negras, por exemplo, muitas vezes manifestam uma relação conflituosa com o saber escolar: não se trata de desinteresse ou déficit, mas de um distanciamento produzido por um currículo que nega suas histórias, identidades e experiências. A ressignificação dessa relação requer, portanto, práticas pedagógicas que afirmam as referências culturais dos estudantes como legítimas, rompendo com a lógica assimilacionista que exige a negação de sua ancestralidade como condição para o reconhecimento.

As resistências educacionais, nesse panorama, não são meros atos de oposição ao currículo imposto, mas expressões de um projeto pedagógico que visa reinventar a escola desde suas bases epistêmicas. Como propõem Sant’Ana, Suanno e Castro (2019), resistir implica criar: elaborar alternativas curriculares que descentalizem o eurocentrismo, promover formações docentes pautadas pela justiça cognitiva e reconstituir a escola como espaço de pluralidade epistêmica. Ao se alinhar com as epistemologias do Sul (Santos, 2007), a proposta afrocentrada se afirma como possibilidade concreta de construção de saberes situados, dialogais e emancipatórios.

Nessa perspectiva, a formação docente intercultural torna-se estratégica. A docência, longe de ser mera técnica de transmissão de conteúdos, assume o papel de mediadora cultural e epistêmica. Formar professores para uma pedagogia afrocentrada e intercultural crítica requer romper com a lógica conteudista e promover deslocamentos paradigmáticos que ressignifiquem o próprio lugar do docente como produtor de conhecimento. Ao reconhecer-se como sujeito de uma trajetória social e cultural situada, o professor torna-se capaz de promover aprendizagens que dialoguem com os contextos e as histórias dos estudantes.

Portanto, a articulação entre Afrocentricidade, Interculturalidade Crítica e Relação com o Saber — fundamentada no princípio *Sankofa* — propõe uma virada epistêmica na educação escolar. Essa virada não é apenas curricular ou metodológica, mas política e civilizatória. Trata-se de romper com a colonialidade do saber, do ser e do poder, e inaugurar outras possibilidades de existência no interior da escola. Essa perspectiva não se limita a incluir conteúdos de matriz africana, mas desafia a própria estrutura do que se entende como conhecimento válido. E é justamente aí que reside seu potencial transformador: na possibilidade de reinventar a escola como um território de reconhecimento, pertencimento e libertação.

Diante desse panorama, torna-se indispensável avançar de uma crítica diagnóstica para uma perspectiva propositiva, que aponte caminhos concretos de reconfiguração das práticas pedagógicas e curriculares. É nesse horizonte que o princípio *Sankofa* adquire centralidade não apenas como categoria simbólica, mas como fundamento para a construção de uma pedagogia antirracista, intercultural e decolonial. Ao articular memória, identidade e pertencimento, *Sankofa* oferece uma possibilidade real de enfrentamento às desigualdades educacionais, ressignificando a relação com o saber e contribuindo para o fortalecimento de vínculos entre estudantes e escolas.

Sua incorporação como eixo formativo e curricular permite transformar o espaço escolar em território de resistência, reconstrução epistêmica e melhoria efetiva de indicadores, como o IDEB (INEP, 2024), o SAEB (SAEB, 2024) e as taxas de permanência escolar — especialmente entre os grupos historicamente excluídos do direito pleno à educação. Propõe-se, portanto, uma reflexão sobre como esse princípio pode ser operacionalizado no cotidiano escolar, especialmente, nas escolas públicas, a partir de práticas e políticas pedagógicas orientadas por uma lógica plural, ancestral e emancipadora.

Ressalta-se que a crise dos indicadores educacionais brasileiros e pernambucanos não se limita a questões estruturais ou pedagógicas; ela revela uma profunda fratura epistemológica: a escola continua sendo regida por uma lógica monocultural que deslegitima saberes não-europeus, ignora as trajetórias culturais dos estudantes e limita o horizonte de sentido da aprendizagem. Em um país marcado pela colonialidade do saber (Quijano, 1992) e pelo racismo estrutural, não é possível pensar em melhorias educacionais sem enfrentar, de forma radical, a centralidade do projeto eurocêntrico na constituição da escola.

Sankofa, enquanto filosofia ancestral de reconexão com saberes silenciados, fornece à educação uma base crítica para a elaboração de currículos pluriépistêmicos e pedagogias emancipatórias. Mais do que um símbolo cultural, trata-se de uma estratégia educativa potente de valorização da memória coletiva, das cosmologias africanas e da experiência negra como fontes legítimas de conhecimento e de existência.

A realidade educacional atual reforça essa urgência. Segundo dados da PNAD Contínua (IBGE, 2024), 8,7 milhões de jovens brasileiros entre 14 e 29 anos estão fora da escola, e o índice de evasão no Ensino Médio ultrapassa 8,6%, especialmente entre jovens negros e de baixa renda. Esses números não resultam apenas de desigualdades materiais, mas de uma desconexão profunda entre o currículo escolar e os repertórios culturais dos estudantes, o que compromete diretamente a construção de vínculos significativos com o saber (Charlot, 2000).

Do mesmo modo, os resultados do IDEB e do SAEB revelam um quadro preocupante: em 2023, o Brasil obteve 4,3 no IDEB do Ensino Médio, e apenas 12,3% dos estudantes demonstraram proficiência adequada em matemática no PISA. Em Pernambuco, apesar do destaque na região Norte-Nordeste, com nota 4,5 no IDEB do Ensino Médio, os desafios persistem, especialmente, nas escolas que atendem populações racializadas e em contextos de vulnerabilidade. A distorção idade-série ainda afeta 1 em cada 5 estudantes no estado, e o rendimento em leitura crítica e raciocínio lógico no SAEB revela desigualdades profundas (QEdu, 2023).

Nesse contexto, a incorporação crítica de *Sankofa* como princípio educativo pode contribuir diretamente para a melhoria desses indicadores, desde que compreendida como uma orientação curricular, formativa e institucional. Ao trazer à tona saberes e valores de matriz africana, a pedagogia orientada por *Sankofa* pode vir a atuar em quatro perspectivas, sendo elas:

- Fortalecer o vínculo entre os sujeitos e o saber, ao legitimar suas histórias e memórias como partes constitutivas do processo educativo;
- Combater a evasão escolar, ao reconfigurar a escola como espaço de pertencimento, reconhecimento e afirmação identitária;
- Contribuir para melhores desempenhos em avaliações externas, ao promover uma aprendizagem significativa, culturalmente situada e politicamente engajada;
- Potencializar a formação docente, deslocando o foco da transmissão de conteúdos para a construção de práticas pedagógicas que desafiem a lógica eurocêntrica e promovam a justiça cognitiva.

Articulada à Interculturalidade Crítica (Walsh, 2009), *Sankofa* também promove o diálogo horizontal entre saberes, criando condições para que a diversidade cultural seja vivida como potência, e não como obstáculo. Ao invés de “incluir” conteúdos afro-brasileiros de forma pontual ou superficial, essa perspectiva propõe uma reconstrução curricular que centralize as experiências e epistemologias historicamente marginalizadas.

A escola pública em Pernambuco, principalmente, a rede de escolas em tempo integral, por sua estrutura ampliada e potencial formativo, representa um campo fértil para a implementação de práticas pedagógicas baseadas em *Sankofa*. Para este último caso, a ampliação do tempo escolar deve ser aproveitada não apenas para reforço de conteúdos, mas para a criação de espaços formativos de identidade, ancestralidade e resistência. Projetos integradores, atividades extracurriculares e itinerários formativos podem se tornar estratégias pedagógicas para promover a centralidade da cultura negra e das epistemologias do Sul na formação discente.

É necessário, portanto, que os sistemas estaduais e municipais de educação avancem na criação de diretrizes curriculares interculturais, na formação continuada de professores para práticas afrocentradas e na revisão crítica dos instrumentos de avaliação externa, para que deixem de reproduzir um padrão único de desempenho e incorporem parâmetros de justiça epistemológica.

A superação da crise educacional brasileira e pernambucana não será alcançada apenas por reformas estruturais ou tecnocráticas. Ela exige uma mudança de horizonte, uma virada epistêmica que reposicione a escola como território de reconstrução simbólica, política e identitária. *Sankofa*, nesse sentido, não é apenas uma metáfora: é um caminho concreto, ancestral e urgente para transformar a relação com o saber, melhorar os indicadores e reinventar a escola como espaço de vida, dignidade e libertação.

Considerações Finais

Este ensaio teórico procurou refletir criticamente sobre as contribuições da Afrocentricidade e da Interculturalidade Crítica para a ressignificação da relação com o saber em escolas públicas, tendo como eixo epistemológico e político o princípio africano *Sankofa*. Ao longo do texto, buscou-se evidenciar que os baixos indicadores educacionais no Brasil e, em particular, em Pernambuco, como os resultados insuficientes no IDEB, SAEB, altas taxas de evasão e a persistente exclusão simbólica de estudantes negros e de comunidades marginalizadas, não podem ser compreendidos apenas a partir de determinantes estruturais ou pedagógicos. Eles expressam uma crise profunda no campo da legitimidade epistêmica, revelando o caráter monocultural, eurocêntrico e excludente da escola moderna.

Nesse sentido, o retorno à *Sankofa* não se configura como um exercício de revalorização folclórica ou decorativa da ancestralidade africana, mas como uma estratégia pedagógica e política de ruptura com a colonialidade do saber. Ao propor a retomada consciente de memórias, histórias, saberes e cosmologias que foram silenciadas, *Sankofa* reorienta o projeto educativo na direção da justiça cognitiva, do pertencimento e da emancipação. Trata-se de uma resposta teórica e prática às lógicas de exclusão que historicamente desumanizam sujeitos racializados e negam seus modos próprios de produzir e compartilhar conhecimento.

Ao articular *Sankofa* à Interculturalidade Crítica e à Teoria da Relação com o Saber, o presente trabalho reafirma a urgência de uma virada epistêmica no interior da escola. Tal virada pressupõe a valorização de experiências formativas enraizadas nas vivências dos estudantes, o deslocamento da centralidade do currículo eurocentrado e a reconstrução das práticas docentes

a partir de referenciais plurais, dialógicos e insurgentes. Nesse contexto, a escola pública desponta como campo privilegiado de experimentação e resistência, desde que seus tempos, espaços e projetos pedagógicos sejam orientados para além do reforço conteudista, assumindo a formação identitária, ética e política como dimensão indissociável da aprendizagem.

Além disso, a reflexão proposta ao longo deste ensaio aponta que não é mais suficiente a simples incorporação de conteúdos afro-brasileiros no currículo. É necessário transformar a própria lógica curricular e avaliativa, rompendo com a ideia de que há um único padrão de excelência ou um único modelo legítimo de saber. A superação da evasão, da distorção idade-série e da baixa proficiência, especialmente, entre estudantes negros e periféricos, exige práticas pedagógicas que legitimem suas existências e fortaleçam suas relações com o conhecimento. Nesse sentido, torna-se igualmente essencial repensar a formação inicial e continuada de professores e professoras, garantindo que estejam preparados para atuar de maneira crítica, sensível e comprometida com a diversidade, a pluralidade epistêmica e a justiça social.

Assim, ao reconhecer *Sankofa* como fundamento de uma pedagogia antirracista, ancestral e emancipatória, esse trabalho defende a urgência de uma educação comprometida com a pluralidade epistêmica e com a justiça social. Trata-se de reposicionar o ato de ensinar como gesto de reconexão com histórias coletivas, de valorização da diversidade e de invenção de novos futuros possíveis.

Por fim, reafirma-se que *Sankofa* não é apenas um símbolo africano: é um projeto político de refundação da escola como território de escuta, pertencimento e transformação. Sua força reside na capacidade de abrir caminhos para um currículo que não apenas ensina, mas que cura não apenas informa, mas emancipa. E, sobretudo, que reconheça que todo saber é também uma forma de existir no mundo, e que nenhum projeto educativo será realmente democrático enquanto continuar a negar a existência de tantos.

Referências

- ASANTE, Molefi Kete. *The Afrocentric Idea*. 2. ed. Philadelphia: Temple University Press, 2003. BRASIL. **Lei n.º 10.639, de 2003**: Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF, 2003.. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 03 jul. 2025.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, jul./dez. 2011. Disponível em:
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber** - Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.
- GOMES, Nilma Lino. Educação Cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. *In*: CAVALLEIRO, Eliane. (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro Edições, 2001.
- GOMES, Nilma Lino. O combate ao racismo e a descolonização das práticas educativas e acadêmicas. **Revista de Filosofia Aurora**, v. 33, n. 59, p. 435-450, 2021. DOI: <https://doi.org/10.7213/1980-5934.33.059.DS06>. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/aurora/article/view/27991>. Acesso em 30 jun. 2025
- GROSFOGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento fronteiriço e colonialidade global. *In*: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. 3. ed. Buenos Aires: CLACSO, 2009. p. 147–193.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – Educação 2024**. Rio de Janeiro: IBGE, 2025. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/>. Acesso em: 30 jun. 2025.
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **IDEB – Resultados 2023**. Brasília: INEP, 2024. Disponível em: <https://ideb.inep.gov.br/>. Acesso em: 30 jun. 2025.
- NASCIMENTO, Elisa Larkin. Sankofa: educação e identidade afrodescendente. *In*: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro Edições, 2001. p. 115-140.
- PEREIRA, Luciano da Silva. Novas Epistemes e o Debate Intercultural na Formação Docente na Educação Básica. *In*: Seminário de Educação. **Anais...** Cuiabá: SBCOPENLIB, 2021. Disponível em: <https://sol.sbc.org.br/index.php/semiedu/article/view/20335/20163>. Acesso em: 21 out. 2025.
- QEdU – A Educação Brasileira em Dados. **Painel de Indicadores de Pernambuco e Brasil**. Disponível em: <https://qedu.org.br/>. Brasília: INEP, 2023. Acesso em: 30 jun. 2025.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. **Revista Internacional de Sociologia**, Madrid, v. 60, n. 168, p. 93–126, 1992. Disponível em: https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/14118/1/12_Quijano.pdf. Acesso em 30 de jun. 2025.

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica. **Resultados por escola, estado e Brasil – 2023**. Brasília: INEP, 2024. Disponível em: <https://saeb.inep.gov.br/>. Acesso em: 30 jun. 2025.

SANT’ANA, Jonathas Vilas Boas de; SUANNO, João Henrique; CASTRO, Raimundo Márcio Mota de. Afrocentricidade e interculturalidade crítica na educação: reinventar a escola a partir da diferença. **Rev. Exitus**, Santarém, v. 9, n. 1, p. 426-454, jan. 2019. DOI: <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2019v9n1id729>. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2237-94602019000100426&script=sci_arttext Acesso em 30 de jun. 2025.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula G. (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 23–71.

SILVA, Sidinei Pithan da; CANABARRO, Ivo dos Santos. Edgar Morin e a decolonialidade planetária: o pensamento complexo na reforma do pensamento na universidade brasileira. **Cadernos de Pesquisa**, v. 29, n. 4, p. 1-18, out./dez. 2022. DOI: <https://doi.org/10.18764/2178-2229v29n4.2022.63>. Disponível em: <https://cajapio.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/20040>. Acesso em 30 de jun. 2025.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: insurgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.

Um olhar interdisciplinar e transdisciplinar sobre as práticas pedagógicas: inter-relações no ambiente escolar

Marília Nóbrega Pereira de Farias³

Universidade Federal Rural de Pernambuco, profmarilianpf@gmail.com

Maria de Fátima Gomes da Silva⁴

Universidade Federal Rural de Pernambuco, fatimamaria18@gmail.com

Resumo

A interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade se constituem como importantes eixos de organização do ensino pautados no diálogo e na integração entre os conhecimentos, a partir da interação entre os sujeitos, apresentando cada uma, as suas especificidades. Este artigo apresenta como objeto de estudo estes dois eixos organizativos nas práticas pedagógicas na escola e tem como objetivo geral promover reflexões sobre o diálogo inter e transdisciplinar estabelecido nas práticas pedagógicas escolares. Como objetivos específicos, apresentam-se: discutir as concepções e perspectivas da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade relacionando-as com a prática pedagógica no ambiente escolar; analisar as possibilidades de práticas interdisciplinares e transdisciplinares no que tange o processo de ensino, e contribuir na prática pedagógica de professores para a melhoria do ensino frente às práticas interdisciplinares e transdisciplinares no ambiente escolar que é complexo, diverso e intercultural. Trata-se, portanto, de um artigo teórico reflexivo, cuja pesquisa se efetiva em uma revisão de literatura. Alicerçadas nas discussões apresentadas, compreende-se que a proposição de abordagens interdisciplinares e transdisciplinares podem contribuir para que os processos de ensino e de aprendizagem aconteçam de modo a valorizar pensamentos, atitudes e conhecimentos produzidos e reconstruídos pelos alunos e professores; que a prática docente esteja alicerçada em um movimento de ação, reflexão e ação do fazer pedagógico; que as vivências inter e transdisciplinares se evidenciam nos princípios da pluralidade cultural presentes na escola; e por fim, que as práticas pedagógicas se perspectivam em um movimento epistemológico pautado na curiosidade e no protagonismo em relação ao conhecimento a ser construído. Este estudo traz contribuições para a reflexão de professores quanto à aplicabilidade eficiente dos conhecimentos e conteúdos das disciplinas no tocante aos processos de ensino e de aprendizagem e práticas pedagógicas no ambiente escolar sob as perspectivas inter e transdisciplinares.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Transdisciplinaridade. Práticas pedagógicas.

Introdução

A educação escolar tem sido convidada cada vez mais a refletir sobre suas práticas, principalmente, de caráter pedagógico, uma vez que esta se configura como um ambiente fragmentado e reducionista quanto ao conhecimento. Isto nos leva a redimensionar essa visão de maneira holística e complexa, colaborando para que haja a integração do conhecimento, dando sentido, intencionalidade e funcionalidade às questões inerentes do processo de ensino e

³ Doutoranda em Ensino pela Rede Nordeste de Ensino (RENOEN - Polo UFRPE).

⁴ Doutorado em Ciências da Educação e docente dos Programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Pernambuco (PPGE-UPE) e da Rede Nordeste de Ensino (RENOEN - Polo UFRPE)

de aprendizagem que acontece na escola. A interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade se apresentam como concepções teóricas que buscam compreender o objeto de estudo, a partir da sua integração sob múltiplos sentidos, cada uma com suas características próprias.

Compreendemos que a interdisciplinaridade caracteriza-se pela reciprocidade nas trocas entre os saberes objetivando um enriquecimento mútuo, sendo considerada um ponto de encontro entre o movimento de renovação da atitude e da aceleração do conhecimento face ao exercício de pensar e construir.

Ao tratarmos da transdisciplinaridade, entendemos ser uma teoria do conhecimento que compreende o diálogo entre diferentes áreas do saber e procura compreender a dinâmica estabelecida entre o objeto na interface com a realidade, com suas relações complexas, heterogêneas e sistêmicas, ou seja, é uma compreensão de processos nos âmbitos individual, social e cultural.

A vivência de práticas interdisciplinares e transdisciplinares nos processos de ensino e de aprendizagem, no ambiente da sala de aula, oferece elementos do cotidiano que permitem construir interdependências e inter-relações entre o que se aprende e o que se vive nas práticas pedagógicas.

Nesse contexto, este estudo se justifica pela necessidade de se compreender a luz da epistemologia, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, bem como as suas dimensões, considerando o contexto escolar, evidenciando e apontando para a necessidade de propor vivências que conduzam a uma ressignificação da prática educativa, com vistas para a formação de sujeitos cada vez mais politizados e apropriados de conhecimentos interdisciplinares e transdisciplinares na sociedade.

No tocante à prática educativa que acontece no “chão da escola”, outra questão essencial na discussão diz respeito à dimensão cultural presente no ambiente e no cotidiano escolar, sendo imprescindível para potencializar os processos de ensino e de aprendizagem mais significativos e produtivos para todos os alunos, refletindo a necessidade do desenvolvimento de um trabalho pedagógico que contemple tais vivências.

Sendo assim, durante a escrita deste artigo, nos questionamos sobre a relevância de estudar e aprofundar os aspectos inerentes às questões epistêmicas da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade que se tornam relevantes quando pensamos nas novas demandas sociais e políticas para a escola contemporânea, num contexto de transformação social, das diferenças, da diversidade e da interculturalidade, na tentativa de superar algumas fragilidades que estão presentes no cenário educacional.

Nessa perspectiva, o presente trabalho busca responder às seguintes questões: Quais os diferentes conceitos de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade que norteiam o ensino no ambiente escolar no contexto da Educação Básica? É possível a vivência de práticas interdisciplinares e transdisciplinares na prática pedagógica de professores no ambiente escolar? Diante desse cenário, o objetivo da presente pesquisa é promover reflexões sobre o diálogo inter e transdisciplinar estabelecido nas práticas pedagógicas escolares. Como objetivos específicos, delineou-se: Discutir as concepções e perspectivas da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade relacionando-as com a prática pedagógica no ambiente escolar; Analisar as possibilidades de práticas interdisciplinares e transdisciplinares no que tange o processo de ensino; e Contribuir na prática pedagógica de professores para a melhoria do ensino frente às práticas interdisciplinares e transdisciplinares, no ambiente escolar que é complexo, diverso e intercultural. Trata-se, portanto, de um artigo teórico-reflexivo, que se efetiva sobre um caráter bibliográfico, cuja característica principal reside em “toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses” (Marconi; Lakatos, 2011, p. 183). Desse modo, apresentamos uma discussão baseada em uma revisão de literatura, a partir de trabalhos publicados e obras de autores clássicos em suas áreas de interesse e estudo.

Este escrito está dividido em seções. Os leitores encontram, no decorrer do texto, uma discussão na qual apontamos de forma teórica, reflexiva e argumentativa, os contextos da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade com conceitos e abordagens na educação, assim como pontuamos sobre as práticas pedagógicas no ambiente escolar. Esta seção está dividida com os seguintes tópicos: A perspectiva da interdisciplinaridade; Um olhar sobre a transdisciplinaridade e As inter-relações entre a escola e as práticas pedagógicas. Em seguida, encerramos com nossas Considerações finais, baseadas na discussão precedente, reforçando a ideia da necessidade de um novo olhar para as práticas inter e transdisciplinares que ocorrem no cotidiano da escola, que, por sua vez, é diversa em vários contextos e configurações.

A perspectiva da interdisciplinaridade

A interdisciplinaridade, por mais que seja um termo já bastante conhecido no universo educacional, vem sendo, cada vez mais, aprofundada, quando pensamos em suas concepções e suas práticas aplicadas no processo de ensino e de aprendizagem no âmbito escolar.

Ao tratar da interdisciplinaridade, Fazenda (2011) sugere uma prática baseada na ousadia, na qual o objetivo não é anular a contribuição de cada ciência em particular, mas apenas

uma atitude que venha a impedir que se estabeleça a supremacia de determinada ciência em detrimento de outros aportes igualmente importantes.

Para a autora, a interdisciplinaridade traz consigo uma relação de reciprocidade e um regime de copropriedade, que possibilita o diálogo, assim como assume uma questão de atitude. Nela, “a colaboração entre as diversas disciplinas conduz a uma interação, a uma intersubjetividade como única possibilidade de efetivação de um trabalho interdisciplinar” (Fazenda, 2011, p. 70).

Vale salientar que a interdisciplinaridade não se caracteriza como uma disciplina ou mesmo não pode se limitar às especificidades de cada disciplina. Nessa direção, Furlanetto (2014, p. 73) considera que “a interdisciplinaridade emerge como uma possibilidade de conhecer que requer aberturas, encontros e diálogos possíveis a partir de uma lógica que une e relaciona”. Assim, na visão da autora, entende-se que esta traduz-se como um conhecimento novo que é produzido não no centro dos conhecimentos disciplinares, mas nas bordas, apresentando características de conhecimentos de fronteiras.

Pires (1998, p. 177) ressalta que “a interdisciplinaridade pode ser tomada como uma possibilidade de quebrar a rigidez dos compartimentos em que se encontram isoladas as disciplinas dos currículos escolares”. Na visão da autora, o conceito de interdisciplinaridade se constitui como um importante eixo organizador da educação e do ensino.

É importante ressaltar que a abordagem interdisciplinar permite uma reflexão intensa, crítica e salutar sobre o funcionamento do saber e a gestão do conhecimento, e, em se tratando dos processos formais e não formais da educação, os professores podem reconstruir suas práticas e aplicá-las de forma mais dinâmica e contextualizada, explorando as singularidades dos alunos e desenvolvendo a formação crítica. Nas palavras de Furlanetto (2014, p. 65),

uma abordagem interdisciplinar, por sua vez, procura construir sob medida uma perspectiva apropriada à singularidade da situação. Para isso, não rejeita os conhecimentos disciplinares especializados, pelo contrário, leva-os em conta e os articula para construir respostas específicas para cada situação.

Ferreira (2013), na tentativa de compreender a interdisciplinaridade, atrelando-a à concepção de conhecimento, faz uma comparação metafórica com uma sinfonia, em que muitos elementos estão presentes não havendo a hierarquização entre eles quanto a sua importância. A autora aponta que a integração entre esses elementos é importante, mas não é fundamental, ou seja, “a interdisciplinaridade surge, assim, como possibilidade de enriquecer e ultrapassar a integração dos elementos do conhecimento” (Ferreira, 2013, p. 40).

Uma prática de caráter interdisciplinar baseada na alteridade sugere um novo olhar para a elaboração do processo de ensinar e aprender. Dessa forma, os professores motivam os estudantes a descobrir, questionar e recriar juntos o que já está prescrito e organizado, através de uma relação baseada no diálogo, na interação e de novas descobertas (Silva; Santana, 2018).

Santos e Colombo Júnior (2018), em se tratando dos professores, defendem que o trabalho com um enfoque interdisciplinar pode auxiliar na superação de currículos já fragmentados e desarticulados, tornando o processo educativo uma prática inovadora que dê condições do aluno ver além do disciplinar.

Na visão dos autores, é preciso levar em conta o fato de que, em seus cursos de formação, nem sempre têm contato com projetos interdisciplinares, os quais certamente lhes darão suporte direcionado ao trabalho interdisciplinar. Com isso, ocorre a reprodução de uma prática docente marcada pela repetição e memorização, fazendo com que não haja o interesse do aluno.

A respeito disso, entendemos que a interdisciplinaridade no contexto pedagógico está ligada às questões do ensino, das práticas escolares, da construção de conhecimentos e compartilhamento de saberes entre professores e alunos que estão presentes nos currículos escolares, do conhecimento de mundo, dos métodos de trabalho e das novas estruturas organizativas das quais, tanto a escola como a universidade, vão ter que se aproximar cada vez mais, além de promover a superação do senso comum.

Um olhar sobre a transdisciplinaridade

A transdisciplinaridade se apresenta como uma abordagem que vai além da interdisciplinaridade. Implica uma postura que transcende fronteiras e permite abordar questões complexas a partir da integração de diferentes áreas do conhecimento. Sob o nosso olhar, a abordagem transdisciplinar compreende o ser humano como um objeto do conhecimento que é plural, que é sujeito dinâmico, que é um ser que é integral, e para isso devemos considerar suas singularidades, sua incompletude e seu inacabamento, transformando o seu olhar sobre o individual, o social e o cultural.

Na visão de Korte (2005), é uma metodologia que busca usar da inter, da multi e da pluridisciplinaridade as informações e os resultados da combinação de ideias e metodologias, ultrapassando o próprio campo de uma disciplina, e procura novos caminhos para se chegar ao conhecimento.

Em consonância com o autor, Fazenda (2011) acrescenta que o nível da transdisciplinaridade, como evoca a própria nomenclatura, seria o grau mais alto das relações iniciadas nos níveis multi, pluri e inter. “Trata-se de um sonho, no dizer de Piaget, mais que de uma realidade” (Fazenda, 2011, p. 70).

Com isso, a transdisciplinaridade é uma metodologia de ensino que visa à mudança nas práticas docentes atuais, pois estabelece uma postura que fomente a importância de todos os saberes (Pereira *et al.*, 2023).

A abordagem de ordem transdisciplinar objetiva compreender a dinâmica estabelecida entre o objeto na interface com a realidade, com suas relações complexas, diversas, plurais e sistêmicas, favorecendo a leitura de mundo e a atuação de forma consciente nesse mundo.

Nicolesco (2020, p. 35) afirma que a transdisciplinaridade “diz respeito àquilo que está, ao mesmo tempo, entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina”. Baseada nesse posicionamento, Moraes (2015, p. 8) acrescenta que a transdisciplinaridade “relaciona os diferentes conteúdos disciplinares, mas vai além de todos eles”.

Nessa perspectiva dialógica, é possível considerar o que Velasco *et al.* (2020) traz em seu estudo, afirmando que a interdisciplinaridade se apresenta como algo mais disseminado entre o corpo docente e que a transdisciplinaridade, não sendo menos relevante, é algo ainda distante que precisa ser mais estudada por educadores.

Souza *et al.* (2022) salientam que, com base nas entrevistas com os professores, a associação da prática interdisciplinar à construção de projetos com os alunos. Para os professores, ao se ter a clareza da importância do papel dos estudantes no processo de aprendizagem, há um movimento de transição entre inter e transdisciplinaridade, mesmo que estes conceitos não estejam expressos de forma tão objetiva nas narrativas dos professores.

Inter-relações entre a escola e as práticas pedagógicas

Estamos inseridos em uma sociedade em que os padrões hegemônicos ainda perpassam o chão das escolas como uma cultura dominante. É preciso não somente intervir com reflexões críticas ao currículo, como, utilizar-se de práticas pedagógicas docentes que reiteram a necessidade de transformação resultando em novos sentidos e significados. Assim, percebe-se o quão complexo é relacionar os conhecimentos científicos com os conhecimentos práticos, de modo que estes tragam implicações explícitas a partir da realidade do aluno, da sua cultura e dos seus valores identitários.

Morin (2003), conhecido como o mentor da Teoria da Complexidade, propôs a religação dos saberes com novas percepções sobre conhecimento e educação. O autor preceitua que a disciplina surge de um conhecimento externo, de um conhecimento e de uma reflexão interna sobre si mesma, não bastando, portanto, estar por dentro de uma disciplina para conhecer todos os problemas referentes a ela.

Embora se compreenda a lógica da escola em organizar as disciplinas para promover o processo de socialização e sistematização dos conhecimentos, é inviável conceber esses conhecimentos restritos aos limites disciplinares. Nesse sentido, Morin (2003) trouxe à tona a necessidade de repensar a forma como os saberes, culturalmente tratados pela escola, estavam sendo trabalhados.

Ainda na perspectiva de Morin (2000), a atitude interdisciplinar conduz a construção de um pensamento complexo ao configurar um modo de pensar, enquanto que a transdisciplinaridade ainda é algo distante da realidade atual do ensino, mesmo essa podendo proporcionar uma grande evolução no modo de ensinar.

Candau (2000, p. 53), ao se referir sobre a cultura escolar firmada na escola, aponta que a “cultura escolar predominante nas nossas escolas se revela como “engessada”, pouco permeável ao contexto em que se insere, aos universos culturais das crianças e jovens a que se dirige e à multiculturalidade das nossas sociedades”.

A escola deve se preocupar com o desenvolvimento de práticas pedagógicas que apresentem intencionalidades concretas e se articulem com o currículo, ao mesmo tempo em que valorizem os saberes e fazeres dos estudantes e a experiência de cada um. Um ambiente que, de forma salutar, deixe que o outro dialogue, sinta-se representado ou faça sua própria representação. Desse modo, ao sentir-se representado, é possível perceber seu valor, sua identidade, seu conhecimento (Sousa; Macena Júnior; Farias, 2022).

O espaço escolar é um dos meios sociais formativos dos sujeitos, no qual a diversidade cultural se faz representada marcado pelas trocas de experiências coletivas, de indivíduos com subjetividades, valores, afetos e identidades construídas a partir das relações sociais advindas dos cotidianos as quais estão inseridas. Neste sentido, a escola como espaço formativo, que dialoga, que forma e transforma, deve se preocupar em pensar uma educação numa perspectiva emancipatória, não excludente, que respeite os diversos lugares de falas dos sujeitos que compõem este processo educativo.

Dialogando nessa mesma perspectiva, Farias e Castro (2023, p. 516) afirmam que

a educação como construção social e prática cultural se estabelece através dos direitos sociais de ensinar e aprender e parte muito das experiências de si e do outro. Nesse sentido, é preciso hoje e cada vez mais, empatia e práticas de solidariedade no fazer educativo. Necessita-se, portanto, um comprometimento por parte do professor centrado na sua identidade docente, assim como o protagonismo do educando entendendo o seu lugar de fala e de pertença. Isso muito se relaciona ao pensamento de Paulo Freire em suas obras, o qual se constitui fundamental para as discussões ora apresentadas.

A prática docente, por sua vez, exige do professor uma tarefa constante de reflexão sobre sua prática. Desse modo, essa condição de ser docente, solicita a busca contínua de conhecimento a qual contribui para o exercício profissional, pautado no respeito ao aluno e no estímulo às capacidades que cada um apresenta.

A prática pedagógica realizada no cotidiano da escola se efetiva como um grande desafio, uma vez que olhar para o ambiente escolar e pensar as múltiplas representações que nela são constituídas é, por vezes, estimular o professor a refletir, constantemente, sobre a “sua prática educativa como um processo contínuo, com necessidades advindas do cotidiano escolar, de forma a favorecer o diálogo e estimular a reflexão da prática pedagógica provocando a (re)elaboração de saberes” (Sousa; Macena Júnior; Farias, 2022, p. 34).

Por fim, a prática pedagógica é uma dimensão do âmbito social que está intrinsecamente ligada à formação docente, já que nelas os professores têm a oportunidade de refletirem sobre o seu fazer docente e, assim, aperfeiçoarem suas metodologias no cotidiano escolar e pedagógico. Toda prática exercida na escola deve estar articulada com um propósito educativo, estabelecendo interconexões com o outro e para o outro, oportunizando espaços de diálogos críticos e reflexivos, reconstruindo e ressignificando novos conceitos a partir da ótica da diversidade cultural e da igualdade presentes nos espaços educacionais.

Considerações finais

Reconhecemos que a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade se constituem como importantes eixos de organização do ensino pautado no diálogo entre os conhecimentos. Neste sentido, consideramos que se faz necessário (re)configurarmos a visão fragmentada e reducionista do conhecimento, redimensionando-a para uma visão holística e complexa da realidade em sua totalidade.

Propor a abertura e a proposição de abordagens da educação para a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade é também contribuir para que o processo de ensino e de aprendizagem aconteça de modo a valorizar pensamentos, atitudes e conhecimentos produzidos e

reconstruídos pelos alunos e professores; que a prática docente esteja alicerçada na ação, na reflexão e na ação do fazer pedagógico; que as vivências inter e transdisciplinares se evidenciam nos princípios da pluralidade cultural presentes da escola; e por fim, que as práticas pedagógicas se perspectivam num movimento epistemológico pautado na curiosidade e no protagonismo em relação ao conhecimento a ser construído.

Assim, afirmamos que as práticas educativas vivenciadas na escola devem se conectar à realidade sociocultural dos alunos, dando um sentido subjetivo às aprendizagens e promovendo a docência fundada também na perspectiva de pertencimento e de lugar. Neste estudo, há uma reflexão sobre a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, e levando em consideração a sua preocupação com suas inserções nas práticas pedagógicas no espaço escolar, acreditamos que esse estudo é relevante por trazer contribuições para a reflexão de professores, no que diz respeito à aplicabilidade eficiente dos conhecimentos e conteúdos das disciplinas, no tocante aos processos de ensino e de aprendizagem e práticas pedagógicas sob as perspectivas inter e transdisciplinares.

Referências

FARIAS, Marília Nóbrega Pereira; CASTRO, Paula Almeida. A formação de professores de educação física e os desafios da docência. **Revista Educação Inclusiva**, Campina Grande, Brasil., v. 7, n. 2, p. 515–524, 2023. Disponível em: <https://revista.uepb.edu.br/REIN/article/view/1337>. Acesso em: 6 nov. 2025.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola Jesuíta, 2011.

FERREIRA, Sandra Lúcia. Introduzindo a noção de interdisciplinaridade. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **Práticas interdisciplinares na escola**. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

FURLANETTO, Ecleide Cunico. Interdisciplinaridade: uma epistemologia de fronteiras. In: BERKENBROCK-ROSITO, Margaréte; HASS, C. M. (Org.). **Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade: políticas e práticas de formação de professores**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014. p. 57-74.

CANDAU, Vera Maria. Interculturalidade e educação escolar. In: CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Reinventar a escola**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p.

KORTE, Gustavo. A transdisciplinaridade e a metodologia. In: **II Congresso Mundial de Transdisciplinaridade**. Vitória, Brasil, set. 2005.

MARCONI, Marina de Andrade.; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do Trabalho Científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório de publicações e trabalhos científicos. 7.ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MORAES, Maria Cândida. Da ontologia e epistemologia complexa à metodologia transdisciplinar. **Revista Terceiro Incluído**, Goiânia, v. 5, n. 1, p. 1–19, 2015. DOI: 10.5216/teri.v5i1.36344. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/teri/article/view/36344>. Acesso em: 21 nov. 2024.

MORIN, Edgar. **A Cabeça Bem-Feita: Repensar a Reforma, Reformar o Pensamento**. Tradução: Eloá Jacobinar. 8ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

NICOLESCU, Basarab. **Manifesto da transdisciplinaridade**. Lisboa: Hugin, 2000.

PIRES, Marília Freitas de Campos. Multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade no ensino. **Debates Interface**, Botucatu, v. 2, n. 2), fev. 1998. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-32831998000100010>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/DC3DXHvJpTYfKzNdrRgX9Nj/?lang=pt>. Acesso em 10 ago, 2025

SANTOS, Carla Madalena.; COLOMBO JÚNIOR, Pedro Donizete. Interdisciplinaridade e educação: desafios e possibilidades frente à produção do conhecimento. **Revista Triângulo**, Uberaba, v. 11, n. 2, p. 26-44, maio/ago. 2018. DOI: <https://doi.org/10.18554/rt.v0i0.2672>. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/2672>. Acesso em 22 de out. 2025

SILVA, Maria de Fatima Gomes da.; SANTANA, Iolanda Mendonça de. Interdisciplinaridade nas práticas pedagógicas de professoras do Ensino Fundamental. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 23, n. 2, out. 2018. DOI: <https://doi.org/10.18316/recc.v23i2.4467>. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/4467>. Acesso em 22 de out. 2025

SOUSA, Carlos Geraldo de Oliveira; MACENA JÚNIOR, Francisco de Assis da; FARIAS, Marília Nóbrega Pereira de. O currículo intercultural no contexto escolar, prática pedagógica e formação docente. **Educação & Linguagem**, ano 9, n. 2, p. 29-38, maio/ago. 2022. Disponível em: https://www.fvj.br/revista/wp-content/uploads/2023/02/3_REdLi.2022.2.pdf. Acesso em 22 out. 2025.

SOUZA, Mariana Aranha de; SALGADO, Priscila Aparecida Dias; CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira; FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade e práticas pedagógicas: O que dizem os professores. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 35, n. 1, 2022. DOI: . <http://doi.org/10.21814/rpe.22479>. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/374/37471881001/37471881001.pdf>. Acesso em 20 out 2025

VELASCO, Ingrid Rosa; CARVALHO, Vinícius Nunes; BARCELOS, Francine da Silva Barbosa; TINOCO, Dhienes Charla Ferreira. Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na realidade da prática docente. **VII Congresso Nacional de Educação**, Maceió, out. 2020.

Disponível em:

https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA_ID2019_08102020072424.pdf. Acesso em 22 set. 2025

Reconhecer o Outro no Currículo: Um Desafio Intercultural sob a Perspectiva da Complexidade

Camila Mirella Barbosa Raia de Oliveira Padua⁵

*Doutoranda em Ensino pela Rede Nordeste de Ensino-RENOEN/UFRPE,
camilamraia2@outlook.com*

Geraldo Jorge Barbosa de Moura⁶

*Universidade Federal Rural de Pernambuco-UFRPE,
geraldo.jbmoura@ufrpe.br*

Resumo

A crescente pluralidade cultural, étnica, linguística e social que caracteriza as sociedades contemporâneas coloca desafios à escola e ao currículo. No espaço escolar, diferentes indivíduos se encontram, portadores de experiências, histórias, saberes e condições sociais que, muitas vezes, não se encaixam nas normas culturais dominantes. Ainda assim, os currículos e práticas pedagógicas, frequentemente, permanecem ancorados em uma lógica monocultural e excludente, o que impede o reconhecimento efetivo da diferença. Este ensaio teórico propõe uma reflexão crítica sobre o reconhecimento da diferença e da alteridade nos currículos escolares, a partir de uma abordagem intercultural e da perspectiva da complexidade, conforme delineada por Morin (2000; 2002). Parte-se da premissa de que a escola, enquanto espaço de formação humana, precisa transcender concepções monoculturais e abrir-se à pluralidade de sujeitos, saberes e formas de viver. Este ensaio analisa como as políticas educacionais e as concepções docentes têm lidado com o “outro” — entendido aqui como aquele que difere cultural, étnica, linguística ou socialmente dos padrões hegemônicos — e discute em que medida o currículo pode (ou não) se constituir como espaço de reconhecimento e diálogo intercultural. Utiliza-se uma abordagem qualitativa e teórico-reflexiva, com base em referenciais da educação intercultural, da sociologia do currículo e da epistemologia da complexidade. Conclui-se que o enfrentamento da desigualdade e da exclusão passa necessariamente por uma reconfiguração curricular que valorize a diversidade, promova a escuta e reconheça o outro como legítimo na construção coletiva do conhecimento.

Palavras-chave: Complexidade. Outro. Interculturalidade.

Introdução

A interculturalidade se apresenta não como simples convivência entre culturas, mas como proposta político-pedagógica comprometida com o reconhecimento da diferença e com a construção de uma escola mais justa, dialógica e democrática. Para Candau (2008), a educação

⁵ Doutoranda em Ensino pela Rede Nordeste de Ensino-RENOEN/UFRPE. Mestre em Educação pela Universidade de Pernambuco - UPE. Especialista em Gestão Educacional pela Fundação de Ensino Superior de Olinda – FUNESO. Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Ciências Humanas de Olinda – FACHO. Bacharel em Administração pela Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP. Docente e Diretora Pedagógica.

⁶ Professor e Pesquisador da Universidade Federal Rural de Pernambuco- UFRPE. Coordenador do Laboratório de Psicanálise Clínica e Ensino-LAPSCE da UFRPE. Psicanalista Membro Associado da SPRPE/FEBRAPS/IPA. Titular da Disciplina Psicanálise e Ensino do Doutorado da Rede Nordeste de Ensino/UFRPE. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq.

intercultural implica o reconhecimento ativo das desigualdades históricas e a valorização de epistemologias diversas, contribuindo para a formação de indivíduos críticos e comprometidos com a transformação social.

A denominação do “outro” dentro da escola, é frequentemente percebida como um estranho no espaço escolar — indígenas, negros, migrantes, periféricos, entre outros —, é tematizado criticamente por Moreira (2009), que aponta como o currículo seleciona e valoriza determinados saberes, ao mesmo tempo em que silencia ou marginaliza os conhecimentos dos sujeitos culturalmente diferenciados. A presença desses sujeitos “estranhos” desafia a estrutura curricular tradicional e revela a urgência de repensar os fundamentos epistemológicos que sustentam as práticas educativas.

Ao lado disso, a epistemologia da complexidade, desenvolvida por Morin (2002), oferece uma base teórica potente para repensar o lugar do outro na educação. O autor defende que a educação deve promover a compreensão do outro em sua humanidade e também em sua diferença, superando o pensamento fragmentado e linear que sustenta muitos currículos escolares. A complexidade propõe um olhar que integra, que compreende o ser humano como relacional, inacabado e diverso — e, portanto, que exige uma educação capaz de dialogar com a incerteza, com o diverso e com o contraditório.

Este ensaio teórico, de natureza qualitativa e teórico-reflexiva, tem como objetivo analisar como os currículos escolares e as concepções docentes lidam com o reconhecimento do “outro” — muitas vezes visto como “estranho” — no contexto educacional, articulando os princípios da interculturalidade crítica com a epistemologia da complexidade. Discutem-se as tensões presentes nas políticas educacionais, os limites das práticas pedagógicas convencionais e as possibilidades de construção de um currículo que reconheça a pluralidade cultural como fundamento da convivência e da aprendizagem.

Interculturalidade e Reconhecimento do Outro na Educação

A discussão sobre a interculturalidade na educação emerge da necessidade de enfrentar as desigualdades e exclusões históricas que marcam os sistemas escolares, frequentemente, construídos sobre uma base eurocêntrica e monocultural. Em sociedades atravessadas por diversidades étnico-raciais, culturais, religiosas, linguísticas e de gênero, o desafio não é apenas conviver com a diferença, mas reconhecê-la como constitutiva do processo educativo e da própria identidade social dos sujeitos.

A interculturalidade pode ser compreendida de diferentes maneiras. Em sua forma mais superficial, aparece como uma abordagem relacional, que valoriza o respeito entre culturas e a convivência pacífica. Embora importante, essa perspectiva tende a ignorar as relações de poder que sustentam a desigualdade cultural e simbólica dentro e fora da escola.

A partir de uma abordagem mais profunda, a interculturalidade crítica — defendida por Candau (2008) e Walsh (2009) — propõe uma educação comprometida com a justiça social, com a transformação das estruturas de exclusão e com o reconhecimento ativo dos saberes e das práticas culturais historicamente marginalizados. Para Candau (2008), a interculturalidade não se reduz à valorização da diversidade cultural, mas implica em um compromisso com a equidade e com o combate às formas de discriminação cultural, racial e social presentes nas práticas escolares.

Walsh (2009), por sua vez, propõe uma interculturalidade decolonial, que denuncia a persistência das lógicas coloniais no currículo e nas políticas educacionais. Segundo a autora, não basta incluir conteúdos sobre outras culturas; é preciso questionar os mecanismos que hierarquizam saberes e que continuam a privilegiar uma epistemologia branca, ocidental e dominante. A interculturalidade decolonial defende uma reestruturação profunda do sistema educacional, com base no diálogo entre epistemologias diversas, como as de matriz africana, indígena e popular.

No contexto educacional, o “outro” é aquele cuja identidade, o saber ou a existência não se enquadram no modelo normativo promovido pela escola tradicional. Esse outro pode ser o aluno negro, indígena, imigrante, periférico, com deficiência, entre tantos outros. Segundo Gomes (2003), a escola ainda opera com um “padrão de identidade” que exclui ou inferioriza aqueles que não pertencem ao grupo dominante. Sob o olhar da autora, “o reconhecimento da diferença exige ações pedagógicas conscientes, que enfrentem o racismo, o sexismo e a hierarquização cultural presentes na escola”.

Esse “outro”, conforme discutido por Moreira (2009), é, frequentemente, percebido como “estranho” no currículo, pois sua cultura e seus modos de viver não são validados pelos saberes escolares. Assim, a questão do reconhecimento vai além da presença física do outro na escola: trata-se de garantir que suas vozes, epistemes e histórias também tenham lugar legítimo no currículo.

Reconhecer o outro é um exercício ético e político de alteridade. Para Freire (2016), a educação é, antes de tudo, um ato de amor, de diálogo e de escuta. O educador precisa estar aberto ao mundo do educando, para compreender seus contextos e respeitar suas experiências. Freire (2016, p. 59) afirma que “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um

imperativo ético”, e que o ato educativo deve acontecer na base do reconhecimento do outro como sujeito de direitos e de saberes.

A alteridade, nesse sentido, não é um tema periférico, mas um princípio estruturante de uma educação verdadeiramente democrática. Só é possível formar para a convivência e para a cidadania em um ambiente escolar que acolha e valorize a diversidade como potência, e não como ameaça.

A proposta de uma educação intercultural crítica aponta para a superação do etnocentrismo que ainda estrutura a maioria dos currículos escolares. Como apontam Candau (2008) e Gomes (2003), o conhecimento escolar tende a ser construído com base em referências europeias, desconsiderando os saberes locais, ancestrais e comunitários dos povos subalternizados.

A superação desse modelo exige uma reconfiguração curricular e uma formação docente que estejam comprometidas com a equidade, com o reconhecimento das identidades plurais dos educandos e com a reconstrução de um projeto educativo que tenha como horizonte a justiça social e a convivência ética entre diferentes.

A Complexidade como Perspectiva Epistemológica e Educacional

A estrutura do conhecimento moderno, consolidada a partir da racionalidade ocidental, baseia-se na fragmentação, na compartimentalização do saber e na tentativa de controle da incerteza. Essa lógica reducionista sustenta não apenas as ciências, mas também as práticas educativas e os currículos escolares, que, muitas vezes, operam de forma linear, disciplinar e homogeneizadora. Nesse contexto, a proposta de Morin (2002) sobre a epistemologia da complexidade se coloca como um convite à transformação do pensamento e da educação.

Para Morin (2002), o pensamento ocidental está aprisionado em uma visão disjuntiva, redutora e simplificadora da realidade, que impede compreender os fenômenos em sua totalidade. O referido autor afirma que “o conhecimento do conhecimento deve ser parte integrante do conhecimento” (p. 25), ou seja, é preciso pensar sobre os modos de produzir saber, questionando suas limitações e exclusões.

A complexidade propõe, portanto, uma reforma do pensamento, baseada na articulação entre diferentes saberes, na valorização da incerteza e na interconexão entre o todo e as partes. Essa abordagem rompe com a fragmentação curricular tradicional e nos leva a compreender que a realidade humana — e, conseqüentemente, a realidade educacional — é tecido de relações, contradições e diversidades.

No campo educacional, a epistemologia da complexidade exige uma profunda reorientação pedagógica. Morin (2000) defende que a escola deve preparar os sujeitos para lidar com a incerteza, a diversidade e o inesperado, não com respostas prontas e lineares. Ele propõe uma educação que forme para a cidadania planetária, que desenvolva a empatia, a solidariedade e a responsabilidade.

É nesse ponto que a complexidade se articula diretamente com a interculturalidade e o reconhecimento do outro. A educação complexa não pode ignorar a existência do outro — o diferente cultural, étnico, linguístico, social — mas deve integrá-lo como parte constitutiva da aprendizagem e da convivência. Segundo Morin (2002, p. 100), “a educação deve promover a compreensão do outro em sua humanidade e também em sua diferença. Esta compreensão é a condição da solidariedade intelectual e moral da humanidade.”

Essa compreensão complexa do outro rompe com visões essencialistas ou folclóricas da diversidade. Ela exige o reconhecimento de que todo sujeito carrega múltiplas identidades e que todo conhecimento é situado e relacional.

Aplicada ao campo do currículo, a epistemologia da complexidade aponta para a necessidade de rever o modelo de seleção, organização e validação dos saberes escolares. O currículo tradicional tende a favorecer conhecimentos eurocentrados, científicos e formais, em detrimento dos saberes populares, ancestrais, comunitários ou contra-hegemônicos. Essa seletividade curricular sustenta, muitas vezes, a exclusão do “outro” como produtor legítimo de conhecimento.

Uma abordagem curricular complexa, por outro lado, reconhece que não há um único saber legítimo, e que a escola deve promover o diálogo entre diferentes formas de conhecer, rompendo com hierarquias epistêmicas. Ela valoriza a interdisciplinaridade, a contextualização, a crítica e a escuta como princípios orientadores.

Além disso, a complexidade, ao enfatizar a articulação entre sujeito e mundo, entre parte e totalidade, também convoca o educador a assumir um papel ético-político diante da diferença, indo além da mera transmissão de conteúdos para atuar como mediador de sentidos e culturas.

Currículo, Políticas Educacionais e Invisibilidade da Diferença

A escola, enquanto instituição social e cultural, não é neutra. Ela opera, cotidianamente, na produção, legitimação e reprodução de saberes, valores e identidades. O currículo, nesse processo, torna-se um dos principais dispositivos de seleção cultural, funcionando como um filtro que decide quais conhecimentos são valorizados e quais são marginalizados. Como aponta

Silva (2009), o currículo é um “texto cultural”, marcado por disputas e por relações de poder que definem quem tem voz e quem é silenciado no espaço escolar.

A noção de currículo vai muito além da simples organização de conteúdos escolares. Segundo Silva (2009), ele é sempre ideológico, pois envolve decisões políticas sobre o que deve ser ensinado, a quem, por quem e com que finalidade. Ao eleger determinados saberes como válidos — geralmente de origem europeia, científica, racional e dominante —, o currículo escolar deslegitima os saberes populares, indígenas, afro-brasileiros e de outras epistemologias não hegemônicas.

Essa seletividade curricular produz o silenciamento do outro, especialmente dos sujeitos subalternizados por critérios raciais, culturais, sociais ou territoriais. É o que Gomes (2003) chama de “currículo oculto da exclusão”, no qual o que não é nomeado, ensinado ou representado também comunica sua ausência como inferioridade.

Apesar de avanços normativos — como a implementação das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08, que tornam obrigatórios os estudos da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, muitas políticas educacionais ainda adotam uma abordagem superficial da diversidade, tratando-a como “tema transversal” ou como elemento complementar ao currículo hegemônico.

Para Candau (2008), essas políticas muitas vezes promovem uma “pedagogia da tolerância”, que reconhece a diversidade apenas em momentos simbólicos (como datas comemorativas), sem transformações reais nas práticas pedagógicas e na formação docente. Ela alerta que a interculturalidade não pode ser um adorno curricular, mas deve se tornar eixo estruturante da organização escolar.

A crítica decolonial às políticas educacionais, especialmente nas formulações de Santos (2007), nos ajuda a compreender como o sistema educacional reproduz a colonialidade do saber. Para o autor, as escolas operam com uma “epistemologia do norte”, que silencia epistemologias do sul, ou seja, os modos de conhecer e viver de povos colonizados, racializados e historicamente oprimidos.

O autor propõe o conceito de “ecologia de saberes”, que reconhece a pluralidade epistemológica como um caminho para a justiça cognitiva. Segundo ele, é preciso “valorizar os conhecimentos populares, indígenas, afrodescendentes e de outras formas de vida que foram sistematicamente desqualificados pela modernidade ocidental” (Santos, 2007, p. 32).

Essa ecologia de saberes só é possível quando as políticas educacionais deixam de operar por inclusão superficial e passam a promover a transformação estrutural dos currículos, das avaliações e da própria formação docente.

Portanto, pensar um currículo intercultural não significa apenas acrescentar conteúdos sobre culturas diferentes, mas sim questionar as bases que sustentam a exclusão da diferença. O reconhecimento do outro implica uma reestruturação do que se entende por conhecimento legítimo, por competência escolar e por sujeito educável.

A invisibilidade da diferença não é neutra: ela produz exclusão simbólica e epistemológica. Só haverá justiça curricular quando as escolas forem capazes de ouvir as vozes historicamente silenciadas e de construir um espaço onde a pluralidade seja não apenas tolerada, mas celebrada como parte da própria construção do conhecimento.

O Papel Docente: Concepções e Práticas diante da Alteridade

Em um cenário educacional marcado pela diversidade e pela complexidade das relações sociais, culturais e identitárias, o papel do(a) docente ganha centralidade no enfrentamento das exclusões e na construção de uma escola verdadeiramente democrática. O(a) professor(a) não é apenas transmissor(a) de conteúdos, mas mediador(a) de sentidos, culturas e identidades. Sua concepção de currículo, de aluno e de conhecimento influencia diretamente como a diferença é percebida, reconhecida ou silenciada no cotidiano escolar.

Segundo Candau (2008), é necessário compreender que a prática docente não é neutra; ela está sempre permeada por valores, visões de mundo e posicionamentos diante da diversidade. O modo como o(a) professor(a) enxerga o outro — o diferente — pode reforçar estigmas ou abrir possibilidades de reconhecimento e valorização. A autora defende que o(a) educador(a) intercultural é aquele(a) capaz de perceber os conflitos e desigualdades presentes nas relações escolares e de atuar criticamente para superá-los.

Essa postura requer uma escuta sensível e uma disposição para o diálogo, como já ensinava Freire (1996, p.109), ao afirmar que “não há diálogo, se não há humildade”. Reconhecer o outro implica abandonar a lógica do professor como “dono do saber” e assumir a educação como um processo horizontal, dialógico e comprometido com a emancipação dos sujeitos.

As concepções docentes sobre seus alunos — especialmente sobre aqueles que fogem da norma hegemônica — influenciam fortemente as interações em sala de aula. Muitas vezes, ainda que de forma não intencional, professores(as) reproduzem estereótipos e expectativas negativas em relação a estudantes negros, indígenas, periféricos ou migrantes, por exemplo.

Gomes (2003) aponta que essa percepção é alimentada por um currículo oculto de preconceito e desigualdade, que atua nas entrelinhas da vida escolar, naturalizando a

inferiorização de certos sujeitos. Para romper com esse ciclo, a autora propõe uma formação docente antirracista, crítica e comprometida com a construção de identidades positivas para todos os educandos.

Implementar práticas pedagógicas interculturais não é tarefa simples. Ela exige do(a) professor(a) revisão constante de suas práticas, estudo contínuo, abertura ao diálogo e coragem para enfrentar as contradições do sistema educacional. Walsh (2009) destaca que a interculturalidade, quando adotada criticamente, implica em questionar as estruturas de exclusão e as hierarquias epistêmicas presentes no currículo e nas relações escolares.

Ao mesmo tempo, essas práticas abrem possibilidades concretas de transformação. Trabalhar com histórias de vida, literaturas marginalizadas, saberes comunitários, projetos interdisciplinares e metodologias participativas são formas de tornar a escola um espaço onde o outro é não apenas incluído, mas reconhecido como sujeito de saber.

A formação inicial e continuada dos(as) docentes deve ser um eixo estruturante das políticas educacionais comprometidas com a justiça curricular e com o reconhecimento da diversidade. Como aponta Candau (2008), é preciso ir além das formações técnicas e conteudistas e promover processos formativos que incluam discussões sobre identidade, desigualdade, racismo, interculturalidade e decolonialidade.

Somente uma formação crítica, que enfrente as estruturas de opressão e valorize o diálogo de saberes, poderá sustentar práticas pedagógicas transformadoras e formar professores(as) aptos(as) a lidar com os desafios da alteridade no cotidiano escolar.

Considerações Finais

Reconhecer o outro — cultural, étnico, linguístico, socialmente diferente — no contexto educacional não é apenas um gesto ético ou uma opção pedagógica, mas uma exigência política diante das desigualdades históricas que estruturam o sistema educacional. Ao longo desse artigo, buscou-se demonstrar como a interculturalidade crítica, aliada à epistemologia da complexidade proposta por Morin (2002), pode oferecer bases sólidas para a construção de um currículo mais justo, plural e inclusivo.

A educação intercultural não se limita à valorização da diversidade como adorno curricular, mas implica o enfrentamento das hierarquias de saber, das exclusões simbólicas e da negação da alteridade. Como afirma Candau (2008, p. 52), “o reconhecimento do outro requer ações pedagógicas comprometidas com a superação das desigualdades e com a construção de uma escola democrática”. Isso significa repensar os fundamentos do currículo, as práticas

pedagógicas e as políticas educacionais, para que o “outro” não seja percebido como ameaça ou exceção, mas como parte constitutiva da produção do conhecimento.

A perspectiva da complexidade, por sua vez, permite romper com a lógica reducionista e fragmentária que ainda predomina nas escolas. Morin (2002, p. 100) ressalta que “a educação deve promover a compreensão do outro em sua humanidade e também em sua diferença”, superando os dualismos que simplificam o real e impedem a convivência democrática. Ao propor uma educação que articule o todo e as partes, o racional e o sensível, a diversidade e a unidade, o autor oferece uma via de superação da monoculturalidade escolar.

Neste processo, o papel do(a) docente é central. A formação crítica e intercultural de professores(as) é condição indispensável para que a escola se torne espaço de escuta, diálogo e reconhecimento da pluralidade. Como ensina Freire (1996, p. 45), “a boniteza da educação está em ser um ato de amor, de coragem, um ato de compromisso com a transformação do mundo”. É esse compromisso que deve orientar práticas pedagógicas capazes de acolher a diferença não como problema, mas como potência formativa.

Conclui-se, portanto, que a construção de um currículo intercultural e complexo requer coragem política, compromisso ético e vontade transformadora. O desafio está em transformar a escola em um espaço onde a diversidade seja vivida com respeito, reciprocidade e justiça — um espaço onde o outro seja reconhecido não apenas como presença tolerada, mas como sujeito de direitos, de saberes e de voz.

Referências

CANDAU, Vera Maria. **Educação e Interculturalidade**: Diferenças, Desigualdades e Direitos. Petrópolis. Vozes, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo. Paz e Terra, 2016.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade e diferença**: desafios teóricos e implicações pedagógicas. Belo Horizonte. Autêntica, 2003.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Identidade, saberes e práticas: entre o currículo prescrito e o vivido. In: SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2009.

MORIN, Edgar. **A Cabeça Bem-Feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Bertrand Brasil, 2000.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. São Paulo. Cortez, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo. Cortez, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte. Autêntica, 2009.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad y colonialidad del poder**. Quito. Ediciones Abya-Yala, 2009.

Dialogicidade Freiriana e Interculturalidade Crítica na Formação Docente: Caminhos de Resistência Epistêmica

Maristela Silva de Moraes⁷
Gilvaneide Ferreira de Oliveira⁸
Carmen Roselaine de Oliveira Farias⁹

Resumo

O presente ensaio propõe uma análise teórica sobre como os fundamentos da dialogicidade freiriana podem sustentar práticas formativas na perspectiva da interculturalidade crítica, capazes de promover uma formação docente sensível às epistemes plurais, à justiça cognitiva e à transformação social no âmbito da formação docente para a Educação Básica. A partir de uma perspectiva decolonial proposta por Candau (2012; 2014; 2016) e Walsh (2009; 2010), discute-se como a persistência de uma episteme monocultural, centrada em referenciais eurocêntricos, limita o reconhecimento e a valorização de saberes outros — indígenas, afro-brasileiros, populares — no processo formativo docente. Nesse contexto, a pedagogia do diálogo, conforme concebida por Freire (2001a; 2001b; 2005; 2010) é analisada não apenas como método, mas como atitude ética e política fundamental para a escuta, a valorização da alteridade e a construção compartilhada do conhecimento. A partir de uma proposta dialógica freiriana, numa perspectiva formativa docente, apresentamos categorias que balizam tal práxis, concebidas enquanto *problematização*, *conscientização* e *libertação*, proposta pela dialogicidade freiriana. Ao articular essa dimensão com a proposta de uma interculturalidade crítica, tais como as formuladas por Candau (2012; 2014; 2016) e Walsh (2009; 2010), que confrontam o racismo epistêmico e propõem uma ecologia de saberes, o ensaio procurou apresentar a ideia de que a formação docente precisa ser repensada como um território de encontro entre diferentes epistemes, onde se torne possível romper com a colonialidade do saber, tal como nos aponta Santos (2010; 2018), construindo uma educação comprometida com a justiça cognitiva e social. **Palavras-chave:** Dialogicidade. Interculturalidade crítica. Formação docente.

Introdução

O avanço de discursos conservadores, a intensificação das desigualdades sociais e o aumento das violências simbólicas e estruturais tornam evidente que o modelo tradicional de formação docente, centrado em epistemes eurocêntricas e monoculturais, já não responde de forma adequada à diversidade de sujeitos, territórios e saberes que compõem o tecido social da escola brasileira.

Para Oliveira e Candau (2010, p. 24), “a decolonialidade representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, ou seja, supõe também construção e criação. Sua

⁷ Doutoranda em Ensino da Rede Nordeste de Ensino (RENOEN/UFRPE) e Coordenadora Pedagógica no Ensino Fundamental e Médio. Contato: estelaprof.morais@gmail.com

⁸ Doutora em Ciências da Educação e professora dos Programas de Pós-Graduação da RENOEN/UFRPE e em Educação, Culturas e Identidades (PPGECI/UFRPE). Contato: gilvaneide.oliveira@ufrpe.br

⁹ Doutora em Educação e professora dos Programas de Pós-Graduação da RENOEN/UFRPE e em Ensino das Ciências (PPGEC/UFRPE) (orientadora). Contato: carmen.farias@ufrpe.br

meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber”. Desse modo, percebe-se a urgência sobre o enfrentamento da colonialidade do saber, expressão das hierarquias epistêmicas herdadas da modernidade colonial, que ainda hoje se manifestam nos currículos e nas práticas formativas das instituições de ensino.

Walsh (2009; 2010) afirma que o diálogo intercultural crítico, implica enfrentar a colonialidade que atravessa as práticas educativas, não como um tema a mais, mas como eixo estruturante de uma pedagogia que valorize saberes subalternizados. Santos (2010) fala em epistemicídio para designar a eliminação sistemática de saberes não hegemônicos. Para ele, enfrentar a colonialidade do saber é fundamental para uma educação que promova justiça cognitiva, reconstruindo os currículos a partir da pluralidade epistêmica.

A predominância de uma lógica que valoriza apenas o conhecimento científico ocidental, em detrimento de outros modos de saber, produz apagamentos e silenciamentos históricos, a exemplo dos saberes oriundos dos povos originários, afrodescendentes, populações tradicionais e das comunidades periféricas. Segundo Candau (2014, p. 38), constitui um exercício fundamental sermos “conscientes de nossos enraizamentos culturais, dos processos de hibridização e de negação e silenciamento de determinados pertencimentos culturais, sendo capazes de reconhecê-los, nomeá-los e trabalhá-los”.

Nesse sentido, consideramos de grande relevância as contribuições de uma perspectiva intercultural crítica, proposta por Walsh (2009, p. 25), quando reitera a importância da

construção de novos marcos epistemológicos que pluralizam, problematizam e desafiam a noção de um pensamento e conhecimento totalitários, únicos e universais, partindo de uma política e ética que sempre mantêm como presentes as relações do poder às quais foram submetidos estes conhecimentos.

Além disso, vemos perspectivas formativas que não apresentam em seus discursos o reconhecimento dos “diferentes” como parte de um todo, mas como aquele que, ao contrário, não fazem parte; “diferentes por apresentarem baixo rendimento acadêmico, [...] que possuem características identitárias associadas à “anormalidade”, às “necessidades especiais” e/ou a um baixo capital cultural” (Candau, 2016, p. 22). Por isso, logo se tornam um “problema” a ser resolvido pelo ambiente escolar e seus educadores. Segundo a autora, enquanto resultado de suas pesquisas, “em poucos depoimentos, a diferença é articulada a identidades plurais que enriquecem os processos pedagógicos e devem ser reconhecidas e valorizadas.”

Diante desse cenário, este ensaio propõe refletir sobre a interculturalidade crítica a partir das contribuições da dialogicidade freiriana, enquanto perspectiva teórica para a construção de

uma formação docente comprometida com a pluralidade epistêmica, a justiça cognitiva e a transformação social. Para Freire (2005, p. 18), “o diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas as defende e assim crescem um com o outro”.

Entende-se que a pedagogia do diálogo, conforme concebida por Freire (2001a; 2001b; 2005; 2010)¹⁰, oferece bases sólidas para uma escuta sensível e ética do outro, condição indispensável para a prática intercultural em sua dimensão crítica. Mais do que uma estratégia metodológica, o diálogo constitui um princípio político-pedagógico que rompe com a lógica da imposição e se abre à construção coletiva do conhecimento.

Assim, estruturamos nossas reflexões a partir de três pontos de discussão. A princípio, abordamos a colonialidade do saber como uma das bases que sustentam as contradições na formação docente hoje, considerando uma perspectiva decolonial de enfrentamento às epistemes eurocêntricas que influenciam essa formação. Quando falamos de colonialidade, estamos nos referindo a um modo de pensar e organizar o conhecimento que hierarquiza saberes, legitimando apenas aqueles de origem eurocêntrica, enquanto silencia ou marginaliza os saberes indígenas, afro-brasileiros, populares, entre outros.

No segundo ponto, articulamos a dialogicidade freireana e a interculturalidade crítica como fundamentos que se complementam na construção de uma formação docente mais plural, ética e politicamente comprometida com a justiça social e os saberes vindos das diferenças. Freire (2001a; 2001b; 2005; 2010) nos ensina que o diálogo é uma prática profundamente humanizadora, ele parte do reconhecimento do outro como sujeito de saber, capaz de interpretar e transformar o mundo. A formação, nesse sentido, deixa de ser imposição de conteúdos e passa a ser um espaço de encontro e construção coletiva do conhecimento.

O terceiro momento do texto procura destacar que a aproximação entre a dialogicidade freiriana e a interculturalidade crítica não é apenas conceitual, mas deve ser compreendida como uma articulação política e pedagógica necessária. Assim, ao propor tal construção epistêmica, buscamos contribuir para o debate contemporâneo sobre a necessidade de uma formação docente que reconheça os conflitos epistêmicos como constitutivos da prática educativa e de assumir compromissos de construir pontes entre saberes historicamente apartados pelas marcas do colonialismo. Defende-se, portanto, a educação enquanto espaço de encontro, reconhecimento e reinvenção.

¹⁰ Freire nos apresenta um conceito de diálogo que atravessa diversas obras, algumas vezes apresentando conceitos definidos, noutras, nos apresentando sua percepção e importância na práxis docente.

A (de)colonialidade do saber na formação docente

A formação docente no Brasil está profundamente enraizada em uma lógica epistemológica marcada pela colonialidade do saber, conceito desenvolvido por autores como Quijano (2007 *apud* Oliveira; Candau, 2010) e aprofundado por pensadores decoloniais latino-americanos. Essa colonialidade não se restringe à dominação política e econômica, mas atua no plano das ideias, das verdades instituídas e do que se considera legítimo como conhecimento.

A colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça (Torres, 2007, p. 131).

Como afirma Quijano (2007 *apud* Oliveira; Candau, 2010, p. 20), a colonialidade do saber pode ser “entendida como a repressão de outras formas de produção de conhecimento não-europeias, que nega o legado intelectual e histórico de povos indígenas e africanos, reduzindo-os, por sua vez, à categoria de primitivos e irracionais, pois pertencem a “outra raça”. Disso decorre um racismo epistêmico que não permite nenhuma outra forma de produção e/ou manifestação do conhecimento crítico e científico.

A colonialidade do saber sustenta-se em uma epistemologia que se apresenta como universal, neutra e científica, desconsiderando que o conhecimento pode ser produzido a partir de um lugar social, histórico e cultural. Essa postura ignora ou subalterniza epistemes outras e nega às comunidades produtoras desses saberes o direito à palavra no espaço formativo. Nesse sentido, Freire (2005, p. 64) nos adverte que “se é dizendo a palavra com que, *pronunciando* o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens, por isto, o diálogo é uma exigência existencial”. Mas, como pensar esse diálogo em nosso campo formativo?

No campo da formação docente, a prática antidualógica em suas epistemes podem se manifestar por meio de currículos que privilegiam saberes eurocentrados, desvinculados das realidades plurais e culturalmente diversas e que compõem a escola brasileira. Na perspectiva da *Ecologia dos Saberes* apresentada por Santos (2009), considera-se infinita e plural a existência de saberes no mundo, os quais apenas dão conta de maneira parcial a partir de sua específica perspectiva, mas por outro lado, “como cada saber só existe nessa pluralidade infinita

de saberes, nenhum deles se pode compreender a si próprio sem se referir a outros saberes” (p. 468).

Nesse sentido, Santos (2009) assegura que fomos atravessados por uma *injustiça cognitiva* e nela temos o que denomina de *epistemicídio*, ou seja, uma “conversão forçada e supressão dos conhecimentos não ocidentais levadas a cabo pelo colonialismo europeu e que continuam hoje sob formas nem sempre mais sutis”. Além disso,

[...] desperdiçou-se muita experiência social e reduziu-se a diversidade epistemológica, cultural e política do mundo. Na medida em que sobreviveram essas experiências e essa diversidade foram submetidas à norma epistemológica dominante: foram definidas (e, muitas vezes, acabaram se autodefinindo) como saberes locais e contextuais apenas utilizáveis em duas circunstâncias: como matéria prima para o avanço do conhecimento científico, como instrumentos de governo indireto, inculcando nos povos e práticas dominadas a ilusão credível de serem autogovernados. A perda de uma autorreferência genuína não foi apenas uma perda gnosiológica, foi também, e sobretudo, uma perda ontológica: saberes inferiores próprios de seres inferiores (Santos, 2009, p. 10).

Enquanto docentes, mas atravessados por essa lógica, tendemos a nos tornarmos multiplicadores de tal prática, visto que ainda somos muitas vezes formados por um currículo que não se constitui enquanto espaço de reconhecimento dessa pluralidade. Além disso, a colonialidade do saber se expressa também na forma como o próprio papel docente é concebido: como técnico transmissor de conteúdos universalizados e não como sujeito cultural e político situado.

Tal concepção dificulta a urgência no desenvolvimento de práticas pedagógicas dialógicas, comprometidas com a transformação social e com o reconhecimento da diversidade epistêmica. Nesse sentido, Freire, em sua teoria dialógica, nos convida a pensar não apenas do ponto de vista da relação professor-estudante, mas também no desenvolvimento do processo educativo como um todo, incluindo neste, a organização curricular.

Nesse processo, dentre as categorias da ação antidialógica, Freire (2005) nos apresenta a *invasão cultural*¹¹. Essa categoria expressa “a penetração que fazem os invasores, no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão de mundo, enquanto lhes freia a criatividade, ao inibirem sua expansão” (Freire, 2005, p. 173). Por sua vez, Santos (2010) argumenta que nesses casos se impõe um verdadeiro “monocultivo do saber”, no qual apenas determinadas formas de conhecer são reconhecidas como válidas e ensináveis.

¹¹ Na perspectiva freiriana, a ação antidialógica apresenta algumas características, a exemplo da *conquista*, da *divisão*, da *manipulação* e da própria *invasão cultural*.

Compreendemos que futuros docentes, muitas vezes, são formados a partir de referências teóricas que não dialogam com as experiências concretas das populações com as quais irão trabalhar. As epistemes das infâncias quilombolas, dos territórios indígenas, das periferias urbanas e rurais são silenciadas, quando não “caricaturadas”. Essa desconexão entre o saber escolar e os saberes dos territórios produz uma educação alienada, pouco significativa e, frequentemente, violenta em sua ação simbólica, representações que construímos dos *outros*, daqueles que consideramos *diferentes*.

As relações entre *nós* e os *outros* estão muitas vezes carregadas de dramaticidade e ambiguidade. Em sociedades em que a consciência das diferenças se faz cada vez mais forte, reveste-se de especial importância aprofundarmos questões como: Quem incluímos na categoria *nós*? Quem são os *outros*? (Candau, 2014, p. 38).

Por isso, reafirmamos que essa ausência epistemológica não é neutra — ela reproduz desigualdades e exclui formas legítimas de conhecer o mundo. Assim, Freire (2005) afirma de maneira contundente, que não há como destituir o caráter político da ação educativa, fazendo ressalvas sobre a favor *de quem* e *do quê*, portanto *contra quem* ou *o quê*, a atividade educativa é organizada. Desse modo, defendemos a importância de evidenciar esse cenário e de reconhecer que uma formação docente verdadeiramente transformadora requer o enfrentamento crítico da lógica colonial que ainda estrutura práticas, saberes e currículos.

Superar essa lógica exige mais do que incluir autores não europeus no currículo dos cursos de formação docente. Esse problema requer uma reconfiguração profunda da formação docente, capaz de reconhecer os conflitos epistêmicos como constitutivos da prática educativa e de valorizar as múltiplas formas de produzir, transmitir e viver o conhecimento.

Nesta perspectiva teórica podemos pensar que a formação docente que nasce na proposição *decolonial* representa a criação e construção de *outras* condições pedagógicas para formação docente e discente. Para além de processos de ensino baseados na transmissão, a pedagogia decolonial quer conceber a educação como uma política de negociação cultural, espaço de debates de saberes e distintas formas de vida (Moreira, 2021, p. 64).

De acordo com Candau (2014, p. 36), não há educação que não esteja imersa nas “culturas da humanidade e, particularmente, do momento histórico e do contexto em que se situa. Neste sentido, não é possível conceber uma experiência pedagógica “desculturizada”, isto é, em que nenhum traço cultural específico a configure”. A autora defende ainda que, “existe

uma relação intrínseca entre educação e culturas. Estes universos estão profundamente entrelaçados e não podem ser analisados a não ser a partir de sua íntima articulação”.

A ruptura paradigmática proposta por tal maneira de conceber o processo formativo docente, requer posicionamentos que reconfiguram saberes e a própria necessidade de convivência com a transformação, geradora da autonomia dos seus sujeitos e aqui defendida a partir das ideias concebidas por Freire (2001a; 2001b; 2005; 2010), por meio do diálogo autônomo, aquele que constitui suas bases na problematização do mundo, na conscientização do lugar que ocupamos nesse mundo e na libertação das mais diversas formas de opressão.

O diálogo como elemento político-pedagógico na perspectiva da interculturalidade crítica

No contexto da formação docente, o diálogo precisa ser entendido não como um simples recurso metodológico, mas como fundamento político-pedagógico essencial para o enfrentamento das desigualdades epistêmicas que marcam o campo educacional. Considerando a proposta dialógica freireana, o diálogo propõe uma ruptura com a lógica verticalizada e autoritária da transmissão de saberes. Contudo, quando articulada à perspectiva da interculturalidade crítica, essa noção de diálogo adquire novas camadas de complexidade, pois passa a operar como instrumento de enfrentamento da colonialidade do saber que ainda estrutura os processos formativos docentes.

Considerar tal perspectiva formativa, implica repensar as formas pelas quais os sujeitos aprendem a ensinar, mas também, como essa ação está diretamente relacionada a sua construção humana, o *ser e estar no mundo e com o mundo*. É comum observar que, os cursos de licenciatura e Pedagogia ainda se organizam sob uma lógica que privilegia conteúdos técnico-científicos eurocentrados e práticas padronizadas de ensino, desconsiderando os saberes oriundos de outros territórios epistêmicos — indígenas, afrodescendentes, quilombolas, camponeses, periféricos, entre outros.

Conforme Shor e Freire (*apud* Moraes, 2023, p. 57), “a educação é muito mais controlável quando o professor¹² segue o currículo padrão, e os estudantes atuam como se só as palavras do professor contassem”. Afirma ainda que, “se os professores e os alunos exercessem o poder de produzir conhecimento em classe, estariam então reafirmando seu poder de refazer a sociedade. A estrutura do conhecimento oficial é também a estrutura da autoridade social”. Nesses contextos, o diálogo precisa ser mais do que a escuta: precisa ser ato político de

¹² Considerando o contexto histórico-social no qual alguns textos foram escritos, mantivemos sua originalidade, não realizando alterações quanto à expressões relacionadas a gêneros

redistribuição de legitimidade epistêmica, reconhecendo os futuros docentes não apenas como aprendizes de técnicas, mas como sujeitos culturais e históricos portadores de saberes próprios.

Essa ação, porque política, também se faz ética. E para que o diálogo possa ser estabelecido, Freire (2001) nos convida a torná-lo um ato de amor, sendo mais que uma pronúncia do mundo, um compromisso com os homens que se encontram na condição de oprimidos e assim, assumir o compromisso com a sua causa, ou seja, sua libertação¹³. Nessa perspectiva formativa, é possível repensar um arcabouço epistemológico e experiencial que se constitui como articulador de práticas decoloniais e, conseqüentemente, opostas à colonialidade do saber, muitas vezes, percebidas através da manipulação, sujeição, ordem e imposições.

Tais posicionamentos, são, na verdade, aberturas para repensarmos uma prática formativa que respeita os saberes discentes e das classes populares, saberes socialmente construídos, insistentemente lembrados por Freire, principalmente sobre “a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos” (Freire, 1996, p. 30). O ensino enquanto ato educativo crítico, cujo posicionamento não deve estar a favor da ingenuidade, a partir de uma perspectiva dialógica, considera a curiosidade ingênua alimentada por bases coloniais de hierarquização dos saberes, por isso, busca *criticizar* tal curiosidade.

Na verdade, a curiosidade ingênua que, “desarmada”, está associada ao saber do senso comum, é a mesma curiosidade que, criticizando-se, aproximando-se de forma cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna curiosidade epistemológica. Muda de qualidade, mas não de essência (Freire, 1996, p. 31).

Considerar o diálogo enquanto elemento político-pedagógico no processo formativo docente, implica uma postura de quem não apenas se relaciona dialeticamente com os saberes, mas que neles intervém. Para Freire (1996, p. 77), implica não ser apenas “objeto da *História*, mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, *constato* não para me *adaptar*, mas para *mudar*”. Nessa construção, o diálogo enquanto elemento desafiador, exige de quem o faz, o reconhecimento da sua história social e como aponta Freire (1996), reconhece a experiência social dos seus participantes, revelando a importância e necessidade as superações de certos saberes que, ao serem desnudados, revelam sua “incompetência” para explicar certos fatos.

¹³ O sentido de LIBERTAÇÃO, remonta às definições para uma educação libertadora. Esta, por sua vez, busca desenvolver uma consciência crítica, na qual os educandos já são portadores, vendo-os como sujeitos da história. Procura mostrar que todos são agentes transformadores do mundo, capazes de decifrar os enigmas da sociedade, refletindo e buscando caminhos para mudar as situações de opressão.

Um questionamento que nos inquieta, permanece tanto latente quanto urgente: se futuros docentes são formados a partir de uma estrutura epistêmica de bases coloniais, como esse mesmo docente poderá despertar nos estudantes, reflexões que contribuem para a superação dessa lógica?

A interculturalidade crítica, tal como formulada por Walsh (2010), Candau (2012; 2016) e diversos autores e autoras, propõe que a formação docente seja um campo de disputa, onde a diversidade não seja apenas acolhida, mas colocada em diálogo crítico com os saberes hegemônicos. Como a autora ressalta, "a interculturalidade crítica é projeto político-pedagógico insurgente, que busca desmontar as lógicas coloniais do saber e ser" (Walsh, 2010, p. 72).

Essa proposta exige que os cursos de formação revejam suas estruturas curriculares, os autores que canonizam e os modos como constroem autoridade pedagógica. O diálogo, nesse caso, não busca consenso, mas reconhecimento das tensões e desigualdades históricas entre os saberes, para, a partir delas, criar outras possibilidades formativas.

Nesse cenário, a prática da formação docente exige a construção de espaços formativos que não apenas toleram a diferença, mas que sejam afetados por ela; o que implica transformar as relações pedagógicas, os materiais didáticos, os contextos de estágio e os vínculos com os territórios de atuação. O diálogo intercultural se torna, assim, uma prática curricular, uma postura docente e um horizonte político.

A dialogicidade freiriana, ao ser articulada à interculturalidade crítica, reconfigura a própria ideia de formação docente: de um processo de acúmulo de saberes a uma prática de encontro, escuta e negociação entre mundos. É nesse sentido que formar docentes implica formar *mediadores e mediadoras interculturais*, intelectuais críticos e construtores de uma pedagogia que não se limite a repetir padrões, mas que proponha novas formas de ensinar e aprender com a diferença.

Por isso, a prática do diálogo é essencial para que docentes também se coloquem em posição de aprendentes e, assim, abrirem espaço para epistemes diversas. Desse modo, a dialogicidade freiriana e a interculturalidade crítica se tornam referenciais potentes, por se basearem no reconhecimento do outro como legítimo portador de saberes e na construção coletiva do conhecimento como prática de libertação.

Articulações entre dialogicidade e interculturalidade crítica como projeto formativo docente

A formação docente, para ser de fato transformadora, precisa se constituir como um projeto ético, político e epistemológico voltado à construção de outros modos de ensinar e aprender, capazes de enfrentar as desigualdades e exclusões que historicamente marcam a Educação Básica no Brasil. Nesse horizonte, a articulação entre a dialogicidade freiriana e a interculturalidade crítica não é apenas desejável — ela é necessária. Ambas se apoiam em uma concepção de *educação como prática de liberdade*, centrada na escuta, no reconhecimento da alteridade e no enfrentamento das estruturas coloniais que operam tanto na sala de aula quanto na própria formação dos docentes.

Diferente de uma interculturalidade meramente celebratória ou folclórica, a perspectiva crítica aqui defendida e apoiada por autores e autoras apresentados no texto, exige um reposicionamento ético e político. Ela nos convoca a enfrentar o racismo epistêmico que estrutura nossas instituições e nossos modos de ensinar e aprender, pois, considera que uma perspectiva intercultural crítica,

aponta para a construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e que sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados (Candau, 2016, p. 21).

Na formação docente, isso significa abrir o currículo e a prática pedagógica para o diálogo com saberes historicamente silenciados. Não como complemento ou curiosidade, mas como parte constitutiva de um projeto formativo que seja de fato plural e comprometido com a justiça cognitiva.

Sabemos que a incorporação dos estudos interculturais na formação docente não é apenas uma demanda ética e pedagógica, mas também uma exigência legal. A Lei nº 10.639/2003, alterada pela Lei nº 11.645/2008, determina a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena em todas as etapas da Educação Básica, com reflexos diretos nos cursos de licenciatura e formação docente (Brasil, 2003; 2008, s/p).

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da

sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.

Ao estabelecer a necessidade de abordar a diversidade étnico-racial e cultural brasileira nos currículos escolares, essas leis impõem às instituições formadoras o desafio de construir projetos pedagógicos que enfrentam o racismo estrutural e promovam a valorização dos saberes de matriz não eurocêntrica. Nesse sentido, a legislação brasileira não apenas legitima a presença da interculturalidade crítica na formação docente, como a transforma em eixo obrigatório de uma formação comprometida com a equidade, o reconhecimento da diferença e a justiça curricular. Porém, como esse desafio tem sido experienciado? Até que ponto, os docentes formadores estão preparados para mediar uma formação nessa perspectiva?

Desse modo, reforçamos a necessidade de um reposicionamento institucional e curricular que reconheça o conflito como essencial ao campo educativo. Aqui, a dialogicidade freiriana é apresentada como uma proposta para compor o “tecido formativo” e romper com as práticas de formação que ainda operam num modelo bancário, transmissivo, e que não reconhecem a história de vida e os saberes prévios dos sujeitos em formação.

Freire (2010) afirma que num modelo de educação imposto, as ideias são ditadas, não havendo trocas, mas discursos. O que se constrói não são debates ou discussões de temas, mas um trabalho que se estabelece *sobre* e não *com* o educando, a partir de imposições que por ele não são necessariamente aceitas, mas passam a ser acomodadas. É nessa prática formativa que “não lhes propiciamos meios para o pensar autêntico, porque recebendo as fórmulas que lhes damos, simplesmente as guarda. Não as incorpora porque a incorporação é o resultado da busca de algo que exige, de quem o tenta, esforço de recriação e de procura. Exige reinvenção” (Freire, 2010, p. 104).

A dialogicidade, para Freire (2010), é muito mais que um recurso didático: ela é uma ética da escuta, da horizontalidade e do reconhecimento do outro como sujeito de saber. A educação, nessa perspectiva, não se dá pela imposição de conteúdos, mas pelo encontro de experiências e pela construção coletiva de sentidos. Em nossos estudos sobre a perspectiva dialógica proposta por Freire (2001a; 2001b; 2005; 2010), surgem categorias balizadoras para uma perspectiva de formação docente, a qual brevemente apresentaremos com o objetivo de demonstrar as possíveis articulações com uma proposta intercultural crítica formativa.

Inicialmente, a dialogicidade numa perspectiva freireana, apresenta a *problematização* enquanto categoria que anuncia um diálogo como método, um diálogo problematizador. Segundo Freire (2001, p. 56), a tarefa primeira é a de “problematizar aos educandos o conteúdo que os mediatiza e não a de dissertar sobre ele, de dá-lo, de estendê-lo, de entregá-lo como se tratasse de algo já feito, elaborado, acabado, terminado”. Essa postura frente ao conhecimento, solicita que o processo formativo e, conseqüentemente educativo, parta da realidade concreta dos sujeitos, desafiando o olhar naturalizado sobre o mundo.

No contexto da interculturalidade crítica, essa categoria ganha densidade política, pois convoca docentes e estudantes a questionarem as estruturas que sustentam a hegemonia de determinados saberes no currículo e nos processos formativos, tornando-se um “um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença” (Walsh, 2001, p. 10). Uma vez experienciado, o diálogo problematizador pode vir a ser uma importante ferramenta didática na práxis docente.

Ao invés de abordar a diversidade cultural como um tema estanque ou complementar, a problematização nos permite analisar como as relações de poder moldam o que é reconhecido como conhecimento legítimo na escola. Ao provocar o estranhamento e a reflexão sobre o silenciamento de saberes indígenas, africanos, quilombolas e populares, essa abordagem rompe com a “neutralidade” curricular e insere o conflito epistêmico como parte constitutiva do ato pedagógico.

Enquanto segunda categoria do processo dialógico, a *conscientização crítica* expressa por Freire, se dá em diferentes níveis de aprofundamento, considerando a tomada de consciência, evidenciada por uma “operação própria do homem, de sua defrontação com o mundo, com a realidade concreta que se lhe torna presente como uma objetivação” (Freire, 2001, p. 52).

O primeiro nível foi denominado de consciência *semi-intransitiva*, no qual “o homem está imerso a áreas circunscrita de interesses e preocupações, não podendo, portanto, apreender os problemas além de sua esfera biológico-vital” (Jorge, 1981, p. 45). Problematizar a colonialidade do saber nesse nível de consciência, é ainda, conceber um nível “mágico”, no qual os fatos ainda não são apreendidos em sua complexidade. É nesse compromisso inicial com a natureza e não com a sua existência, que o homem acaba imergindo na magia, na ingenuidade, numa espécie de mistificação da realidade. É o que Freire denomina de *consciência transitivo-ingênuo* ou *transitividade ingênuo*.

No contexto escolar da Educação Básica, a ausência de um processo formativo na perspectiva intercultural crítica, implica no reconhecimento “folclórico” de saberes outros, nos quais há uma ausência de práticas que promovam o aprofundamento crítico, o que resulta em vivências pouco comprometidas com a justiça cognitiva. Daí termos uma “falsa consciência” do conhecimento posto e pouco aprofundado, menos ainda, sentido.

Contudo, quando articulada à interculturalidade crítica, essa categoria assume um papel fundamental na formação docente, pois permite que profissionais em formação compreendam como foram educados dentro de uma matriz monocultural. Para Walsh (2010), exige um esforço de desaprendizagem, de ruptura com as lógicas eurocêntricas que foram internalizadas como únicas e universais, o que para Freire (2005, p. 85) se refere a uma *consciência crítica* ou *transitividade crítica*, enquanto segundo nível a ser alcançado, por meio de uma educação dialogal, “voltada para a responsabilidade social e política, caracterizada pela profundidade, na interpretação dos problemas, pela substituição de explicações mágicas por princípios causais”.

Decerto, envolve o reconhecimento de que o currículo, os livros didáticos, as referências acadêmicas e até as metodologias de ensino estão marcadas por um projeto civilizatório que exclui, silencia ou folcloriza saberes de origem indígena, africana, quilombola, camponesa ou popular. Nesse sentido, a conscientização exige o deslocamento do olhar: não apenas ver a diversidade, mas interrogar os mecanismos que a tornaram invisível na escola e nos próprios cursos de formação docente.

Trata-se de um processo coletivo e profundo de deslocamento: o formador e o futuro professor deixam de se ver como reprodutores de conteúdos neutros e passam a se entender como sujeitos implicados na reprodução ou transformação das estruturas coloniais que perpassam a educação.

A última categoria apresentada pela proposta dialógica freireana aqui descrita, está pautada na *libertação*. A libertação é compreendida como o horizonte último da prática educativa crítica — um processo coletivo e histórico de superação das estruturas que oprimem e desumanizam. Libertar-se, segundo Freire (2005), é tomar consciência das condições concretas de dominação e agir, de modo intencional e solidário, para transformá-las. Trata-se de um movimento que não ocorre apenas na dimensão material, mas também no plano do pensamento, da linguagem e do conhecimento. Nesse sentido, a libertação não se limita à emancipação do oprimido em relação ao opressor, mas implica a reconstrução de si e do mundo como ato político e pedagógico:

Paulo Freire nos convida a construir uma concepção de liberdade que deve estar focalizada na perspectiva de o indivíduo tornar-se livre da miséria, da subordinação a interesses que burlam suas necessidades materiais, da exploração, da discriminação e desenvolvam o desejo de justiça social (Morais, 2023, p. 53).

Ao articularmos essa perspectiva com a interculturalidade crítica, identificamos uma relação capaz de promover uma práxis educativa emancipadora, servindo como base para a promoção da autonomia dos sujeitos envolvidos no processo educativo: ambas propõem que a superação das desigualdades passa pela transformação das estruturas de saber, poder e ser. A libertação, nesse contexto, implica romper com os sistemas de validação do conhecimento que hierarquizam culturas e epistemes, negando legitimidade aos saberes dos povos indígenas, africanos, quilombolas, ribeirinhos e periféricos.

Como destaca Walsh (2010), a interculturalidade crítica não se resume à convivência entre culturas, mas exige o enfrentamento direto da colonialidade que permeia as instituições, inclusive os espaços de formação docente. Libertar-se, portanto, é também descolonizar a formação, desfazendo os fundamentos que produzem exclusões epistêmicas e estabelecendo novas bases para a construção do conhecimento.

Na formação docente, essa articulação se concretiza quando docentes em formação são convidados e convidadas a pensar criticamente não apenas o conteúdo que ensinam, mas as matrizes epistêmicas a partir das quais esse conteúdo foi gerado. A libertação exige, nesse sentido, que se vá além da inclusão curricular de temáticas étnico-raciais ou culturais: é preciso promover uma reconfiguração profunda das práticas pedagógicas, dos critérios de avaliação, dos autores estudados e das vozes que conduzem os debates. Isso requer o reconhecimento da escola como espaço de disputa simbólica e à docência como um campo de ação política e de resistência.

Nesse contexto crítico, nós – professoras/es, estudantes e pesquisadoras/ es – questionamos a centralidade de universidades nos processos de formação de professoras/es. Somos desafiados a transformar escolas em locais de práticas reflexivas e a transformar universidades em espaços abertos à sociedade. E mais do que isso, temos de transformar ambas em comunidades epistêmicas ampliadas se queremos formar professoras/es para os desafios que conhecemos na América Latina, em especial no Brasil. Para isso é preciso pesquisar caminhos que nos possibilitem, no enfrentamento dos desafios comuns, conquistar espaços e epistemologias de trabalhos em conjunto, com base numa cultura profissional que favoreça uma relação de uns pelos outros, como num “tecido profissional enriquecido (Nóvoa, 2011, p. 205).

Assim, a libertação e a interculturalidade crítica se encontram na proposta de uma formação docente comprometida com a justiça cognitiva, com a transformação da escola em território plural e com a construção de uma educação que não apenas ensina sobre a diversidade, mas que é constituída a partir dela. Libertar, aqui, é criar condições para que o professor deixe de ser apenas transmissor de uma cultura dominante e se torne agente formador de mundos possíveis, comprometido com o reconhecimento, a equidade e a dignidade de todos os saberes.

Considerações Finais

Ao longo deste ensaio, discutiu-se como as categorias freirianas da problematização, da conscientização e da libertação podem ser mobilizadas como fundamentos de um projeto pedagógico decolonial, especialmente, no âmbito da formação docente. A partir da articulação com a interculturalidade crítica, buscou-se compreender de que maneira a formação docente pode ser ressignificada como um processo não apenas técnico, mas ético, político e epistêmico, voltado para o enfrentamento das estruturas de exclusão e silenciamento que ainda configuram a educação básica e os espaços formadores.

A formação do professor, tal como problematizada neste texto, não pode continuar sendo concebida sob uma lógica monocultural, disciplinar e eurocentrada. Ao contrário, ela deve ser entendida como espaço de disputa de sentidos e de reexistência de saberes, no qual o diálogo, conforme propõe Freire (2001a; 2001b; 2005; 2010), se entrelaça ao enfrentamento crítico das hierarquias epistêmicas herdadas da colonialidade.

O diálogo freiriano pode ser o solo fértil onde a interculturalidade crítica se enraíza. E, ao mesmo tempo, a interculturalidade pode dar densidade política à dialogicidade, colocando-a em confronto com as estruturas coloniais que ainda moldam a educação. Portanto, acreditamos ser possível pensar uma proposta de articulação entre dois projetos que se fortalecem mutuamente no desafio de formar profissionais capazes de educar *com* e *para* a diferença.

Nesse horizonte, a problematização convoca à leitura crítica da realidade formativa; a conscientização promove o desvelamento das marcas coloniais e racistas que estruturam o saber escolar; e a libertação propõe a reconstrução coletiva de uma prática pedagógica comprometida com a diversidade, com o reconhecimento da justiça cognitiva enquanto pressuposto para a construção da autonomia dos sujeitos do processo educativo, sejam eles, docentes ou estudantes.

É nesse entrelaçamento entre a dialogicidade freiriana e a interculturalidade crítica que se propôs reflexões para pensarmos um processo formativo docente mais coerente com os

desafios da educação contemporânea — uma proposta que reconhece o professor como intelectual comprometido com a transformação social e com a criação de espaços educativos capazes de acolher, valorizar e dialogar com múltiplas epistemologias. Por isso, acreditamos que viver a experiência em si mesmo de uma proposta decolonial, trará ao professor um arcabouço para a sua prática, não apenas teórico, mas sentido.

Portanto, integrar essas categorias não é apenas uma escolha metodológica ou teórica: é uma tomada de posição diante das urgências da formação docente em um país marcado pela desigualdade, pela violência simbólica e pelo *epistemicídio*. Pensar a formação do professor na perspectiva freiriana e intercultural crítica é defender uma pedagogia que não apenas ensina sobre a diferença, mas se constitui a partir dela, projetando, assim, outras possibilidades de mundo, de escola e de futuro...para a invenção de novos modos de ensinar e aprender com o outro.

Referências

BRASIL. **Lei n.º 10.639, de 2003**: Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 03 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Diário Oficial da União, Seção 1, p. 3, 11 mar. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm. Acesso em: 03 jul. 2025.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. “Ideias-força” do pensamento de Boaventura Sousa Santos e a educação intercultural. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 01 p. 15-34. janeiro-março, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/cjS9NB4DWjqv8ncCZg7RbDM/>. Acesso: 10/06/2025. Acesso em: 03 jul. 2025.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, p. 235-250, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000100015>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/QL9nWPmwbhP8B4QdN8yt5xg/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 03 jul. 2025.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas **Educação**. v. 37, n. 1, p. 33-41, jan.-abril, 2014. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-25822014000100005&script=sci_abstract. Acesso em: 03 jul. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 49ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios. 5ª ed. Coleção Questões da Nossa Época. São Paulo: Cortez, 2001a.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 33ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação**. Trad. De Rosisca Darcy de Oliveira. 11ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001b.

JORGE, J. Simões. **A ideologia de Paulo Freire**. Coleção Paulo Freire. São Paulo: Loyola, 1981.

MORAIS, Maristela Silva de. **A perspectiva dialógica freiriana na educação**: ação-reflexão-ação na prática docente. São Paulo: Editora Dialética, 2023.

MOREIRA, Sueli de Lima; SANTOS, Aldaléa Figueiredo dos; VOLOTÃO, Graciane de Souza Rocha. Lutas e formação para professorxs/es outrxs. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, v. 31, n. 66, p. 207-219, maio. 2022. DOI: <https://doi.org/10.21879/faeaba2358-0194.2022.v31.n66.p207-219> Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-70432022000200207 Acesso em: 20 jun. 2025.

MOREIRA, Sueli de Lima. Ao Sul, um outro lugar, para a produção de conhecimento docente. **Revista Cescontexto**, v. 28, p. 60-66, 2021. Disponível em: <https://www.ces.uc.pt/publicacoes/cescontexto/index.php?id=32363>. Acesso em: 20 jun. 2025.

NÓVOA, Antônio. Nada substitui um bom professor: proposta para uma revolução no campo da formação do professor. In: GATTI, B. A. *et al.* (Org.). **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Ed. UNESP, 2011.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, abr. 2010. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0102-46982010000100002&scri> Acesso em: 20 jun. 2025

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

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo**: afirmação das epistemologias do Sul. Coimbra: Edições Almedina, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade do século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. Maria Paula G. (Orgs.) São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um Ocidente não ocidentalista? a filosofia à venda, a douda ignorância e a aposta de Pascal. *In*: SOUSA SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula G. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2009.

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

WALSH, Catherine. Interculturalidade e colonialidade do saber. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula G. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2009.

Diálogos Críticos sobre Cultura, Identidade e Conhecimento

Leane Pereira Cordeiro¹⁴

Resumo

Este ensaio teórico-crítico propõe diálogos críticos sobre cultura, identidade e conhecimento, articulando as perspectivas de Nicolescu (1999), Morin (2000; 2004), Moreira (2015), Hall (1990; 1997; 2006) e Santos (2007; 2020). O objetivo central é refletir sobre os limites das epistemologias dominantes e explorar possibilidades para a construção de uma epistemologia plural, inclusiva e transformadora. A partir da transdisciplinaridade de Nicolescu (1999), discute-se a necessidade de superar a fragmentação disciplinar que restringe a compreensão integral de fenômenos complexos, considerando pluralidade, interações e processos múltiplos. O pensamento complexo de Morin (2004) propõe a articulação de diferentes dimensões da realidade em lógica de interconexão, criticando abordagens reducionistas e simplificadoras. O multiculturalismo crítico de Moreira (2015) evidencia desigualdades no currículo escolar e nas práticas pedagógicas, valorizando diferenças culturais em diálogo com as relações de poder e promovendo equidade. Hall (1990; 1997; 2016), nos estudos culturais, enfatiza que a identidade é histórica, relacional e dinâmica, questionando essencialismos e denunciando efeitos do eurocentrismo sobre culturas subalternizadas. Santos (2007; 2020) propõe as epistemologias do Sul e a ecologia de saberes, reconhecendo e legitimando conhecimentos historicamente invisibilizados, contrapondo-se à monocultura do saber científico hegemônico. Ao articular essas perspectivas, o ensaio evidencia convergências e complementaridades, defendendo que a construção de um paradigma plural do conhecimento constitui um horizonte ético, político e epistemológico fundamental. É uma discussão riquíssima, que nos convida a adotar um olhar ampliado para o desenvolvimento de uma educação verdadeiramente inclusiva, embasada em referenciais teóricos sólidos. Reimaginar a educação como espaço de inclusão, justiça, emancipação, solidariedade e transformação cognitiva, social e cultural é uma condição indispensável para enfrentar os desafios contemporâneos e ampliar a democratização do conhecimento.

Palavras-chave: Transdisciplinaridade. Pensamento complexo. Multiculturalismo; Epistemologias do Sul. Ecologia de saberes.

Introdução

A reflexão sobre cultura, identidade e conhecimento tornou-se central no cenário contemporâneo, em que as fronteiras geopolíticas, simbólicas e epistemológicas se tornam cada vez mais complexas e tensionadas. A globalização, as migrações, as desigualdades sociais e a emergência de novos movimentos sociais e culturais impõem desafios significativos à produção e à circulação de saberes. Diante desse contexto, é necessário problematizar os paradigmas que sustentaram a ciência moderna e que, apesar de sua relevância histórica, apresentam limites para compreender fenômenos atravessados pela diversidade, pela interconexão e pela diferença.

¹⁴ Doutoranda da Rede Nordeste de Ensino (RENOEN), no polo UFRPE e professora adjunta de Libras no Departamento de Letras da UFRPE.

O paradigma científico hegemônico, baseado em pressupostos de neutralidade, universalidade e objetividade, frequentemente, desconsidera as singularidades culturais, históricas e identitárias dos sujeitos. Essa lógica reducionista reforça a fragmentação disciplinar, invisibiliza saberes não reconhecidos pela matriz eurocêntrica e dificulta a construção de um conhecimento efetivamente plural (Morin, 1990; Brandão, 1986; Santos, 2010). Assim, refletir criticamente sobre cultura, identidade e conhecimento significa questionar os próprios fundamentos da modernidade ocidental e abrir-se à possibilidade de epistemologias que valorizem múltiplas racionalidades.

Nesse horizonte, a cultura pode ser compreendida como campo de disputas simbólicas e práticas sociais, permeada por tensões entre hegemonia e resistência. A identidade, entendida como construção relacional e histórica, é constantemente marcada por deslocamentos, negociações e reconfigurações. O conhecimento, por sua vez, não é neutro, mas atravessado por relações de poder que determinam quais saberes são legitimados e quais são silenciados. Portanto, a articulação desses três conceitos constitui um eixo estratégico para problematizar não apenas o campo educacional, mas também os modos de pensar e organizar a vida em sociedade.

Este ensaio teórico-crítico tem como propósito articular perspectivas que dialogam criticamente com esses temas, tendo como principais referências Nicolescu (1999), Morin (1990), Moreira (2015), Hall (1990; 1997; 2016) e Santos (2007; 2020). Nicolescu (1999), ao propor a transdisciplinaridade, defende a superação da fragmentação disciplinar e a integração entre ciência, arte, filosofia e espiritualidade. Morin (2004), por meio do pensamento complexo, reforça a interdependência entre ordem e desordem, unidade e diversidade, reconhecendo a incerteza como elemento constitutivo do conhecimento. Moreira (2015), ao discutir o multiculturalismo crítico, problematiza as formas de exclusão presentes nos currículos e nas práticas pedagógicas, propondo uma valorização da diferença sem perder de vista as relações de poder. Hall (1990; 1997; 2016), nos estudos culturais, contribui ao afirmar que a identidade é fluida, histórica e em constante processo de transformação, desconstruindo visões essencialistas e apontando os impactos do eurocentrismo sobre culturas subalternizadas. Finalmente, Santos (2007; 2020) propõe as epistemologias do Sul e a ecologia de saberes como alternativa à monocultura do saber científico, defendendo um horizonte de justiça cognitiva e social.

Ao articular essas contribuições, o ensaio não pretende oferecer respostas conclusivas, mas estimular diálogos críticos e interdisciplinares que permitam reimaginar a educação, a ciência e a cultura em bases mais democráticas e inclusivas. O desafio consiste em compreender

que a produção do conhecimento não é apenas uma atividade técnica ou intelectual, mas também ética, política e cultural, implicando escolhas sobre quais vozes são ouvidas e quais são silenciadas. Dessa forma, pensar cultura, identidade e conhecimento a partir dessas perspectivas, significa assumir o compromisso de construir um paradigma plural, emancipador e transformador, capaz de responder às demandas de um mundo marcado pela complexidade e pela diferença.

Cultura e Complexidade

Pensar a cultura em seu sentido mais profundo exige reconhecer que ela não se limita a tradições cristalizadas ou a um conjunto estático de símbolos. A cultura é movimento, atravessada por disputas, negociações e reconfigurações que traduzem a experiência humana em toda a sua diversidade. Para compreendê-la em sua plenitude, torna-se necessário abandonar as visões reducionistas que ainda predominam em muitos discursos acadêmicos e políticos, substituindo-as por referenciais que considerem a complexidade dos fenômenos, suas inter-relações e múltiplas dimensões. Nesse sentido, o pensamento complexo de Morin (1990) destaca a necessidade de integrar diferentes níveis de conhecimento para compreender a realidade de forma holística; as epistemologias do Sul de Santos (2010) valorizam a pluralidade de saberes e desafiam a monocultura do conhecimento; e a transdisciplinaridade de Nicolescu (1999) propõe o diálogo entre saberes distintos como caminho para uma compreensão mais completa e ética da realidade. É nesse horizonte que a transdisciplinaridade de Nicolescu (1999) e o pensamento complexo de Morin (2000; 2004) se tornam aportes indispensáveis.

A transdisciplinaridade, como propõe Nicolescu (1999), nasce da necessidade de ultrapassar as fronteiras rígidas entre as disciplinas, que, frequentemente, separam e fragmentam a realidade em categorias estanques. Quando se pensa a cultura a partir desse referencial, torna-se evidente que ela não pode ser compreendida apenas pela Sociologia, pela Antropologia, pela História ou pela Filosofia, isoladamente. A cultura se apresenta como um fenômeno que transborda qualquer disciplina, pois envolve práticas, representações, afetos, conhecimentos, linguagens e valores que só podem ser analisados de forma integrada. Nesse sentido, a transdisciplinaridade não se limita a somar diferentes áreas do saber, mas convida a entrelaçar racionalidades diversas — científicas, filosóficas, artísticas e espirituais — para que se torne possível uma visão mais ampla da condição humana.

De modo convergente, Morin (2000) propõe o pensamento complexo como alternativa à lógica simplificadora da modernidade, que buscou explicar o real pela fragmentação e pela

linearidade. Para o autor, a cultura não pode ser reduzida a uma narrativa homogênea nem a uma essência imutável, mas deve ser vista como um sistema vivo em constante interação entre ordem e desordem, unidade e diversidade, estabilidade e transformação. É justamente nessa tensão que se constrói a riqueza cultural, já que cada identidade cultural, longe de ser pura e isolada, constitui-se em diálogo permanente com outras, em processos de hibridização, resistência e reinvenção.

Ao articular Nicolescu (1999) e Morin (2000), compreende-se que a cultura só pode ser pensada de maneira fecunda se assumida como fenômeno multidimensional e aberto, que se alimenta da pluralidade e da interdependência. Tal perspectiva desloca a ideia de cultura como patrimônio fixo e convida a enxergá-la como rede de significados em disputa, marcada tanto por permanências quanto por rupturas. Mais do que um campo de estudo, a cultura aparece, assim, como lugar de encontro entre diferentes formas de conhecimento e de identidade, revelando-se inseparável das questões políticas e epistemológicas que atravessam a sociedade.

Essa concepção tem implicações diretas para a Educação. Um currículo que se pretenda democrático e inclusivo não pode se basear em visões reducionistas da cultura, que reproduzem hegemonias e silenciam diferenças. Reconhecer a cultura como processo complexo significa abrir espaço para práticas pedagógicas que acolham a diversidade de experiências, valorizem saberes historicamente marginalizados e fomentem uma formação crítica e emancipatória. Dessa forma, a complexidade cultural não é um obstáculo para a educação, mas uma potência a ser mobilizada na construção de novos horizontes de conhecimento e de justiça social.

Identidade e Diferença

A compreensão da identidade exige, antes de tudo, um afastamento de concepções estáticas e essencialistas que a definem como algo fixo, homogêneo ou predeterminado. A identidade é, na verdade, um processo histórico e relacional, constituído no encontro e no confronto entre sujeitos, culturas e contextos sociais. Hall (2000) reforça que as identidades não existem de forma isolada; elas são produzidas nas interações sociais, atravessadas por tensões entre semelhança e diferença, inclusão e exclusão, pertencimento e marginalidade. Essa perspectiva desafia a visão tradicional da identidade como “essência” e permite compreendê-la como campo de negociação permanente, que se transforma em resposta às mudanças sociais, políticas e culturais.

Ao mesmo tempo, a diferença deve ser entendida não como ameaça ou desvio em relação a um padrão normativo, mas como elemento constitutivo da própria identidade. Hall

(2003) evidencia que as identidades se formam em diálogo com outras identidades, em processos permeados por relações de poder, em que o eurocentrismo historicamente impôs narrativas hegemônicas e relegou culturas subalternizadas ao silêncio ou à marginalidade. Essa leitura convida à reflexão crítica sobre como as estruturas sociais moldam a percepção de quem “pertence” e quem é “excluído”, destacando a dimensão política do reconhecimento identitário.

No contexto educacional, essas questões ganham contornos ainda mais significativos. Moreira (2015) discute o multiculturalismo crítico como abordagem que vai além da mera valorização superficial da diversidade. Para ele, a escola e o currículo são espaços de disputa simbólica, onde algumas identidades são legitimadas enquanto outras são invisibilizadas. Isso implica que a educação não deve apenas reconhecer diferenças culturais, mas também analisar criticamente as relações de poder que estruturam a produção e a validação de conhecimentos, práticas e representações. Ao problematizar essas desigualdades, é possível transformar a educação em um espaço que não apenas reproduz hierarquias, mas que ativamente promove equidade, justiça e valorização da diversidade.

Pensar identidade e diferença sob essa perspectiva significa assumir um compromisso ético e político com a inclusão e a pluralidade. Reconhecer a identidade como processo dinâmico e a diferença como constitutiva da vida social exige práticas sociais e pedagógicas que legitimem vozes historicamente silenciadas e que promovam experiências educativas críticas, reflexivas e emancipadoras. Essa abordagem permite compreender que a diversidade não é apenas um dado a ser aceito, mas uma potência a ser cultivada, capaz de ampliar os horizontes do conhecimento, da cultura e da participação social. Ao articular as ideias de Hall (2003) e Moreira (2015), percebe-se que identidade, diferença e cultura são dimensões inseparáveis.

A educação, nesse contexto, não pode se limitar a conteúdo ou técnicas; ela deve se constituir como espaço de formação crítica, onde os sujeitos aprendem a conviver com a diversidade, a problematizar estruturas de poder e a construir coletivamente modos mais justos de conhecer, viver e interagir. Trata-se de uma perspectiva que combina análise teórica e compromisso ético, reconhecendo que qualquer esforço educativo que ignore a complexidade das identidades e das diferenças estará condenado a reproduzir desigualdades e a perpetuar visões excludentes da sociedade.

Conhecimento e Epistemologias Críticas

O conhecimento, longe de ser neutro ou universal, é sempre atravessado por contextos históricos, relações de poder e estruturas sociais que definem quais saberes são valorizados e quais permanecem marginalizados. A hegemonia das epistemologias tradicionais — centradas na ciência eurocêntrica, positivista e disciplinar — revela limites claros para compreender a complexidade do mundo contemporâneo. Santos (2007) denomina essa condição de “monocultura do saber”, alertando que grande parte do conhecimento produzido historicamente excluiu saberes de comunidades indígenas, afrodescendentes, rurais, populares e outros grupos marginalizados. Esse apagamento epistemológico não é apenas simbólico: ele estrutura relações de poder, define prioridades políticas e educativas, e condiciona quem tem voz e quem permanece invisível na sociedade.

As epistemologias do Sul, como propõe Santos (2010), oferecem um caminho para romper com essa monocultura. Elas reconhecem a pluralidade de formas de conhecimento e defendem a interdependência entre saberes acadêmicos e saberes populares, valorizando experiências de vida como fonte legítima de aprendizagem. Essa perspectiva promove uma ecologia de saberes, na qual múltiplos conhecimentos coexistem, dialogam e se complementam, desafiando hierarquias tradicionais e abrindo espaço para processos de justiça cognitiva. O conhecimento, assim, deixa de ser visto como propriedade exclusiva de instituições formais e passa a ser concebido como construção coletiva, dinâmica e ética.

Nicolescu (1999), ao propor a transdisciplinaridade, complementa essa visão ao destacar a necessidade de integrar diferentes níveis e dimensões da realidade. A fragmentação disciplinar típica da ciência moderna limita a compreensão de fenômenos complexos, pois separa o social, o cultural, o histórico e o simbólico em compartimentos estanques. A transdisciplinaridade propõe, ao contrário, que ciência, filosofia, arte e espiritualidade se articulem, possibilitando abordagens mais amplas e profundas da realidade. Aplicada à educação, essa perspectiva permite compreender que aprender não é acumular informações, mas articular experiências, refletir criticamente sobre elas e produzir novos sentidos.

A interseção entre epistemologias do Sul e transdisciplinaridade reforça o caráter ético e político do conhecimento. Reconhecer múltiplos saberes implica questionar práticas educacionais excludentes, currículos homogêneos e metodologias que reforçam desigualdades. Significa também problematizar o papel das instituições, não apenas como transmissores de informação, mas como espaços de legitimação ou marginalização de vozes diversas. Nesse sentido, a escola, a universidade e outros espaços educativos tornam-se arenas de construção crítica do conhecimento, nas quais cultura, identidade e saberes se articulam e se transformam mutuamente.

Pensar epistemologias críticas é, portanto, assumir que o conhecimento não é um fim em si mesmo, mas um instrumento para a emancipação, a inclusão e a transformação social. Aprender passa a ser um ato político, ético e cultural, no qual se reconhece a interdependência entre sujeitos, comunidades e saberes. Essa perspectiva amplia não apenas a compreensão do mundo, mas também as possibilidades de ação sobre ele, estimulando práticas educativas mais inclusivas, solidárias e reflexivas.

Em última instância, ao integrar a visão de Santos (2007) e Nicolescu (1990), percebemos que a produção do conhecimento exige sensibilidade à complexidade, abertura à pluralidade e disposição para o diálogo entre saberes diversos. O desafio consiste em construir uma educação e uma sociedade em que cultura, identidade e conhecimento deixem de ser hierarquizados e fragmentados, tornando-se campos de interação, criatividade e justiça social.

Considerações Finais

O percurso teórico e crítico desenvolvido ao longo deste ensaio evidencia que cultura, identidade e conhecimento não podem ser compreendidos isoladamente. Cada um desses elementos é atravessado por relações de poder, desigualdades históricas e processos de exclusão simbólica. Refletir sobre eles exige abandonar visões reducionistas e essencialistas, abraçando a complexidade e a pluralidade das experiências humanas. A articulação entre Nicolescu (1999), Morin (2004), Moreira (2015), Hall (1997) e Santos (1987) mostra que é possível construir diálogos que reconheçam a diversidade epistemológica, cultural e identitária, promovendo práticas educativas e sociais mais inclusivas e transformadoras.

A transdisciplinaridade e o pensamento complexo nos lembram que compreender a realidade requer integrar múltiplas dimensões — social, cultural, histórica, simbólica e científica — e reconhecer que cada fenômeno se manifesta em interconexões dinâmicas. A identidade, por sua vez, não é um dado fixo, mas uma construção histórica e relacional que se forma em diálogo com o outro, atravessada por processos de exclusão e legitimação cultural. O multiculturalismo crítico e os estudos de Hall (1996) apontam que as práticas pedagógicas e sociais precisam valorizar as diferenças, problematizar desigualdades e questionar hierarquias de saberes e culturas, evitando a reprodução de exclusões históricas.

As epistemologias do Sul e a Ecologia de Saberes ampliam esse horizonte, mostrando que os conhecimentos marginalizados, quando reconhecidos e valorizados, contribuem para uma visão mais plural, ética e democrática do mundo. O conhecimento, portanto, deixa de ser apenas um instrumento técnico ou acadêmico: torna-se prática de justiça cognitiva, de

solidariedade e de emancipação social. Reconhecer a diversidade de saberes não é um gesto meramente simbólico, mas um compromisso com a transformação social, a inclusão de vozes historicamente silenciadas e a construção de uma educação que articule teoria, prática e experiência cultural.

Nesse sentido, reimaginar a educação e o conhecimento, a partir dessas perspectivas, significa superar a monocultura do saber, integrar experiências de vida, valorizar a diferença e promover a participação ativa de todos os sujeitos na produção de saberes. Além disso, permite entender que ensinar e aprender são atos profundamente éticos e políticos, capazes de produzir mudanças individuais, comunitárias e sociais. O diálogo entre cultura, identidade e conhecimento nos convida a repensar permanentemente nossas epistemologias, questionar estruturas de poder, problematizar currículos e práticas pedagógicas e construir uma sociedade mais inclusiva, plural e justa.

Em última instância, esse ensaio reafirma que enfrentar os desafios contemporâneos exige não apenas refletir sobre conhecimento e educação, mas agir de forma comprometida com a ética, a diversidade, a emancipação e a transformação social. Construir pontes entre saberes, valorizar múltiplas identidades e compreender a complexidade dos fenômenos culturais e sociais não é apenas uma necessidade acadêmica, mas uma condição indispensável para promover justiça, inclusão e democracia em nossa sociedade.

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação e transformação**. São Paulo: Ática, 1986.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. **Representation**: cultural representations and signifying practices. London: Sage, 1997.

HALL, Stuart. Cultural identity and diaspora. *In*: RUTHERFORD, Jonathan (Org.). **Identity**: community, culture, difference. London: Lawrence & Wishart, 1990. p. 222-237.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Multiculturalismo crítico e educação**: desafios contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2015.

MORIN, Edgar. **O método 3**: o conhecimento do conhecimento. São Paulo: Cortez, 2000.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2004.

NICOLÉSCU, Basarab. **Manifesto da transdisciplinaridade**. Porto Alegre: Sulina, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Epistemologias do Sul**: justiça cognitiva e pluralidade de saberes. Porto Alegre: Penso, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**: pandemia, desigualdades e epistemologias do Sul. Coimbra: Almedina, 2020.

Matemática“s”: por um olhar poético, estético e intercultural

Jéssica Hayana Monteiro Santos¹⁵

Universidade Federal Rural de Pernambuco
jessica.hayana@ufrpe.br

Gilvaneide Ferreira de Oliveira¹⁶

Universidade Federal Rural de Pernambuco
gildeufrpe@gmail.com

Resumo

Este ensaio teórico propõe uma reflexão crítica sobre os sentidos atribuídos à Matemática na educação e faz articulação com sua dimensão científica e as abordagens poéticas, estéticas, políticas e interculturais, assumindo, assim, a“s” matematica“s”. Partindo do reconhecimento da Matemática como linguagem consolidada na produção científica e tecnológica rigorosa, seu teor formal e capacidade de modelar fenômenos complexos, a escrita com “s” nos traz que essa dimensão, embora fundamental, não esgota as possibilidades e aplicabilidades do saber matemático. Aqui, a presença da Matemática é analisada em campos como a modelagem no contexto da saúde, na análise social, na arte, na música e nas práticas produtivas como o corte e a costura nas confecções têxteis do Agreste de Pernambuco. Dessa forma, o texto propõe uma Educação Matemática que valorize tanto a complexidade lógica quanto os sentidos humanos da Matemática, integrando pensamento crítico, sensibilidade estética e coerência epistêmica. Em tempos de exclusão e tecnicismo, se trata de reivindicar uma Matemática plural, viva e situada. **Palavras-chave:** Matemática. Interculturalidade. Transdisciplinaridade. Matemática Plural.

Um convite para começarmos

A Matemática, ao longo da história, foi consolidada como uma linguagem da Ciência, frequentemente, associada à exatidão, à neutralidade e à universalidade. Essa concepção, ainda hegemônica em contextos escolares e acadêmicos, privilegia uma visão cartesiana, lógica e formal, que tem indiscutível importância para a produção de conhecimentos científicos e tecnológicos. No entanto, ao se impor como única via legítima para compreender o mundo, essa Matemática tradicional tende a invisibilizar outras formas de pensar, sentir e expressar relações quantitativas e espaciais presentes nas relações humanas.

Essa rigidez conceitual e metodológica, que restringe a Matemática a um domínio de verdades inquestionáveis e procedimentos padronizados, pode culminar no afastamento de inúmeras pessoas, que se veem desmotivadas ou incapazes de se conectar com um saber percebido como árido e inacessível como nos apontam a pesquisa de Santos (2022). Embora a Matemática seja uma Ciência de inegável rigor e riqueza capaz de desvendar complexidades e

¹⁵ Licenciada em Matemática (CAA-UFPE), mestra em Educação Matemática e Tecnológica (UFPE) e Doutoranda em Ensino pela Rede Nordeste de Ensino (RENOEN - Polo UFRPE).

¹⁶ Doutora em Ciências da Educação e professora dos Programas de Pós-Graduação da RENOEN/UFRPE e em Educação, Culturas e Identidades (PPGECI/UFRPE).

impulsionar avanços tecnológicos e conceituais, sua apresentação descontextualizada e excessivamente formalista gera uma barreira emocional e cognitiva.

Bourdieu (1989), com suas análises sobre a reprodução das desigualdades sociais pelo capital cultural imposto, nos ajuda a compreender como essa pedagogia da exclusão opera. Para o autor, a valorização de um tipo específico de capital cultural, neste caso, acerca de uma Matemática descolada das realidades plurais dos/as indivíduos/as, pode contribuir para a exclusão daqueles/as que não se encaixam nesse molde, reforçando hierarquias e sentimentos de inadequação frente a esse saber.

Ao reconhecer que a Matemática científica é apenas uma entre outras possibilidades de produção de sentido dessa Ciência, torna-se possível ampliar o horizonte epistêmico da Educação Matemática. Tal perspectiva encontra respaldo na noção de Ecologia de Saberes, proposta por Santos (2010), ao afirmar que diferentes modos de conhecer, como científicos, populares, ancestrais, artísticos, intuitivos, podem coexistir sem que um precise anular o outro.

Nesse contexto, Candau (2016) destaca a necessidade de uma abordagem pedagógica que reconheça e valorize as diferentes identidades culturais presentes no espaço educativo, promovendo um diálogo entre saberes e práticas distintas, sem hierarquizar. Defender uma abordagem plural da Matemática não significa negar sua base científica, mas sim reivindicar o direito à convivência entre saberes diversos, numa dinâmica de reconhecimento e valorização mútua.

Além disso, a Teoria da Complexidade desenvolvida por Morin (2011) nos ajuda a compreender a Matemática como parte de um sistema de conhecimentos interligados que não pode ser reduzido a uma lógica linear ou compartimentalizada. Ao adotar essa perspectiva, a Matemática deixa de ser vista somente como um saber neutro e fechado em si mesmo, e passa a ser concebida também como linguagem simbólica culturalmente situada que é atravessada por dimensões históricas, sociais e existenciais.

Diante disso, este ensaio propõe uma reflexão crítica sobre os sentidos da Matemática na Educação Contemporânea, articulando a racionalidade científica à diversidade epistêmica e cultural, fazendo diálogo com teóricos como D'ambrósio, Moreira e David (2005). Buscamos discutir que múltiplas matemáticas podem coexistir: aquela que estrutura equações e algoritmos e aquela que emerge de experiências cotidianas, artísticas ou simbólicas. Ao valorizar essa coexistência, abrimos espaço para uma prática educativa mais inclusiva, sensível e comprometida com a complexidade do mundo e dos/as sujeitos/as que o habitam.

Matemática com “s” no final

O foco exclusivo da Matemática na lógica formal e sua visão estritamente instrumental limitam não só suas aplicações, mas também empobrecem sua natureza multifacetada. Essa perspectiva, que a eleva a um patamar de exatidão e neutralidade, ignora o vibrante tecido de relações humanas, culturais e históricas que a moldam. Ao fazer isso, perdemos a dimensão criativa, intuitiva e até estética da Matemática, que faz com que esvazie seu potencial de engajamento e sentido para a vida, afastando muitas pessoas que não se identificam com a rigidez do ensino tradicional e a fluidez de suas próprias experiências. Como resultado, a Matemática é vista, muitas vezes, como um conjunto de verdades universais e imutáveis, desconectada das realidades sociais e epistemológicas que a constituem.

Para transcender essa visão, Morin (2011) oferece uma lente essencial, não apenas para aplicar a Matemática à sistemas complexos, mas para reconhecer a complexidade inerente à própria Matemática. Somos convidados/as a perceber que o saber matemático também é um campo onde a ordem e a desordem coexistem, onde a incerteza e a incompletude são constitutivas e onde a emergência de novas ideias, muitas vezes, desafia as estruturas pré-existentes.

A Teoria do Caos e na Geometria Fractal estudada, inicialmente, por Benoit Mandelbrot, em 1975, é um campo da Matemática que surgiu precisamente para descrever e modelar fenômenos não lineares e imprevisíveis da natureza, como o clima ou a formação de nuvens. Essas áreas da Matemática abraçam a não linearidade e a sensibilidade às condições iniciais, revelando uma face da Matemática que dialoga diretamente com a complexidade do mundo real, em contraste com a busca incessante por determinismo e previsibilidade. Desse modo, a Matemática é uma linguagem capaz de modelar e investigar fenômenos complexos que pode revelar padrões emergentes e contribuir para uma compreensão mais profunda do mundo em sua multidimensionalidade.

Compreender a Matemática sob essa perspectiva, significa valorizar o pensamento transdisciplinar fazendo um diálogo com Nicolescu (1999), quando nos diz que a transdisciplinaridade não é apenas uma soma de disciplinas, mas algo que está "entre, através e além" delas. Somado a isso, entendemos uma presente capacidade de religar conceitos e aceitação de que o conhecimento matemático é um processo contínuo de auto organização e reorganização, nunca um sistema fechado e definitivo. Complementar a essa desconstrução epistemológica, a pedagogia de Freire (1987) surge como um imperativo metodológico para a Educação Matemática. Se esta se dá como um saber complexo e culturalmente situada, a forma

de ensiná-la não pode ser a de uma "Educação Bancária", onde o/a professor/a deposita conteúdos em mentes vazias.

Freire (1987) nos convida a uma educação problematizadora e dialógica, em que a Matemática emerge das questões concretas da existência dos estudantes, de suas realidades e de seus contextos culturais e isso implica em ir além da mera aplicação de fórmulas, incentivando a reflexão crítica sobre os problemas, a busca por múltiplas soluções e a valorização dos saberes matemáticos que já existem nas práticas cotidianas dos/as sujeitos/as. A Matemática, nesse processo, deixa de ser um instrumento de dominação ou exclusão e se torna uma ferramenta de leitura do mundo e de transformação social, permitindo que os/as estudantes se apropriem dela de forma autônoma e criativa. É a partir do "tema gerador" da realidade dos/as educandos/as que o diálogo se estabelece e a Matemática pode ser desvelada como uma ferramenta para compreender e intervir nessa realidade.

A força intrínseca da Matemática, como disciplina e campo de conhecimento, é maximizada quando a desvinculamos da ideia de uma simples descoberta de verdades preexistentes. Em seu lugar, ela deve ser reconhecida como uma construção humana, histórica e cultural, uma perspectiva profundamente embasada pela Etnomatemática de D'Ambrósio (2001; 2012). Essa visão histórica e cultural revela a vasta pluralidade de caminhos pelos quais diversas civilizações criaram seus sistemas matemáticos em resposta a necessidades específicas. Assim, a História da Matemática se manifesta não como uma linha reta de progresso linear culminando na abordagem ocidental, mas sim como um mosaico rico de inovações e abordagens singulares.

Nesse sentido, a própria Filosofia da Matemática tem debatido intensamente a natureza desse saber, desafiando a ideia de uma única e inquestionável verdade. O intuicionismo, por exemplo, defendido por matemáticos como Brouwer (1913), postula que os objetos matemáticos não existem independentemente da mente humana: eles são construções mentais. Para ele, a Matemática é uma atividade criativa da mente e não a descoberta de verdades eternas. Essa visão contrasta diretamente com o platonismo que vê as entidades matemáticas como realidades abstratas e independentes.

Ao expandir os horizontes da Educação Matemática, percebemos que suas linguagens e métodos se entrelaçam profundamente com diversas disciplinas, como em Medicina e em Sociologia, para decifrar a complexidade do mundo e no contexto brasileiro, já temos vozes importantes nessa articulação. No campo da saúde, o epidemiologista da UFBA, Almeida Filho (2004), ao analisar os modelos de determinação social da doença, ressalta que a modelagem matemática em Epidemiologia, amplamente aplicada para acompanhar surtos, está

intrinsecamente marcada por contextos sociais, culturais e estruturais. A Matemática que mede o contágio e os riscos sanitários estão sempre situadas em territórios, corpos e desigualdades.

Essa compreensão crítica é o cerne da modelagem Matemática Sócio-crítica, uma abordagem defendida por pesquisadores brasileiros como Araújo (2009) e Barbosa (2001), que nos dizem que a atividade de modelar não é neutra. Nesse viés, a Pedagogia Matemática precisa abarcar essa sensibilidade se alinhando aos princípios da Educação Matemática Crítica (Skovsmose, 2001). Não se trata apenas de ensinar equações e algoritmos, mas de incorporar uma discussão ética e política, analisando quem se beneficia dessas modelagens, quem fica à margem de seus reflexos e, crucialmente, quais valores e desigualdades estão implicitamente naturalizados nas escolhas de parâmetros.

Dessa forma, a Matemática se torna um instrumento essencial para a leitura crítica do mundo e faz um diálogo com o diverso. O sociólogo e professor Demo (2025), referência na Sociologia da Educação, enfatiza que a Matemática, quando integrada à análise social, pode se tornar uma via de empoderamento epistemológico. O autor nos faz refletir que o ensino precisa transformar a sala de aula numa arena de pesquisa coletiva, em que os/as estudantes se apropriam da matematização dos fenômenos sociais para questionar estruturas de poder, desigualdades e exclusões. Nessa perspectiva, redes sociais, acesso a serviços, pobreza ou mobilidade urbana podem ser objeto de investigação com ferramentas matemáticas, incluindo médias, distribuições e modelos, mas sempre com a consciência de que números não são neutros.

Trazendo um outro olhar também reflexivo, Lakatos (1976) apresenta a Matemática como um processo dinâmico e falível, em que o conhecimento avança por meio de conjecturas e refutações. Ele nos mostra que mesmo teoremas considerados provados podem ser reexaminados e reformulados diante de contraexemplos ou novas perspectivas, revelando a dimensão social e quase empírica da construção do conhecimento matemático. Essa perspectiva humaniza a Matemática, apontando um campo de investigação contínua, sujeito a erros e revisões, tal como outras Ciências.

Acrescentados “s”, o passo seguinte: por uma Matemática Intercultural

Vimos, até aqui, que a perspectiva reducionista da Matemática, quando há ênfase exclusiva na lógica formal e instrumental, não apenas limita a compreensão desse saber, mas também silencia e marginaliza um vasto universo de saberes matemáticos construídos em contextos culturais diversos (D’ambrosio, 2005; Gerdes, 2010). A visão hegemônica,

frequentemente, associada ao Ocidente eurocêntrico se impôs como o único caminho legítimo para a produção e validação do conhecimento matemático, invisibilizando as lógicas e as práticas desenvolvidas por diferentes povos ao longo da história (Santos, 2009; Oliveira, 2018). Tal compreensão evidencia a necessidade de reconhecer a pluralidade epistemológica e os modos de produção de conhecimento que emergem das realidades locais e interculturais, superando a monocultura da racionalidade científica moderna (Santos, 2007; D'Ambrosio, 2012).

É nesse cenário que a interculturalidade emerge como um conceito potente e indispensável para decolonizar o olhar sobre a Matemática e promover uma Educação verdadeiramente inclusiva que transforma a sala de aula em um espaço de construção de sentidos e significados. Vale ressaltar que entendemos o decolonizar a Educação Matemática como um processo de questionamento e dismantelamento da colonialidade do saber (Mignolo, 2017). Essa colonialidade se manifesta na escola pela imposição da Matemática acadêmica ocidental, que é vista como a única válida e universal, marginalizando ou invisibilizando as chamadas outras matemáticas os saberes matemáticos (contagem, medição, classificação) desenvolvidos por diferentes grupos culturais, como indígenas, quilombolas e populações periféricas (Rosa; Orey, 2024).

Logo, um currículo decolonial busca, por meio de práticas, romper com a hegemonia epistêmica e valorizar a pluralidade de conhecimentos. Isso não implica apenas "adicionar" culturas ao currículo, mas sim transformar a matriz do saber na sala de aula, promovendo um ensino emancipatório e de justiça social (Fantinato; Freitas, 2020), que reconhece a diferença colonial e o direito à re-existência dos saberes subalternizados.

Segundo Candau (2022), a interculturalidade vai muito além da mera coexistência de culturas (multiculturalismo), propondo um diálogo entre diferentes grupos culturais a partir da interação, do reconhecimento mútuo e da valorização das diversas formas de pensar, sentir e agir. No campo da Matemática, significa reconhecer que as “Matemáticas” são expressões culturais que respondem a necessidades específicas de cada comunidade. Candau (2022) reforça a necessidade de se criar “pontes” entre os diferentes saberes, desafiando hierarquias e construindo novos arranjos curriculares e pedagógicos que deem visibilidade às epistemologias silenciadas, afirmando a legitimidade dos conhecimentos fora dos muros de espaços formativos.

Podemos exemplificar, à luz de D'Ambrosio, (2001), que, há milênios, os babilônios desenvolveram um sofisticado sistema sexagesimal (base 60) e técnicas algébricas para resolver problemas práticos, muito antes da formalização grega. Na Índia antiga, o desenvolvimento do sistema de numeração posicional decimal, incluindo o conceito de zero, revolucionou a forma

de representar quantidades e calcular sendo fundamental para a Matemática Moderna. As civilizações maias criaram um complexo sistema vigesimal (base 20) com um símbolo para o zero, utilizado em seus precisos calendários e observações astronômicas.

Na África, diversas culturas desenvolveram sistemas de contagem, geometrias e padrões fractais em suas artes e arquiteturas, como os padrões de trançados ou as formas de vilarejos, que demonstram uma compreensão matemática intrínseca, mas não formalizada nos moldes ocidentais. Esses exemplos, muitos deles explorados pela Etnomatemática, nos mostram que a matemática é um fenômeno culturalmente situado, moldado por diferentes modos de pensar e interagir com o mundo (Gerdes, 1999; Cunha, s.d.; Mandelbrot, 1982).

Gerdes (1999) analisa os padrões geométricos presentes em diversas culturas africanas e propõe conexões entre esses padrões e o Currículo de Matemática. Cunha (s.d.) destaca como diferentes povos africanos desenvolveram sistemas numéricos e geométricos próprios, refletindo uma rica tradição matemática. Além disso, Mandelbrot (1982) introduz o conceito de geometria fractal, que pode ser observado em padrões naturais e culturais, incluindo os encontrados em várias culturas africanas.

Já no contexto escolar indígena, Santos (2021), em sua pesquisa na comunidade Xukuru, evidencia que o ensino da Matemática pode se tornar efetivamente intercultural, quando valoriza os saberes docentes indígenas, suas metodologias e visões de mundo, rompendo com o modelo monocultura e fortalecendo a identidade local. Ao mesmo tempo, a reflexão teórica presente em Kécio Leite e Camargos (2024) aponta a impossibilidade de se traduzir completamente os saberes matemáticos indígenas em termos eurocêntricos. Eles demonstram que a “tradução isomórfica” entre linguagens e nomenclaturas, muitas vezes, fracassa, exigindo uma abordagem mais respeitosa e dialógica.

Outra vertente relevante é representada por Oliveira (2023), que analisa produções acadêmicas sobre etnomatemática e interculturalidade, e identifica uma convergência teórico-prática que reforça a necessidade de práticas pedagógicas que articulam saberes de diferentes comunidades e povos tradicionais e escolares em sala de aula. Um estudo recente, desenvolvido por Motseki *et al.* (2025), mostra que os artefatos da cultura Ndebele podem ser utilizados no ensino de Geometria, evidenciando a riqueza matemática presente em suas expressões artísticas. Além disso, uma revisão sistemática feita por Setiaputra (2025), entre 2019 e 2023, destaca a crescente integração da Etnomatemática no ensino, evidenciando a valorização de saberes locais e a promoção de uma Educação Matemática mais inclusiva e contextualizada.

Essas perspectivas constroem um panorama em que a Educação Matemática Intercultural não se limita à inclusão simbólica e superficial de elementos culturais diversos,

como se bastasse “colorir” o currículo com exemplos exóticos ou folclóricos. Pelo contrário, se trata de um movimento político, epistêmico e pedagógico que questiona as bases da racionalidade hegemônica que ainda rege o ensino da Matemática nas escolas brasileiras, sem excluí-las.

Assumir a Interculturalidade na Educação Matemática implica romper com a ideia de uma Ciência neutra, asséptica e descolada das experiências vividas pelos/as sujeitos/as, pois exige reconhecer que toda produção de conhecimento é situada, marcada por interesses, contextos e historicidades. Ao defender o diálogo entre epistemologias, indígenas, afro-brasileiras, populares, acadêmicas, dentre outras, estamos afirmando que a Matemática não é uma linguagem única e universal, mas uma entre muitas formas de ler e reorganizar o mundo. Trata-se de afirmar, com todas as letras, que a escola não pode continuar operando como um filtro epistemológico que valida alguns saberes e descarta outros.

Quando o número vira gesto: a Matemática como linguagem viva

Ao falar de Matemáticas como linguagem poética, estética e política, se tensiona seu lugar no imaginário social. Acostumados a pensar a Matemática como técnica fria, objetiva e sem margens, esquecemos que ela também é construção simbólica, linguagem cultural, forma de expressão atravessada por sentidos, afetos e ideologias. Müller (2025) destaca a importância de considerar os artefatos matemáticos como elementos carregados de implicações políticas e sociais e propõe uma abordagem ética na Educação Matemática, que envolva reflexão crítica sobre o impacto da Matemática na sociedade. Essa perspectiva ética se conecta diretamente à dimensão poética da Matemática, mostrando que sua função vai além da utilidade prática ou da mera quantificação.

A dimensão poética da Matemática se revela quando ela é tratada como linguagem inventiva, capaz de organizar o mundo não apenas por regras, mas por imaginação. Como observa Sodré (2019), a linguagem é sempre criação, e isso inclui a Matemática que ao nomear o invisível e construir formas simbólicas para o tempo, o espaço e a medida, opera como poesia. O número não é só quantidade, mas também gesto simbólico, cifras de cultura. A Geometria não é apenas descrição de formas, mas expressão de harmonia, ritmo e proporção, como vemos na arte islâmica, na música de Bach ou na tessitura dos trançados quilombolas. Reconhecida como linguagem poética, a Matemática se reconecta à arte, ao mito, ao afeto e ganha vida para além dos algoritmos, revelando sua dimensão política, ética e cultural.

A série harmônica ($1 + 1/2 + 1/3 + 1/4 \dots$) é por si só, um poema matemático descoberto por Pitágoras. Ela cresce sem nunca se estabilizar e se aproxima do infinito sem jamais alcançá-lo, como uma metáfora para o próprio conhecimento humano: um caminhar constante, uma busca que nunca se esgota. Sua presença na música, na física e na própria história da matemática revela a beleza de um padrão que parece simples, mas carrega uma profundidade quase mística. Quando apresentada em sala de aula, não como uma curiosidade, mas como símbolo de uma matemática que pulsa, que vibra, que provoca, professores e professoras, fazemos um convite ao rompimento da aridez dos números e abrimos espaço para o silêncio do maravilhamento, surgindo aquele momento raro em que o/a estudante não apenas entende, mas sente a matemática.

Na música, a série harmônica é a arte de combinar sons simultâneos de forma agradável ao ouvido. Não se trata apenas de notas individuais, mas de como elas se relacionam para formar acordes e progressões que criam tensão e resolução, melancolia ou euforia. Um bom arranjo harmônico pode transformar uma melodia simples em uma experiência sonora complexa e profunda, além de ser a base que sustenta a melodia e o ritmo, dando cor e textura à peça musical. A beleza da harmonia musical reside na sua capacidade de evocar emoções e de construir paisagens sonoras que nos transportam para diferentes estados de espírito. E isso, meus/minhas amigos/as, é Matemática!

Segundo Pastana (2023), a Matemática está intrinsecamente ligada à Música, sendo a escala pitagórica mais um exemplo de como elementos matemáticos fundamentam a constituição musical. Ele destaca a importância de compreender a relação entre Matemática e Música para entender as manifestações culturais e tradicionais, como o Marabaixo, explorando seu ritmo e musicalidade.

A dimensão estética da Matemática está presente na experiência sensível que ela pode gerar. Como apontam Ascher (2009) e Gerdes (2010), muitos povos expressam raciocínios matemáticos por meio de artefatos culturais, como cestos, tecidos, grafismos, músicas e danças, revelando uma Matemática que é, ao mesmo tempo, forma e conteúdo, cálculo e composição.

Assim, ritmo, estética e expressão simbólica se articulam para mostrar a Matemática como experiência culturalmente rica e multidimensional. Ao ressignificarmos essas Matemáticas, torna-se impossível visitar o Louvre e olhar para a Mona Lisa do mesmo modo, pois ao olharmos para ela sob a perspectiva da Matemática como linguagem, percebemos que sua beleza vai além da superfície e revela uma intrincada rede de proporções, geometrias e relações harmônicas que Da Vinci incorporou. Nessa tônica, não é por acaso que a figura de Lisa Gherardini parece tão equilibrada e esteticamente agradável. Da Vinci era um profundo

estudioso da proporção áurea ou número de ouro (denotado por ϕ), uma razão matemática irracional (que mede aproximadamente 1.618), que se manifesta em padrões naturais e, desde a antiguidade, tem sido associada à beleza e à perfeição. Embora não haja consenso absoluto sobre o uso exato e deliberado da proporção áurea em cada detalhe da Mona Lisa. Aqui podemos perceber que a Matemática é uma linguagem que, como a essa obra, guarda segredos, mistérios e múltiplas interpretações.

Vindo para mais perto, podemos observar as fachadas dos sobrados coloniais em Olinda ou Salvador com suas simetrias, repetições de janelas e portas e a organização de espaços que, ainda que não sigam estritamente a proporção áurea ocidental, demonstram um senso de equilíbrio e ordem visual. Essa arquitetura, muitas vezes barroca no interior das igrejas, explora padrões complexos, curvas e volumes que remetem a princípios matemáticos de forma orgânica.

No campo da arte popular, a matemática se revela de maneiras ainda mais palpáveis. A renda de bilro ou o labirinto, são um primor de organização espacial, repetição de padrões e simetria. Cada ponto, cada laço, cada entrelaçamento forma uma estrutura geométrica complexa que emerge da habilidade manual e do saber transmitido por gerações de rendeiras. Não há fórmulas escritas, mas há uma matemática em ação que define a beleza e a estabilidade da peça.

Nesse viés, em 2018, desenvolvi um trabalho que explorava as relações entre a Matemática e o universo do corte e da costura com foco nas confecções de jeans, uma das principais fontes de renda da cidade de Caruaru e de municípios vizinhos, como Toritama. O estudo buscou evidenciar como saberes matemáticos, muitas vezes invisibilizados no contexto escolar, são mobilizados de forma prática e significativa no cotidiano dos/as profissionais dessas localidades.

Ao observar processos como o cálculo de medidas, o aproveitamento de tecidos, a modelagem e a organização da produção, percebemos que a Matemática não está apenas presente, mas ela é parte estruturante dessas atividades. O domínio desses conhecimentos matemáticos ainda que, muitas vezes, de forma intuitiva ou empírica, permite que costureiros/as transformem cálculos em peças de roupa e essas peças em sustento. A Matemática, nesse contexto, deixa de ser um saber abstrato e passa a ser uma ferramenta concreta de transformação social, pois se converte em fonte de renda que promove autonomia e dignidade para milhares de famílias que vivem da moda jeans na região.

Assim, quando reconhecemos a Matemática como linguagem viva, transbordamos os limites da equação e do algoritmo para habitar o território dos sentidos. Percebemos que ela também se escreve nos fios entrelaçados da renda, nas proporções de uma obra de arte, no

compasso de uma canção ou no traço preciso de uma modelagem. Essa Matemática, que pulsa nas culturas, nas práticas e nas emoções, não é menos legítima que a dos tratados acadêmicos é, ao contrário, uma prova de que o saber matemático é parte intrínseca da experiência humana. Valorizar essa multiplicidade é abrir caminho para uma Educação Matemática mais sensível, estética e politicamente comprometida com as realidades e potências dos sujeitos. É, enfim, reconectar à Matemática sua humanidade.

Nunca serão as últimas considerações

Nós, professores e professoras, somos convocados/as a dar um passo corajoso: aceitar o convite para um novo fazer que nos leva a abrir espaços para um desconhecido que surge a partir do diálogo genuíno e das práticas de ensino que carregam consigo a potência de transformar. Não se trata de substituir um saber por outro, mas de construir pontes e desestabilizar certezas, firmando, no chão da sala de aula, outras Matemáticas e outras perspectivas possíveis.

Em tempos de negacionismo, exclusão e retrocesso, apostar em uma Matemática Intercultural é um gesto pleno de existência e um compromisso com a justiça epistêmica. Aceitar esse convite é compreender que o conhecimento não cabe inteiro em uma só língua, nem em uma só lógica, mas se trata de um ato de resistência diante do avanço de perspectivas que insistem em reduzir o humano ao cálculo.

Ensinar Matemática sob esse horizonte é, antes de tudo, aprender a escutar desde o ritmo dos saberes populares até as vozes que a história tentou silenciar. Essas “últimas considerações” são, na verdade, aberturas para o inesperado, para o diverso, para o sensível. Aqui, desejamos que o ensino da Matemática possa ser também a arte de ler o mundo com beleza, rigor e ternura e que cada aula seja como a série harmônica, em que há um caminho infinito de aproximação entre razão e vida.

Referências

ASCHER, Marcia. **Ethnomathematics**: A multicultural view of mathematical ideas. Belmont: Wadsworth, 2009.

BOURDIEU, Pierre. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

BROUWER, Luitzen Egbertus Jan. **Intuitionism and Formalism**. Bulletin of the American Mathematical Society, Providence, 1913.

CANDAU, Vera Maria. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. *In*: CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Didática crítica intercultural**: aproximações. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 19–54.

CANDAU, Vera Maria. Interculturalidade, epistemologias e práticas educativas. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 42, n. 117, p. 9–22, jan./abr. 2022.

D’AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática**: elo entre as tradições e a modernidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

D’AMBROSIO, Ubiratan. **Educação para uma sociedade em transição**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2012.

DEMO, Pedro. **Educação e epistemologia**: compromisso com a cidadania. São Paulo: Cortez, 2025.

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

GERDES, Paulus. **Geometria e etnomatemática**: bases para uma nova abordagem na educação matemática. São Paulo: Cortez, 2010.

GIARDINETTO, Sérgio. Educação matemática crítica: desafios e possibilidades. *In*: SKOVSMOSE, Ole et al. (Org.). **Educação matemática crítica**: desafios e perspectivas. Campinas: Papirus, 2001.

LAKATOS, Imre. **Provas e refutações**: a lógica do desenvolvimento da matemática. São Paulo: Abril Cultural, 1976.

LEITE, Kécio et al. Educação matemática crítica e a modelagem matemática como possibilidades para pensar a interculturalidade. *Sândalo, [S. l.]*, v. 1, n. 1, p. 246–271, 2024.

MANDELBROT, Benoît. **The Fractal Geometry of Nature**. New York: W. H. Freeman, 1982.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 18. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

MÜLLER, Dennis. The Mathematisation of the World: Uncovering the Socio-Economic Tensions for Ethics in Mathematics Education. out. 2025. p. 1-50. **arXiv PrePrint**. Disponível em: <https://arxiv.org/abs/2510.23349>. Acesso em 2 nov. 2025.

PASTANA, L. H., Matemática, música e cultura: etnomatemática e educação musical. **Revista Identidade**, v. 18, n. 2, p. 45–59, ago. 2023. Disponível em: <https://revistas.est.edu.br/index.php/Identidade/article/view/2632>. Acesso em 2 nov. 2025.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Raiane Lopes dos. **Saberes matemáticos na escola indígena Xukuru**: interculturalidade e resistência. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2021.

SETIAPUTRA, F. I. A Systematic Review of Ethnomathematics Research (2019–2023): Cultural Integration in Mathematics Teaching and Learning. **Journal of Physics: Mathematics and Informatics**, v. 5, p. 1–12, 2025. Disponível em: <https://jpmipa.fkip.unila.ac.id/index.php/jpmipa/article/view/213>.

SKOVSMOSE, Ole. **Educação matemática e democracia**. Campinas: Papirus, 2001.

SODRÉ, Muniz. **Linguagem, criação e expressão**: perspectivas poéticas na educação matemática. São Paulo: Cortez, 2019.

SODRÉ, Muniz. **A ciência do comum**: notas para o tempo pós-técnico. Petrópolis: Vozes, 2019.

SEGURA, F.; ROSA, M. Etnomatemática nas danças tradicionais da Costa Rica: estudo sobre o Palo de Mayo. **Journal of Mathematics and Culture**, v. 2, art. 7, 2023.

Diferença não caracteriza Desigualdade: Interculturalidade, Metáforas Numéricas Decoloniais e Paradigma da Complexidade

Marcella Feitosa dos Santos¹⁷
Ana Maria dos Anjos Carneiro-Leão¹⁸

Resumo

Questionar os papéis da Educação Matemática, de quem a (re)produz e que atores sociais se beneficiam de sua “neutralidade” na sociedade em crise que vivemos é tão necessário quanto urgente. O presente trabalho busca superar o reducionismo que iguala “saber Matemática” a “realizar procedimentos com números”. Serão apresentadas reflexões teórico-críticas sobre as possibilidades de abordagem ao conceito de número preconizados nas Diretrizes Nacionais para o Ensino Básico, bem como sobre os significados acerca dos conceitos de diferença e desigualdade estabelecidos entre eles. A proposta dialoga com os marcadores da decolonialidade do ser, pouco explorada no ensino de Matemática, propondo uma possibilidade para o ensino decolonial de Matemática por meio de metáforas numéricas, utilizando a proposição de uma diferença que não implica desigualdade (estudos interculturais) e uma mudança paradigmática sobre a compreensão hegemônica, linear e reducionista sobre o que é um número (Paradigma da Complexidade). É esperado fomentar uma vivência matemática que admite, compreende e celebra as diferenças ao mesmo tempo em que questiona as bases em que está construída. Os pilares da discussão apresentada serão a defesa de que o entendimento de número não deve se restringir a ideia de quantificar; o que habitualmente é associado à compreensão de número pode ir muito além do que as elaborações pautadas pelo paradigma cartesiano e perpetuado intencionalmente pela colonialidade; é possível utilizar os conceitos de números como metáforas matemáticas para uma práxis intercultural e decolonial. Ao propor tal discussão propõe-se o afastamento de uma Matemática ancorada no paradigma cartesiano e contribuindo para uma mudança paradigmática orientada pelo pensamento complexo.

Palavras-chave: Etnomatemática. Decolonialidade. Números Complexos.

Ideias e Reflexões Iniciais

Para muitas pessoas, relacionadas ou não ao contexto escolar, a Matemática está associada à ideia de número ou de quantidade. Isto é, no senso comum Matemática e Número são empregados como sinônimos. Assim, quando desejamos dialogar sobre quais as principais percepções de estudantes sobre a importância dessa área do conhecimento para a vida cotidiana não é raro ouvir como devolutiva que “saber matemática está associado a saber lidar com números”.

¹⁷ Doutoranda em Ensino pela Rede Nordeste de Ensino (RENOEN - Polo UFRPE), Docente de Matemática do CODAI-UFRPE, marcella.fsantos@ufrpe.br

¹⁸ Docente do Departamento de Morfologia e Fisiologia Animal da UFRPE e dos Programas de Pós-Graduação Rede Nordeste de Ensino (RENOEN - Polo UFRPE) e Ensino das Ciências (PPGEC-UFRPE), ana.acleao@ufrpe.br

Ao observarmos os diálogos cotidianos entre docentes e estudantes, não é raro notar que a comunidade estudantil ao falar sobre exemplos da importância da Matemática apontam situações ligadas à vida mecânica, pois associa-se à idade de uma pessoa, às horas, aos dias do mês, à altura ou, até mesmo, ao conceito de peso, ao confundi-lo com massa corporal quando sobem na balança. Nesses casos, todos os números estariam associados a outras referências que são as unidades de medidas, como as de tempo, comprimento e massa. Esses não são os únicos exemplos, pois, muitos associam a Matemática também à possibilidade de realizar atividades que envolvem as finanças como fazer pagamentos, receber trocos (onde ainda há circulação de cédulas e moedas) ou ser capaz de tomar boas decisões para realizar empréstimos ou investimentos.

A partir disso, surgem alguns questionamentos, como, será que as características dos números, suas relações de pertencimento (ou não) no que diz respeito a diferentes conjuntos, bem como a desconstrução e reconstrução do próprio conceito ao lidar com unidades imaginárias podem nos ensinar algo além de saberes estritamente operacionais? Ou ainda, qual a utilidade de promover uma compreensão dos números, conjuntos numéricos e operações, de maneira desvinculada das unidades de medida, isto é, por que é necessário promover uma compreensão de número que transcenda o uso cotidiano e o princípio do terceiro excluído?

Um primeiro ponto a ser destacado sobre reduzir os saberes matemáticos à simples compreensão e utilização de números no cotidiano envolve o desperdício de tempo e recursos (humanos, financeiros, estruturais) para manter Matemática como componente curricular obrigatório ao longo do Ensino Médio. Isso porque, conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o conhecimento matemático escolar necessário para lidar com as quatro operações básicas, mesmo utilizando números não inteiros, está situado no Ensino Fundamental (Brasil, 2016).

Cabe também destacar que, mesmo sendo muito comum, esse tipo de percepção reducionista revela o quão distante estamos de um efetivo **letramento matemático**, previsto, especialmente, para a etapa do Ensino Fundamental da Educação Básica, conforme preconiza a atual BNCC, ao afirmar que

competências e habilidades de raciocinar, representar, comunicar e argumentar matematicamente, de modo a favorecer o estabelecimento de conjecturas, a formulação e a resolução de problemas em uma variedade de contextos, utilizando conceitos, procedimentos, fatos e ferramentas matemáticas (Brasil, 2016, p. 266).

Isso nos leva a perceber que, a partir das percepções descritas anteriormente, há uma dificuldade de compreensão ampliada da Matemática, seja em maior ou menor grau, pois ao

olharmos para os usos e finalidades da Matemática para a vida cotidiana, esses parecem se restringir apenas aos saberes meramente operacionais.

Com isso, somos levados a pensar a Matemática a partir de uma abordagem baseada em elementos do **pensamento complexo**, como as relações de ordem, desordem, organização, interação e os operadores dialógico e hologramático. É nessa direção que nasce o presente trabalho, indo ao encontro da superação do reducionismo que iguala “saber Matemática” a “realizar procedimentos com números”. Pensar a partir dessa vertente é essencial pois esse reducionismo é fruto do condicionamento operado pelo **pensamento linear**, que isola, fragmenta, simplifica e mantém estático os objetos que tentamos entender (Mariotti, 2000).

Pensando nisso, o que seria, portanto, o Paradigma da Complexidade? Como aponta Morin (2015), trata-se de um paradigma que inclui as diferenças, os complementares, sem reducionismos, permitindo os diálogos necessários para a compreensão dos fenômenos, sem negar-lhes os traços de uma tessitura que acolhe simultaneamente, a unidade e a multiplicidade. Cabe ao pensamento complexo capturar, sem hierarquizações, as interrelações e influências entre o todo e as partes que caracterizam o fenômeno que estamos lidando (Morin, 2015; Mariotti, 2000).

Ao pensarmos a aproximação entre a Matemática e o Paradigma da Complexidade, é comum atribuí-la a Mandelbrot (2025), quando desenvolveu seu trabalho sobre Geometria Fractal nas décadas de 70 e 80. O trabalho desenvolvido por ele busca lidar com a “natureza da Natureza”, a partir da compreensão e utilização de sequência de números complexos. No entanto, essa perspectiva utiliza equações para exibir computacionalmente o que viria a ser a estrutura fractal. As equações utilizadas são relativamente simples, no entanto, se realizam no plano complexo, ou seja, sua compreensão requer uma familiaridade com outros conceitos e suas relações como o que é um número complexo, a representação geométrica de um número complexo e equação cujo conjunto solução possui números complexos. A complexidade da Geometria Fractal carrega, assim, um sentido amplo de complexidade, como trabalhar com conceitos avançados, exigir a ligação entre vários destes conceitos e permitir modelar fenômenos não triviais.

Com o desenvolvimento da Geometria Fractal foi possível dar sentido matemático à complexidade das formas e das autossimilaridades encontradas na natureza, uma vez que os elementos abstratos da Geometria, como retas, cones, cilindros e esferas não encontram equivalentes no mundo concreto (Ventura, 2019). Apesar de Mandelbrot ser conhecido como “pai da Geometria Fractal”, os objetos matemáticos apresentados em sua obra haviam sido descritos por outros matemáticos. A contribuição do autor se deu ao organizar os objetos e

apresentar as potencialidades computacionais para visualizá-los, permitindo uma melhor compreensão de como são organizados objetos não suaves e "rugosos" do mundo real.

Esse é o exemplo clássico, a vitrine para a articulação entre o Paradigma da Complexidade e a Matemática, porém, novamente cabe sinalizar que não problematizar esse tipo de abordagem pode contribuir para o reducionismo apontado anteriormente, com o agravante de um discurso marcado pela colonialidade - nesse caso, indicar um homem europeu como “o pai” de um campo de estudo que já tinha suas bases lançada. Ou seja, sem o devido cuidado, esse fascinante exemplo de uma Matemática capaz de lidar com a realidade imprecisa revelando a complexidade de uma maneira prática e relativamente simples, pode acabar reforçando que a genialidade de uma pessoa marca o nascimento de uma área de pesquisa e seu principal interesse é o de apenas realizar novos procedimentos com números.

Uma importante contribuição da Geometria Fractal é sua possibilidade de superação paradigmática, uma vez que na atualidade podemos utilizar a complexidade em diversos sentidos: como o numérico, de representação, se aplicação a contextos reais, de articulação entre diferentes áreas do conhecimento. Contribuindo para uma ampliação da articulação entre o Paradigma da Complexidade e a Matemática, as próximas seções apresentam uma possibilidade de discussão articulando metáforas numéricas como possibilidades de vivenciar conceitos chaves da decolonialidade e interculturalidade na Educação Matemática.

Números: como descolonizar essa ideia?

O termo **colonialidade** se refere ao permanente rebaixamento de outras formas de viver e (re)produzir a vida (incluindo o que é ou não conhecimento), que não sejam as baseadas no que a Europa moderna produziu. Pinto e Mignolo (2015, p. 383), ao apontarem os problemas dos valores universais defendidos na Modernidade, apresentam o que vem a ser colonialidade (ou colonialidade do poder):

um código conceitual fundamentado no qual a ideia de civilização ocidental legitima a si mesma – por meio de atores, instituições, linguagens – como controladora não só da economia e da autoridade, mas também da subjetividade e do conhecimento de povos e etnias não ocidentais.

Ainda sobre o conceito de colonialidade, Pinheiro (2021, p. 54) enfatiza seu caráter “multidimensional” ao operar nas subjetividades individuais e coletivas ao impor “padrões psíquicos e hierarquizantes”. De um modo geral, a literatura aponta três dimensões ontológicas

da colonialidade: a dimensão do **poder**, dimensão do **saber** e a dimensão do **ser**, sendo as duas últimas produzidas pela colonialidade do poder. Em particular, na colonialidade do saber está o conjunto das epistemologias e formas pelas quais produzimos e acessamos o próprio conhecimento (Maldonado Torres, 2007 *apud* Pertille, 2020).

A forma como são costumeiramente vivenciados os conhecimentos matemáticos escolares, não à toa, contribuem para a manutenção da colonialidade, especialmente, no que diz respeito à colonialidade do saber e do ser. Em sua obra, Skovsmose (2001) aponta a fragilidade de aceitarmos argumentos de uma Educação Matemática pautada na lógica da certeza, isenta e imune aos interesses da sociedade. Podemos refletir sobre como essa “certeza” falha em dois exemplos: as decisões acerca do currículo e de como a vida dos sujeitos pode ser afetada.

Inicialmente podemos questionar: Quem decide os conteúdos matemáticos a serem estudados? Como eles serão abordados e avaliados? Há espaço para a criatividade? No outro ponto, podemos questionar: Como o sucesso ou fracasso em Matemática formata a experiência individual? Como essa formatação hierarquiza diferentes posturas diante de uma sociedade cada vez mais tecnológica e inundada por algoritmos? Assim, podemos ter pistas de como uma Educação Matemática pode servir como uma importante e quase imperceptível aliada da colonialidade.

Assim, é possível destacar outras características que marcam o ensino de Matemática e que reforçam a colonialidade, como trabalhá-la sob a perspectiva de um conjunto de conhecimentos prontos e acabados, exatos, neutros, produzidos por gênios a partir de linguagem controladora e de autoridade. Mesmo quando são incluídos elementos históricos, a maioria das abordagens ainda tendem a seguir a perspectiva da colonialidade, pois propagam que o estudo matemático praticado hoje “surge” na Grécia, que a ideia de número como medida de segmento de reta foi uma criação grega, ou que teriam sido os pitagóricos os primeiros a terem “descoberto” os números irracionais. Assim, surgem como “pais”, nomes como os de Tales de Mileto, Aristóteles, Pitágoras e Euclides.

Diante dessas questões, somos levados a nos debruçarmos sobre a história da Matemática. E há um livro brasileiro de História Geral da Matemática de Tatiana Roque (2012) intitulado “História da Matemática: uma visão crítica, desfazendo mitos e lendas”, que nos leva a refletir como a colonialidade está presente, inclusive, na formação de docentes do nosso país, pois, muitos deles só tiveram contato com as perspectivas históricas da Matemática a partir de traduções de textos norte-americanos. Ou seja, a maior parte das professoras(es), talvez por conforto paradigmático, falta de oportunidade ou negação de acesso à uma historiografia atualizada, acabam apenas reproduzindo discursos fantasiosos sobre a construção do

conhecimento matemático, e, com isso, reforçam-se estereótipos e propagam-se fatos que, atualmente, já sabemos que são falsos, como o clássico exemplo do Teorema “de Pitágoras”.

Assim, esta importante obra de Roque (2012) aponta, de maneira muito objetiva, os problemas de uma história da Matemática, a qual é apresentada apenas como um saber operacional, e carregada de mitos e inverdades. Em suas discussões, a autora também destaca o delírio comum de que há uma continuidade no desenvolvimento da Matemática, como se fosse possível um fio condutor conectar diferentes civilizações, em diferentes épocas. A partir da obra de Roque (2012), somos conduzidos a refletir, compreender e valorizar como o processo de organização do que chamamos de Matemática é mais difuso, plural e diverso.

Diante disso, pensar a Matemática, a partir de uma visão decolonial, trata-se então da elaboração de estratégias e ações comprometidas com a superação dos padrões impostos sobre as formas de ser, pensar e agir. Isso porque tal opção reconhece, valoriza e dá espaço a outros pensamentos e culturas, pois, como bem apontam Martins e Benzaquen (2017), um posicionamento decolonial, portanto, revela-se através de uma ação intencional comprometida com outras formas de ser, de pensar, agir, aprender e (re)produzir a vida para além de modelos eurocêtricos. Nessa direção, nota-se que esse pensamento vai de encontro com o da sociedade capitalista, pois, para essa, os saberes sistematizados e organizados na escola são instrumentos de acesso e legitimação de poder.

Assim, à luz do pensamento decolonial o que se buscará através da Matemática é uma efetiva mudança social e superação desse modelo, que já se mostrou insustentável e excludente. É, a partir disso, que tem-se a proposta de utilização da **matriz metodológica decolonial** proposta por Martins e Benzaquem (2017), a qual é uma opção metodológica que contribui na orientação para o enfrentamento e superação da colonialidade. Assim, para cada dimensão ontológica da colonialidade são fornecidos marcadores que a caracterizam e os contrapontos que a perspectiva decolonial deve contemplar.

Por exemplo, no que diz respeito à dimensão da colonialidade do saber, figuram-se como marcadores da decolonialidade: o questionamento do eurocentrismo; saberes contextualizados e incorporados; e a conjugação de diferentes saberes no sentido de melhor informar uma prática transformadora. Já, sobre a dimensão da colonialidade do ser, destaca-se a **Interculturalidade** e ampliação do conceito de sujeito contra-hegemônico.

É justamente nessa dimensão da decolonialidade do ser, pouco explorada no ensino de Matemática, que a discussão sobre um ensino de Matemática decolonial será apresentada por meio de uma articulação metafórica do sentido de número. Questionar o papel da Educação

Matemática, de quem a (re)produz e que atores sociais se beneficiam de sua “neutralidade” na sociedade em crise que vivemos é tão necessário quanto urgente. Nossa contribuição se dará tanto na proposição de uma reflexão crítica, ao lidar com uma diferença que não implica desigualdade - ideias chave dos estudos interculturais, quanto na proposição de uma mudança de paradigma sobre a compreensão hegemônica, linear e reducionista da ideia de número - com apoio dos elementos-chave do Paradigma da Complexidade.

Conforme aponta Candau (2011), instituições de ensino ainda são organizadas nas bases do que a estrutura da modernidade produziu como modelo de epistemologias e organização político-social, assim, também na cultura escolar, as diferenças devem ser ignoradas ou resolvidas, no sentido de um problema que não deve fazer parte daquele espaço. A diferença, assim entendida, gera uma relação indesejável para o espaço escolar, orientando assim, as ações homogeneizantes e pautadas nas dimensões da colonialidade. Assim, só haverá êxito na empreitada de uma vivência de Matemática sintonizada aos marcadores da decolonialidade se a opção homogeneizante for abandonada e houver respeito, valorização e incorporação das diferenças culturais à (re)produção dos conhecimentos no ambiente escolar, e, consequentemente, nas aulas de Matemática.

A perspectiva de Interculturalidade adotada seguirá a caracterizada em Candau (2011, p. 247), como aquela que: busca promover a interrelação entre os diferentes indivíduos e grupos; concebe as culturas “em contínuo processo de construção, desestabilização e reconstrução”; não supõe pureza cultural ao admitir que há intensos e mobilizadores processos de hibridização cultural e, por fim, admite as várias possibilidades de relacionamento entre diferença e desigualdade. Nas palavras de Candau (2011, p. 247):

Uma última característica que gostaria de assinalar diz respeito ao fato de não desvincular as questões da diferença e da desigualdade presentes hoje de modo particularmente conflitivo, tanto no plano mundial quanto em cada sociedade. Trata-se de ter presente esta relação, complexa e que admite diferentes configurações em cada realidade, sem reduzir um pólo ao outro.

Ao compreender que “a diferença é constitutiva, intrínseca às práticas educativas” e que “a dimensão cultural é imprescindível para potencializar processos de aprendizagem mais significativos e produtivos”, como nos informa Candau (2011, p. 242), é fundamental que a Interculturalidade seja um dos pilares das relações de ensino-aprendizagem vivenciadas na escola. A partir dela, é possível promover a interrelação entre os diferentes num intenso hibridismo cultural, fomentando assim respeito e inclusão, que, junto a outras estratégias,

potencializarão as ações pedagógicas, como o reconhecimento dos saberes e conhecimentos dos sujeitos envolvidos e capacidade de aprender sob diferentes perspectivas.

Para finalizar este início de reflexão, cabe destacar que as ideias apresentadas têm semelhanças com as bases e motivações do Programa **Etnomatemática** difundido pelo professor D'Ambrosio (2019). Esse importante pesquisador nos convida a uma nova perspectiva do que conhecemos e chamamos de Matemática, ao incorporar os ambientes naturais, culturais, sociais e imaginários às relações de ensino e aprendizagem dessa área. É fundamental em sua obra a necessidade de ampliar o significado da palavra Matemática e ressignificar as abordagens realizadas em sala de aula, a partir da compreensão etimológica da própria palavra que a designa. Conforme D'Ambrósio, (2019, p. 60):

Indivíduos e povos têm, ao longo de suas existências que ao longo da história, criado e desenvolvido instrumentos de reflexão, de observação, instrumentos materiais e intelectuais [que chamo ticas] para explicar, entender, conhecer, aprender para Saber e Fazer [que chama matema] como resposta a necessidade de sobrevivência e de transcendência em diferentes ambientes naturais, sociais e culturais [que chamo etnos].

Nesse sentido, é possível identificar, no Programa Etnomatemática, elementos da decolonialidade e da interculturalidade, que viabilizam a elaboração de estratégias de abordagens de ensino que almejam facilitar a aprendizagem, articulando os conhecimentos abstratos próprios da Matemática presentes no currículo escolar tanto aos contextos históricos, políticos e culturais de seus surgimentos quanto às culturas nas quais a comunidade estudantil está inserida.

Números e Complexidade: Crítica decolonial e algumas metáforas

A partir de diversas perspectivas críticas ao modelo hegemônico de pensamento, surgiu na década de 1970 o atualmente chamado **Pensamento complexo**, tendo Morin (2015; 2018) como seu principal proponente. O Pensamento complexo busca promover uma reforma do pensamento, a partir de uma crítica à razão moderna para que possamos lidar com o atual estado das polícrises impostas pelo sistema de (re)produção de vida capitalista (Silva; Canabarro, 2022). Morin (2015) defende que qualquer existência depende dos conceitos de ordem e desordem, sendo ambos igualmente necessários para que qualquer processo ocorra e negar essa premissa seria lidar com situações estáticas e imutáveis.

O paradigma da simplificação, formulado por Descartes e tornado como essencial para o Ocidente, segue controlando desde o século XVII a forma de pensar baseada nos princípios da **disjunção**, da **redução** e da **simplificação** (Morin, 2015). Isso significa que a busca pelo conhecimento passou a separar o que estava ligado, unidimensionalizar os processo de investigação e promover uma hiperespecialização. Conforme Morin (2015), a disjunção, ao separar as ciências físicas, biológicas e humanidades gerou a simplificação de reduzir o complexo ao simples. Assim, entrou em cena a hiperespecialização, que orienta a produção de conhecimentos científicos ao despedaçar e fragmentar o “tecido complexo das realidades” e almeja fazer crer que cortes arbitrários operados no real se tornem o próprio real (Morin, 2015).

Na sua proposição da reforma do pensamento, Morin (2015) nos convida a refletir sobre compreendermos que a incerteza é também uma forma legítima de pensar sobre a realidade (2018). Sem o acaso e as interações aleatórias, como as das intensas explosões, colisões e aniquilações do Universo, não teríamos chegado até aqui. Devemos, portanto, aprender com a incerteza e com ela buscar as formas de esforço para pensar bem, exercitando constantemente um pensamento aplicado “na luta contra falsear e mentir para si mesmo” (Morin, 2018, p. 57).

Para lidar com os desafios da era planetária, em que conexões e acasos acontecem a todo instante, é necessário olhar as partes no todo e todo nas partes, descompartimentar e religar os conhecimentos para que uma nova forma de pensar e agir sobre o mundo sejam viabilizadas. Como sugerido por Morin (2018), conhecer e pensar deveriam nos levar ao diálogo com a incerteza e não a uma verdade absolutamente certa. A desigualdade que não implica diferença é um bom exemplo para vivenciar, a partir das noções de número, os conceitos aqui apresentados.

Ao acolher, respeitar e celebrar os diferentes, conforme proposta da interculturalidade defendida por Candau (2011), estaremos cultivando novas possibilidades para a elaboração de estratégias de superação das crises ética, política, ecológica e de progresso científico que vivemos. Nesse sentido, a obra de Morin (2015; 2018) nos informa sobre a necessidade de adoção das perspectivas da complementaridade e dialogicidade para de fato construirmos abordagens pautadas na perspectiva epistemológica da complexidade. Cabe amplificar a perspectiva de Morin ao propor que complexidade deve ser vivenciada em diferentes locais e instâncias, tanto do pensamento quanto da práxis social (Silva; Canabarro, 2022).

Desse conjunto de reflexões, emergiu a abordagem doravante compartilhada ao que compreende-se como número almejando vivências interculturais e decoloniais. A principal motivação é somar esforços para a promoção de uma Educação Matemática Crítica comprometida com a compreensão do mundo, ciente das diferenças que o constituem e da

necessidade de construção de uma democracia planetária. Admitir a possibilidade de diferença e desigualdade como relações que não ocorrem simultaneamente é um convite a realizar um processo educativo baseado no paradigma da complexidade.

O conceito de número disponível na atualidade é um produto em permanente (re)construção da humanidade, sendo afetado e afetando-a nas dimensões científicas, sociais, históricas, culturais e estéticas. O conjunto de provocações a seguir tem o intuito de mexer com as percepções e conhecimentos a respeito das diferentes formas que podemos conceituar, caracterizar e comparar os números que deveriam fazer parte da vida escolar ao longo de todo o Ensino Básico, a saber: naturais, inteiros, racionais, irracionais, reais e complexo.

Se cada pessoa pudesse ter um número como representante de sua identidade, Que escolha seria feita? Que características tal número possuiria? Qual a motivação para tal escolha? Como se dariam os relacionamentos entre eles? Quem optaria por ser um número natural? Quem gostaria de ser irracional, ou a quem atribuiríamos tal escolha? Seria possível ser racional e irracional ao mesmo tempo? Quem optaria pelo complexo?

Um primeiro exemplo dessas mudanças é a noção de **número natural** e sua representação. Diferentes povos, em diferentes tempos, com diferentes símbolos e regras de uso, organizaram diferentes **sistemas de numeração** com o objetivo de registrar quantidades relacionadas à contagem (mas não somente). Assim, graças aos achados da arqueologia podemos contemplar os diferentes sistemas de numeração estabelecidos por sumérios na Mesopotâmia (3200 a.C), povos do Egito Antigo (3000 a.C.) e por povos mesoamericanos (1000 a.C), dentre outros. No entanto, mesmo com símbolos diferentes, as noções empregadas atendiam à mesma finalidade: contar.

Dessa primeira noção numérica é possível compreender que dados dois números naturais distintos, diferença necessariamente caracteriza desigualdade. Afinal, números diferentes indicam quantidades diferentes, logo um deles se refere a uma maior quantidade nessa comparação com o outro. Tal implicação acompanha a vida escolar de muitos de nós porque o argumento apresentado se atualiza para a noção de número como um comprimento, conforme mudam as características dos números que estudamos ao longo do percurso escolar. Se não tivermos a chance de conhecer os números, jamais poderemos compreender como e porque há contextos em que a existência da diferença não produz desigualdades. Assim cabe questionar: que interesses são atendidos quando não há menção explícita ao estudo dos números complexos na Base Nacional Comum Curricular?

Nesse documento são descritas as habilidades para o Ensino Fundamental de maneira seriada e estão presentes o estudo dos números naturais, inteiros, racionais, irracionais e reais.

Para os anos finais, a maioria das habilidades referem-se a compreensão do número de maneira articulada à diferentes contextos, explicitando a necessidade de associação a pontos da reta numérica e de operações entre eles. Alguns trechos desse importante documento estão transcritos a seguir, referem-se tanto às orientações gerais a respeito do da noção de número, quanto de habilidades específicas que devem ser construídas no Ensino Fundamental, no 7º e 9º Anos, respectivamente.

Para que aprofundem a noção de número, é importante colocá-los diante de problemas, sobretudo os geométricos, nos quais os números racionais não são suficientes para resolvê-los, de modo que eles reconheçam a necessidade de outros números: os irracionais (Brasil, 2016, p. 269).

(EF07MA03) Comparar e ordenar números inteiros em diferentes contextos, incluindo o histórico, associá-los a pontos da reta numérica e utilizá-los em situações que envolvam adição e subtração.

(EF07MA10) Comparar e ordenar números racionais em diferentes contextos e associá-los a pontos da reta numérica (Brasil, 2016, p. 307).

(EF09MA01) Reconhecer que, uma vez fixada uma unidade de comprimento, existem segmentos de reta cujo comprimento não é expresso por número racional (como as medidas de diagonais de um polígono e alturas de um triângulo, quando se toma a medida de cada lado como unidade).

(EF09MA02) Reconhecer um número irracional como um número real cuja representação decimal é infinita e não periódica, e estimar a localização de alguns deles na reta numérica.

(EF09MA03) Efetuar cálculos com números reais, inclusive potências com expoentes fracionários (Brasil, 2016, p. 315).

Um fato curioso e muito revelador sobre as intenções e motivações da BNCC ser o que ela é, uma referência curricular que oferece o mínimo necessário para que seja construída uma Base. Tal fato é evidente quando há indicação de articulação do contexto histórico ao conceito de número apenas quando o objeto do conhecimento são os números inteiros ou quando propõe que a compreensão de número irracional se dê apenas como um tipo de insuficiência dos números racionais para resolver problemas geométricos específicos.

Que interesses são contemplados quando a linearidade, o pensamento unidirecional, apenas o sentido utilitário e regras prontas figuram como a única forma de conceber a ideia de número? Por que as devidas atualizações que podem acontecer nos papéis, usos e construção histórica na noção de número ao longo do Ensino Médio não são garantidas na BNCC? Uma busca rápida permite aferir que ao longo do texto não há menção explícita aos termos “número complexo” ou “polinômio”, temas que guardam consigo as possibilidades de vivenciar a matemática e noção de número em múltiplas perspectivas como as aqui discutidas.

Uma reflexão sobre a forma que lidamos com o estudo dos números é a homogeneização da ideia de representá-los. Isso foi possível quando houve adoção de um único sistema de numeração: o **Sistema de numeração decimal** que utiliza como **símbolos** algarismos indo-arábicos e como **regra** a organização posicional baseada no sistema de numeração chinês de barras. A datação do início dos registros dos precursores dos algarismos está estimada no intervalo século II a.C. e II d.C., enquanto o uso do sistema chinês surgiu há mais de 2000 anos.

Não há dúvidas de que a utilização do sistema de numeração decimal tem diversas vantagens como a possibilidade de escrever de maneira única qualquer quantidade, por maior que ela seja, a partir de uma mesma estrutura de símbolos e regras, além das facilidades para o cálculo de porcentagens e para lidar com o sistema métrico. Outra enorme vantagem é a simplicidade na realização de operações aritméticas.

Cabe a reflexão que essas e outras facilidades, não são espontâneas e intrínsecas ao conceito de número natural ou dos racionais que possuem casas decimais. Utilizar como padrão o sistema decimal é uma escolha de referencial, a partir da construção e intercâmbio de informações produzidas por seres humanos. Nada na concepção de número natural nos informa que devemos representá-los segundo esse sistema.

Isso significa que as representações e conceitos que acessamos hoje são consequências de decisões e ações intencionais, com maior ou menor grau de violência, como o apagamento histórico, a invisibilidade e pilhagem epistêmica. Assim, temos pistas dos motivos que tornam paradigma cartesiano insuficiente para sustentar que os conhecimentos matemáticos são neutros, construídos de maneira alheia à cultura ou imunes às disputas, discursos e decisões ideológicas.

Conforme nos aponta Roque (2012), a narrativa tradicional explica o conceito de número a partir da definição de conjunto gera consequências em noções matemáticas básicas. Além disso, embora a abordagem tenha uma preocupação didática, não possui respaldo histórico e fortalece a falsa imagem de como ocorreu a evolução matemática do conceito de número. A necessidade de estabelecer os conceitos de números que não estavam associados a uma quantidade foi um longo e árduo processo e historicamente em nada se assemelha à noção conjuntista de como hoje são abordados: a partir da noção de incompletude de um conjunto com relação a uma operação.

Cabe mencionar que número na forma de **razão** (entre números naturais) e **números irracionais** já circulavam em registros da Babilônia, como mostram tabuletas de argila (entre 1.900 e 1.600 a.C.); no Egito Antigo, como mostra o Papiro de Ahmes (cerca de 1500 a.C.); e na Grécia Antiga, conforme o livro “Os Elementos” (cerca de 300 a.C.). Parece lenda, mas

foram necessários alguns séculos para que os **números negativos** e a forma de estabelecer as formas de operar com ele fosse concebida e tranquilamente utilizada pela comunidade matemática. Isso nos informa que concebemos as ideias de números reais sob diferentes, necessidades, representações e tempo. Basta compreendermos que há mais de 3 milênios, a humanidade produziu ideia, significado, contexto e usos para 2 (que é um número irracional), no entanto apenas há alguns séculos fomos capazes de conceber como número -1 (que é um número negativo).

Foi o avanço de técnicas para resolução de equações que evidenciou os desconfortos e insuficiência conceitual para lidar com os números negativos, outros números irracionais, além daqueles que mais tarde seriam os números complexos. A dificuldade na admissão de uma nova compreensão número era tamanha que os adjetivos utilizados para designá-los incluíam chamá-los “surdos” ou quantidades “falsas”:

Todos os nomes utilizados para designar esses números exprimem a dificuldade de admitir sua existência ou, melhor dizendo, sua cidadania matemática: números "surdos" ou "inexprimíveis", para os irracionais, quantidades "falsas", "fictícias", "impossíveis" ou "imaginárias", para os números negativos e complexos. Isso mostra que eles, além de não possuírem uma cidadania, não eram, em última instância, sequer admitidos como números (Roque, 2012, p. 409).

Por volta do século XVIII, são iniciadas as discussões sobre as quantidades negativas serem admitidas no contexto das soluções de equações, sendo as raízes imaginárias e irracionais consideradas irreais. Apenas no século XIX, a desvinculação de número à ideia de quantidade passa a se tornar objeto de interesse da comunidade matemática. A necessidade de substituição do **Paradigma da quantidade** se justificou pela necessidade de: desbloquear avanços da própria matemática, lidar com as diferentes perspectivas para o estabelecimento do rigor matemático, construir os alicerces para adquirir o status de ciência “pura” e assegurar as bases ontológicas de seus conceitos (Roque, 2012, p. 421).

Admitindo a ideia de que **números reais** estão relacionados de maneira biunívoca em relação aos pontos de uma reta é possível mostrar que números naturais, inteiros e racionais são pontos de tal reta e que alguns irracionais também o são, como a raiz quadrada de 2 (matematicamente denotada por $\sqrt{2}$). Tal apelo geométrico e o uso da lógica de conjuntos contribuem pouco para a compreensão do que de fato é um número irracional ou um número real. Geralmente, os irracionais são definidos como um número real que possui representação decimal infinita e não periódica ou como número real que não pode ser expresso como

quociente entre dois números inteiros. Em ambos os casos, o número real é evocado como já compreendido para que os irracionais sejam estabelecidos.

Uma outra forma menos frequente, muito interessante e que poderia ser mais explorada é pensar no conjunto dos reais como de fato ela é: uma **invenção** conveniente e necessária para os desafios que a comunidade matemática necessitou dar respostas em um determinado tempo e que pôde ser ampliada novos contextos para favorecer o desenvolvimento da humanidade.

Uma abordagem menos popular para a compreensão de número real que desemboca na associação dos pontos da reta aos números reais, é falar de números racionais e irracionais, a partir das ideias Dedekind e Tannery (Santos, 2017). De maneira breve e sintética, eles trabalharam de maneira independente na ideia de que é possível obter um formalismo para número irracional ao estudarem a possibilidade de continuidade dos números racionais. Utilizando técnicas diferentes, concluíram que há números muito próximos aos racionais, mas que não são racionais. A construção dos números irracionais através dessa abordagem que deveria ser chamada de “**cortes dos racionais**”, ficou conhecida como “cortes de Dedekind”, como detalha Santos (2017, p. 14):

Os dois autores afirmam que suas motivações são educacionais ao propor tais abordagens e apóiam-se na possibilidade da correspondência entre números racionais e pontos de uma reta, verificando a existência de pontos que não poderiam corresponder a números racionais, dada a incomensurabilidade de sua distância ao ponto de origem (correspondente ao zero) em relação à unidade estabelecida.

Pensando na produção matemática da época, era almejado um rigor que dispensasse a concepção de reta para definir os números aritmeticamente, pois, para a comunidade matemática da época “os conceitos matemáticos não devem ser estabelecidos com base na intuição geométrica” (Santos, 2012, p. 15). Dessa forma, foi necessária a criação de novos números para atender o domínio descontínuo dos números racionais. A ideia foi então completar os racionais para de fato construir um domínio onde a continuidade desejada estivesse assegurada. Assim, os novos números, reunidos aos racionais, passaram a constituir um novo conceito numérico, o dos números reais.

A compreensão de que a cada número real corresponde a um ponto de uma reta, contribui para a atualização da afirmação “diferença caracteriza desigualdade”. Mesmo com as diferentes possibilidades de representações, ainda é possível ver o significado dessa comparação entre dois números reais distintos, após marcação dos respectivos pontos na reta, será maior o número cujo ponto estiver mais à direita. Nesse tipo de comparação também é

possível explorar os papéis dos sinais (quando os sinais opostos) e o conceito de valor absoluto (quando possuem mesmo sinal).

Há nesse processo surpreendente novidade no sentido de “ser um número”, pois a forma de ser de cada irracional é muito diversa, eles são obtidos e descritos sob diferentes contextos e tempos. Agrupá-los como apresentado foi um avanço para a atualização da noção de número.

Pensar o número a partir de uma lógica de conjunto, afeta a forma como os concebemos: primeiro uma definição geral é elaborada, para que então sejam apresentados seus elementos. Nessa perspectiva entra em cena a necessidade de compreender as relações de pertinência. Dois fatos importantes apontados por Silva (2007, p. 106) merecem destaque: nem todo irracional possui uma regra explícita que o determine e que “há mais irracionais que regras possíveis” para determiná-lo.

Metaforicamente, admitir a realidade em sua plenitude exige de nós a convivência com a racionalidade e sua complementaridade, a irracionalidade. Ou seria o contrário, sendo esta última muito mais numerosa?

Uma outra possibilidade é pensar que do ponto de vista do “ser” um número real não admite a possibilidade de ser racional e irracional ao mesmo tempo, no entanto o 2 é tão real quanto. Aqui temos uma evidente metáfora do operador hologramático, o todo está nas partes assim como são as partes que constituem esse todo, os conjunto dos números reais só é possível, porque existem cada um dos números racionais e irracionais. No sentido inverso, os números racionais e irracionais só puderam ser concebidos como parte, por conta da busca pela compreensão do todo.

Assim, ao abrigar os números reais dentro de um conjunto é sempre necessário ter em mente que o que se deseja é realizar plenamente a correspondência biunívoca de número real como cada ponto de uma reta. Isso requer outros suportes, como a noção de distância ou um sistema de numeração. Fica claro, portanto, que após as intensas discussões para sua formalização, a atual abordagem e concepção de número real acaba por retornar à uma ideia de quantidade, pois o objetivo é usá-los como medida para qualquer segmento de reta. Um cuidado que devemos ter na abordagem é quando lidamos com os números negativos, afinal não faz sentido pensar em comprimento que “vale menos que zero”. O desafio nesse caso, reside na compreensão do papel do sinal de menos como indicador do oposto de um número real positivo em relação ao zero, tal atribuição foi estabelecida apenas no século XVIII no sentido também geométrico.

Seguindo um fluxo de um desenvolvimento histórico, o que conhecemos hoje por número complexo precisou aguardar seu momento. Resolver problemas por meio da solução

de equações acompanhou o desenvolvimento de muitos conceitos matemáticos e as técnicas que utilizamos para esta finalidade estão registradas desde a Antiguidade. Os primeiros passos para o estabelecimento de uma unidade imaginária e, portanto, do que seria um número complexo, iniciou-se no século XVI com as primeiras relações da estabelecidas pelo italiano Rafael Bombelli. Conforme Roque (2012), no século XVII algebristas franceses passaram a tratar a raiz quadrada de números negativos “como números de pleno direito” e elaboraram as formalizações das operações relacionadas à multiplicação entre a unidade imaginária.

Se um termo numérico se comportava como se denotasse um número, mesmo que isso fosse impossível segundo a concepção de número em voga, então ele efetivamente denotava um número. Desde então números não são mais entidades independentes apenas denotadas pelos símbolos, mas entidades geradas pelo próprio simbolismo que se caracterizam exclusivamente pelas suas relações operatórias com outros números (Silva, 2007, p. 79).

Os esforços para compreender e estabelecer os papéis da unidade imaginária se justificavam pois, ao ser formalizada, a “nova medida” poderia ser simbolizada como letra e seguir acompanhada de um coeficiente, tal como qualquer outro termo algébrico que já fazia parte do cotidiano matemático da época. Entre os primeiros registros formulando resultados com os “números falsos” (concebidos apenas como artifício algébrico) até o estabelecimento da estrutura algébrica e representação geométrica do que atualmente conhecemos como números complexos, passaram-se mais de dois séculos e discussões intensas entre a comunidade matemática de diversos países.

Um número complexo possui como constitutivo de si uma parte real e uma parte imaginária e ambas são igualmente importantes para sua existência como um ser complexo. Em termos matemáticos, todo número complexo z é escrito da forma $z = a + bi$, em que a e b são números reais e i é a unidade imaginária, em que $i^2 = -1$. Quando um número complexo possui o coeficiente a igual a zero, diz-se que ele é um imaginário puro. Quando o coeficiente b é igual a zero, diz-se que ele é real puro.

A dupla a e b que determina um número complexo permite uma compreensão geométrica desse número no plano, ou seja, numa perspectiva bidimensional. Metaforicamente, podemos refletir que a nova dimensão necessária para representar um número complexo que não é real puro, corresponde diretamente à superação da unidimensionalidade do pensamento.

A representação geométrica permite escolher como o ponto que representa cada número complexo será marcado no plano. A opção pelo plano cartesiano permite elaborar um tipo de aproveitamento da representação dos números reais para os números complexos fazendo

corresponder cada número complexo $z = a + bi$ um ponto cujas coordenadas são (a, b) . A outra opção é determinar esse ponto a partir de coordenadas polares, havendo a necessidade de lidar com o módulo e argumento do número complexo. Ambos os conceitos são ângulo e norma, respectivamente, na analogia de número complexo como vetor.

Módulo e argumento são, portanto, mais alguns ingredientes dessa atualização do conceito de número. Um número complexo não é em si a representação de uma quantidade, nem mesmo de um tamanho, ele é a convivência necessária entre o real e o imaginário. As medidas surgem apenas na interação e operacionalização entre suas partes para que então surjam as possibilidades de uma associação a uma medida.

Assim, tanto a concepção quanto a representação geométrica de um números nos permitem compreender que dados quaisquer números complexos são diferentes, quando simultaneamente são diferentes, partes reais e partes imaginárias. Esse fato nada nos informa sobre o estabelecimento de alguma desigualdade. Isoladamente, é possível observar o que ocorre com os números reais envolvidos, mas nada nessa análise gera a caracterização de uma desigualdade entre os dois números complexos em questão. Caso seja necessário de alguma forma expressar por alguma “quantidade” em relação a essa diferença, algum outro conceito deve ser mobilizado, como o conceito de norma.

Outra possibilidade de compreensão dessa diferença que não caracteriza desigualdade é que os pontos que representam os números complexos, estão na superfície do plano e não há noção geométrica que nos forneça o tipo de comparação que um deles seria maior (ou menor) que o outro.

No mundo dos números complexos a diferença não é sinônimo de desigualdade, a principal consequência - e novidade - é que a estrutura do conjunto simplesmente não permite tais comparações. Uma última metáfora que podemos aprender com os números complexos é que as desigualdades só são possíveis na unidimensionalidade. Na experiência complexa, é impossível hierarquizar e estabelecer ordenamento entre os diferentes.

Reflexões finais

A forma como aprendemos a lidar com a diferença nas relações cotidianas é semelhante à maneira como ela é estabelecida entre os números reais: a partir de uma relação de desigualdade. Elaborar uma abordagem no sentido de uma educação matemática crítica, é não abrir mão da possibilidade de convivência respeitosa entre os diferentes, sem a necessidade de hierarquizações.

Nesse sentido, pensar os números complexos como “seres” que convivem dialogicamente com suas partes real e imaginária, trata-se de uma excelente exercício metafórico para reconhecer e celebrar a diferença que jamais implicará desigualdade. Em relação ao estudo das relações entre números, apenas ao lidar com a unidade imaginária e com os números complexos é que podemos nos aproximar de tal reflexão.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação é a base**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 01 jun. 2025.

BENNEMANN, M.; ALLEVATO, N. S. G. Educação matemática crítica. **Revista de Produção Discente em Educação Matemática**, v. 1, n. 1, 2012.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática: Elo entre as tradições e a modernidade**. Nova Edição. Local: Autêntica Editora, 2019.

Mandelbrot Set. From Wikipedia, the free encyclopedia. Disponível em: https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Mandelbrot_set&oldid=1321324263. Acesso em 22 jul 2025.

MARIOTTI, Humberto. **As paixões do ego: complexidade, política e solidariedade**. São Paulo: Palas Athena, 2000.

MARTINS, P. H.; BENZAQUEN, J. F. Uma proposta de matriz metodológica para os estudos descoloniais. **Revista Cadernos de Ciências Sociais da UFRPE**, v. 2, p. 10-31, ago-dez 2017. Disponível em: <https://www.journals.ufrpe.br/index.php/cadernosdecienciasocias/article/view/1882>. Acesso em 10 jun. 2025.

MORIN, Edgar; **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução de Eliane Lisboa. 5ª Ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma reformar o pensamento**. Tradução Eloá Jacobina. 24ª Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2018.

PERTILE, Kimberly Victória. Colonialidade do ser e saber: geopolítica do conhecimento e análise do sistema ONU. **Revista Perspectiva: reflexões sobre a temática internacional**, v. 13, n. 25, 2020. p. 306-328. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/RevistaPerspectiva/article/view/104862>. Acesso em 10 jun 2025

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **História preta das coisas: 50 invenções científico-tecnológicas de pessoas negras**. 1ª Edição. Local: Editora, 2021.

PINTO, Júlio Roberto de Souza; MIGNOLO, Walter D. A modernidade é de fato universal?: Reemergência, desocidentalização e opção decolonial. **Civitas-Revista de Ciências Sociais**, v. 15, n. 3, p. 381-402, 2015. DOI: <https://doi.org/10.15448/1984-7289.2015.3.20580>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/civitas/a/qqRR8D8df5RKQN9bLmQjFmn/?lang=pt>. Acesso em 30 jun. 2025

ROQUE, Tatiana. **História da matemática**. 1ª Edição. Local: Editora Zahar, 2012.

SANTOS, Luciana Félix da Costa. Cortes de Dedekind? uma discussão sobre as abordagens de Dedekind e Tannery. **Anais do V SIPEM**, 2012. p. 1-17. Disponível em https://www.sbemrasil.org.br/files/v_sipem/PDFs/GT05/CC09915440723_A.pdf. Acesso em 20 jun 2025

SILVA, Jairo José da. **Filosofias da matemática**. São Paulo: Unesp, 2007.

SILVA, Sidinei Pithan da; CANABARRO, Ivo dos Santos. Edgar Morin e a Decolonialidade Planetária. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 29, n. 4, out./dez. 2022.

SKOVSMOSE, Ole. **Educação matemática crítica: a questão da democracia**. Local: Papirus editora, 2001.

VENTURA, Dalia. O que são os fractais, padrões matemáticos infinitos apelidados de 'impressão digital de Deus'. **BBC News Brasil**, Online, 4 dez. 2019. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-50656301>. Acesso em: 4 jun. 2025.

Decolonialidade e inclusão de estudantes inseridos no espectro autista no processo de escolarização

Adams Ricardo Pereira de Abreu¹⁹

Doutorando em Ensino pela Rede Nordeste de Ensino-RENOEN/UFRPE, adams.abreu@professor.pb.gov.br

Gilvaneide Ferreira de Oliveira²⁰

Universidade Federal Rural de Pernambuco-UFRPE, gilvaneide.oliveira@ufrpe.br

Geraldo Jorge Barbosa de Moura²¹

Universidade Federal Rural de Pernambuco-UFRPE, geraldo.jbmoura@ufrpe.br

Resumo

O presente artigo realiza uma análise teórico-crítica da escolarização de estudantes inseridos no Espectro Autista, à luz do conceito de decolonialidade do ser, conforme desenvolvido por autores como Maldonado-Torres (2016) e Santos (2007). Essa abordagem busca problematizar os padrões normativos impostos historicamente pelo modelo moderno e eurocêntrico de educação, os quais ainda hoje moldam o funcionamento das escolas e perpetuam a exclusão de sujeitos considerados "fora da norma". Inicialmente, o texto apresenta um panorama histórico e conceitual do autismo, abordando desde as primeiras descrições clínicas feitas por Léo Kanner (Assumpção Jr.; Pimentel, 2000) até a consolidação da definição atual no DSM-5, que o classifica como um espectro com diferentes formas de manifestação. Discute-se, também, o crescimento expressivo dos diagnósticos nas últimas décadas e a consequente presença cada vez maior de estudantes com autismo nos espaços escolares. No entanto, destaca-se que essa maior inserção quantitativa não tem sido acompanhada de transformações qualitativas nas práticas pedagógicas ou nas estruturas institucionais das escolas. Com base em pensadores como Candau (2011), Silva (2011) e Santos (2010), o artigo identifica o ambiente escolar como um espaço que ainda reproduz lógicas hierarquizantes, centradas em ideais de homogeneidade, desempenho e controle. Tais lógicas, herdeiras da colonialidade, marginalizam estudantes que não se encaixam nos moldes esperados, especialmente, os que apresentam formas diferentes de comunicação, comportamento e aprendizagem — como é o caso dos indivíduos no espectro autista. A partir da perspectiva da decolonialidade do ser, o texto propõe uma ruptura com essas estruturas excludentes e defende a construção de uma educação que reconheça e valorize a diferença como elemento central do processo pedagógico. Isso implica repensar o currículo, flexibilizar metodologias, formar professores para atuarem com sensibilidade e escuta ativa, e, sobretudo, legitimar outras formas de ser, saber e existir dentro do ambiente escolar. Por fim, o artigo conclui que uma verdadeira inclusão escolar não se resume à presença física do estudante com autismo na sala de aula, mas requer seu reconhecimento como sujeito pleno, produtor de sentidos e conhecimentos. A educação inclusiva e decolonial exige, portanto, um compromisso ético, político e pedagógico com a equidade, a justiça e a humanização de todos os envolvidos

¹⁹ Mestre em Ensino pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN. Graduado em História pela Universidade Federal de Campina Grande-UFCG. Docente da Rede Estadual da Paraíba.

²⁰ Professora e Pesquisadora da Universidade Federal Rural de Pernambuco- UFRPE. Coordenadora do Grupo De Estudos Em Educação Ambiental, Docência, Narrativas Auto-Biográficas e Transdisciplinaridade - GEEADNAT da UFRPE e da Cátedra Paulo Freire/UFRPE. Professora da Rede Nordeste de Ensino- RENOEN/UFRPE.

²¹ Professor e Pesquisador da Universidade Federal Rural de Pernambuco- UFRPE. Coordenador do Laboratório de Psicanálise Clínica e Ensino-LAPSCE da UFRPE. Psicanalista Membro Associado da SPRPE/FEBRAPSI/IPA. Titular da Disciplina Psicanálise e Ensino do Doutorado da Rede Nordeste de Ensino/UFRPE. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq.

no processo educativo. Nesse sentido, a escola deve deixar de ser um espaço de padronização e tornar-se um ambiente de celebração da pluralidade humana.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Decolonialidade do Ser. Espectro Autista.

Introdução

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem sido muito debatido nos campos da Saúde, da Educação e das Ciências Humanas, especialmente, diante do crescimento expressivo de diagnósticos e maior visibilidade do assunto em diferentes mídias e contextos. Entretanto, o aumento quantitativo de estudantes inseridos no espectro autista nas escolas não tem sido acompanhado, de modo geral, por transformações qualitativas nas práticas pedagógicas, nas estruturas institucionais ou na cultura escolar. Muitas vezes, a presença do estudante com TEA ainda é marcada por marginalização, silenciamento e incompreensão.

O presente artigo propõe uma reflexão crítica sobre a escolarização do estudante com TEA a partir da perspectiva da decolonialidade do ser, entendida como movimento de resistência à lógica moderna/colonial que nega a legitimidade de formas diversas de existência e de subjetividade. Ao considerar que a escola, enquanto instituição social, ainda opera sob uma racionalidade excludente e hierarquizante, baseada em ideais de normalidade e desempenho, busca-se questionar quais sujeitos são reconhecidos como legítimos nesse espaço e sob quais condições.

Nesse limiar, a partir das contribuições de autores como Freire (1987), Mantoan (2003), Santos (2007), Maldonado-Torres (2016) e outros estudiosos do pensamento decolonial, o presente trabalho busca articular os desafios da inclusão escolar de pessoas inseridas no espectro autista com a necessidade de se repensar (sob uma perspectiva ética, política e pedagógica) o espaço educativo. Defende-se, assim, que a verdadeira inclusão passa pela desconstrução das lógicas de colonialidade que ainda marcam a escola, exigindo uma pedagogia que reconheça, escute e valorize a diferença.

Inicialmente, trata-se do espectro autista e o espaço escolar buscando entender o surgimento dos primeiros relatos acerca do autismo até os dias atuais; bem como a conquista do direito desses sujeitos de estarem nos espaços escolares. Em seguida, aborda-se a decolonialidade do ser no processo escolar, tendo como foco a perspectiva da Educação Inclusiva, destacando a importância da desconstrução de barreiras (estruturais, atitudinais, dentre outras) que há muitos anos segregam as pessoas com deficiência, subjugando-as e excluindo-as. Por fim, articula-se a escolarização do estudante inserido no espectro autista e o

processo de decolonialidade do ser desse indivíduo, retirando os rótulos e passando a enxergar as diversas formas de existência.

Metodologia

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, de cunho teórico-reflexivo, fundamentada em uma abordagem crítica e interdisciplinar. A investigação foi construída a partir de uma revisão bibliográfica e documental, com o objetivo de promover uma reflexão aprofundada sobre a escolarização de estudantes inseridos no espectro autista, à luz do referencial da decolonialidade do ser.

Foram utilizados, como principais aportes teóricos, autores representativos das áreas da Educação Inclusiva, da Pedagogia Crítica e dos Estudos Decoloniais, tais como Freire (1987), Mantoan (2003), Santos (2007), Maldonado-Torres (2016), Mignolo (2017), entre outros. A seleção dessas referências visou a construção de um diálogo entre as discussões sobre a inclusão de pessoas com deficiência, especialmente, estudantes autistas, e as críticas às estruturas coloniais que ainda permeiam o ambiente escolar.

A metodologia adotada permitiu a problematização das práticas pedagógicas tradicionais e das estruturas institucionais excludentes, promovendo uma análise crítica da racionalidade moderna e normativa que fundamenta o sistema educacional vigente. O estudo também incorporou a análise de documentos legais e políticas públicas voltadas à inclusão, como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e o Decreto nº 8.368/2014, que regulamenta a Lei nº 12.764/2012, que instituiu a Política de Proteção dos Direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

Dessa forma, a metodologia não se restringe à descrição de dados empíricos, mas propõe a construção de um olhar analítico e transformador sobre o papel da escola frente à diversidade. Por meio da articulação entre teoria e prática, o artigo busca contribuir para o debate sobre a construção de uma educação mais justa, inclusiva e emancipada das lógicas de dominação e exclusão historicamente impostas.

Resultados e Discussão

O Espectro Autista e o Espaço Escolar – Breve Considerações

O autismo foi descrito, pela primeira vez, em 1943, pelo psiquiatra austríaco Léo Kanner, que delineou um distúrbio que se alinhava a esquizofrenia ao qual, naquele momento, chamou de “distúrbios autísticos do contacto afetivo”; onde se observava um autismo severo com manifestação de estereotípias, ecolalias e obsessividade. Quase uma década depois, Kanner classifica o quadro como “psicose”, destacando que nenhum exame clínico ou realizado em laboratório fora capaz de apresentar bases concretas que levassem a sua etiologia. Já em 1997, diferentemente, Ritvo classifica tais características não como psicose, mas sim como um distúrbio do desenvolvimento, um déficit na cognição (Assumpção Jr.; Pimentel, 2000).

Durante muito tempo, a natureza e etiologia do autismo, como era chamado anteriormente, era causa de muita confusão, levantando-se diversas hipóteses acerca de sua origem. Por volta das décadas de 50 e 60, do século XX, tinha-se a crença de que o TEA era originado em razão de pais não emocionalmente responsivos aos filhos. Noções como estas foram sendo abandonadas, na maior parte dos países, ainda com alguns resquícios na Europa e América Latina. Já no início dos anos 60, daquele mesmo século, diversas evidências foram sendo acumuladas e, após investigações em diversos países e grupos étnicos, raciais, sociais e econômicos, os resultados sugeriam que o TEA era um transtorno cerebral presente desde a infância em todas as realidades pesquisadas (Klin, 2016).

As definições sobre o autismo foram, ao longo dos anos, se ajustando. Atualmente o Manual de Diagnóstico e Estatístico da Associação americana de Psiquiatria (DSM-5) enquadra-o como “Transtorno do Espectro Autista” – TEA, sendo que o termo “espectro” agrega a ideia da variação em relação ao grau e a maneira de manifestação em cada indivíduo, caracterizando-se por:

défcits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo défcits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Além dos défcits na comunicação social, o diagnóstico do transtorno do espectro autista requer a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (DSM-5, 2014, p. 31).

Em estudo anterior sobre o tema, apresentamos que, nos últimos anos, segundo a Organização Pan-Americana da Saúde, projeções apontam que, mundialmente, a cada 160 crianças, uma está inserida no espectro. Apesar de existirem variações de forma substancial em cada estudo, algumas pesquisas demonstram resultados ainda mais impactantes, apresentando incidências mais elevadas (Dias; Santos; Abreu, 2021).

É notório o crescimento vertiginoso de casos de TEA. Ainda que não tivéssemos acesso a dados estatísticos e pesquisas científicas que demonstrassem tais índices, no contexto social, sobretudo, nos espaços escolares, nos deparamos com um grande número de pessoas inseridas no espectro. Tais indivíduos acabam emergindo em uma sociedade incapaz de perceber, conviver e, principalmente, acolher o “diferente”.

O Decreto nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014, o qual regulamenta a Lei nº 12.764/2012, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, assegura em seu artigo 4º, em relação ao aspecto educacional, que

é dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar o direito da pessoa com transtorno do espectro autista à educação, em sistema educacional inclusivo garantido a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior (Brasil, 2014, s/p).

Entretanto, a complexidade que envolve o espectro autista ainda é bastante desafiadora, desde o diagnóstico, passando pelo tratamento (que envolve uma série de terapias), até a inclusão desses indivíduos na sociedade, sobretudo, nas escolas.

Nos espaços escolares, vemos que as dificuldades se acentuaram demasiadamente, seja pela falta de formação docente para trabalhar com esse público e/ou por diversas outras barreiras (pedagógicas, institucionais, estruturais) que obstam o processo inclusivo dessas pessoas. Por conseguinte, aqueles inseridos no espectro autista vão sendo vistos como os estranhos em espaços preparados, aparentemente, a ensinarem apenas aos que se enquadram nos moldes delimitados por eles, mas, contudo, forjando uma inclusão que, na prática, não se efetiva. Tais indivíduos vão ficando à margem do processo educacional, sendo tolhidos, subestimados e presos em um sistema que os incapacita, não contribuindo para seu desenvolvimento.

A Decolonialidade do Ser no Processo Escolar, na Perspectiva da Educação Inclusiva

Buscando compreendermos o termo decolonialidade do ser, faz-se necessário o entendimento do que significa o processo de colonialidade. Maldonado-Torres (2016) demonstra a abrangência do termo (colonialidade), ligando-o à forma como a Modernidade eurocêntrica produziu um mundo em que determinadas existências são inferiorizadas, negadas e/ou desumanizadas. Relaciona-se com estruturas hierarquizadas que afetam não apenas o

conhecimento (colonialidade do saber) ou do poder (colonialidade do poder), mas da própria condição de existência dos indivíduos (colonialidade do ser).

Nessa perspectiva, a decolonialidade do ser é a busca pela (re)humanização dos sujeitos oprimidos, a aceitação de outros modos de ser, existir e resistir às lógicas hegemônicas da dita Modernidade colonial. Silva e Canabarro (2022), ao tematizar as contribuições do pensamento complexo de Edgar Morin, sob uma perspectiva de decolonialidade planetária, trazendo, ainda, estudos de Mignolo (2017), afirmam que a decolonialidade pode ser entendida como um embate às velhas ordens de poderes, sejam eles macros ou micros, presentes nos sistemas culturais. Tais embates ocorreriam em diferentes ordens, sendo que, no campo cultural, criar-se-iam, segundo os autores, um “certo etiquetamento” dos indivíduos, colocando-os de forma hierarquizada.

No âmbito escolar, essa lógica hierarquizante é particularmente evidente. Candau (2011) destaca que a cultura escolar vigente no Brasil foi moldada segundo uma matriz eurocêntrica e moderna, baseada na valorização do homogêneo e do universal. Tal modelo sustenta práticas que favorecem a uniformidade e marginalizam a diversidade.

Da Silva (2011), em seu ensaio sobre a educação institucionalizada, sob uma ótica sociológica, destaca uma dimensão coercitiva da instituição, caracterizada pela manutenção da homogeneidade da ordem social. Para o autor, é necessário a problematização do regime da meritocracia que rege a organização escolar, levando em consideração as diversas lógicas de ação política que constituem aquele espaço.

O campo educacional é, se não o primeiro, um dos mais afetados pelas dinâmicas da colonialidade, haja vista que reproduz, historicamente, uma epistemologia excludente, que silencia outras formas de ser e de saber. Romper com a colonialidade do ser implica no reconhecimento de que não há uma única forma legítima de ser sujeito. A educação decolonial propõe práticas pedagógicas que valorizem o tempo próprio de cada estudante, que escutem suas formas de expressão e que reconheçam sua presença como legítima, ainda que ela não se encaixe nas normas hegemônicas.

Santos (2010), ao discutir os limites do pensamento moderno ocidental, afirma que esse pensamento é estruturado em uma lógica abissal, que inviabiliza a coexistência de diferentes realidades. Segundo ele,

a humanidade moderna não se concebe sem uma subumanidade moderna. A negação de uma parte da humanidade é sacrificial, na medida em que constitui a condição para que a outra parte da humanidade se afirme como universal [...] (Santos, 2010, p. 76).

Nessa perspectiva, refletir sobre a condição das pessoas com deficiência à luz da decolonialidade do ser é reconhecer a urgência de um reposicionamento ético, político, pedagógico e humano. Isso implica escutar seus saberes, respeitar suas formas próprias de existir e construir um espaço educativo que não apenas acolha, mas parta do reconhecimento da diferença como valor.

A Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em 2008, representa um marco de grande importância na promoção do direito à educação para as pessoas com deficiência. Ao defender a escolarização desses estudantes, preferencialmente nas escolas regulares, a Política busca romper com modelos excludentes, reconhecendo a necessidade de reorganização do espaço escolar como um ambiente plural e acessível (Brasil, 2010). Sob a ótica decolonial, a política busca desfazer as hierarquias que historicamente excluíram alguns corpos e mentes do processo educativo, abrindo caminho para uma educação baseada no respeito às diferenças e valorização da diversidade humana.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015, representa um marco nesse processo, ao garantir o direito à Educação Inclusiva em todos os níveis de ensino. No entanto, a efetivação de tal direito ainda esbarra em resistências teóricas, políticas e práticas. Muitas escolas continuam a trabalhar com base em um currículo e em metodologias que não levam em consideração as múltiplas formas de aprender e existir. Essa realidade deixa evidente a persistência de uma colonialidade do ser que desqualifica a diferença.

Desse modo, é preciso repensar o processo escolar a partir de uma pedagogia decolonial e inclusiva, que rejeite a lógica da normalização e abrace a pluralidade dos sujeitos. Como nos indica Mantoan (2003), a inclusão não é apenas a presença física do aluno com deficiência na escola, mas sua participação ativa e reconhecida em todos os processos escolares. Exigindo, assim, professores preparados, currículos flexíveis e uma cultura escolar que valorize a diversidade.

A decolonialidade do ser, na perspectiva da Educação Inclusiva, convida todos aqueles que compõem o espaço educacional a construção de uma escola que não apenas aceita, mas celebra as múltiplas formas de ser. É retirar o olhar da deficiência como “falta” e compreendê-la como condição humana e de existência. Somente assim será possível construir uma educação verdadeiramente emancipadora e justa para todos.

Refletir sobre a escolarização do estudante inserido no espectro autista sob a perspectiva da decolonialidade do ser exige uma mudança de olhar que historicamente definiu aqueles que poderiam ou não ocupar, de forma legítima, o espaço escolar. Mantoan (2003) reforça que as políticas que visam o combate a essas exclusões (e os caminhos propostos por estas) permanecem, de modo insistente, a “apagar incêndios”.

Os caminhos propostos por nossas políticas (equivocadas?) de educação continuam insistindo em “apagar incêndios”. Elas não avançam como deveriam, acompanhando as inovações, e não questionam a produção da identidade e da diferença nas escolas. Continuam mantendo um distanciamento das verdadeiras questões que levam à exclusão escolar (Mantoan, 2003, p. 26).

Nesse limiar, o estudante inserido no espectro autista, geralmente colocado à margem do processo educacional, acaba sendo alvo de uma pedagogia de adaptação e controle, em que a diferença é entendida e vista como déficit. Tal visão encontra suas raízes na racionalidade moderna ocidental, como vimos no tópico anterior, que, segundo Santos (2010), acaba sacrificando parte da humanidade, negando-a, ao passo que possibilita a afirmação da outra parte dessa humanidade, a qual vai se afirmando como universal.

Essa negação, quando dirigida ao estudante inserido no espectro autista, encontra-se manifestada na expectativa de normalização daquele sujeito; na espera que este se comunique, se comporte e aprenda conforme os moldes considerados adequados (padrões). A decolonialidade do ser, ao contrário, propõe uma inversão nessa lógica: em vez do sujeito se adaptar aos padrões da escola, a escola é que deve repensar suas estruturas a partir da legitimidade das diferenças.

Sob a realidade escolar, Mantoan (2003), insiste no alerta de que

a escola real, ou seja, aquela que não queremos encarar, coloca-nos, entre muitas outras, estas questões de base, que insisto em apontar: muda a escola ou mudam os alunos, para se ajustarem às suas velhas exigências? Ensino especializado para todas as crianças ou ensino especial para algumas? Professores que se aperfeiçoam para exercer suas funções, atendendo às peculiaridades de todos os alunos, ou professores especializados para ensinar aos que não aprendem e aos que não sabem ensinar? Do meu ponto de vista, é preciso mudar a escola e, mais precisamente, o ensino nela ministrado. A escola aberta a todos é o grande alvo e, ao mesmo tempo, o grande problema da educação nestes novos tempos (Mantoan, 2003, p. 32).

Ademais, a inclusão do aluno inserido no espectro autista não se encontra garantida tão somente pela sua presença física no espaço escolar, mas pelo reconhecimento de sua

subjetividade como parte constitutiva desse espaço. Uma pedagogia decolonial voltada a inclusão desse estudante exige escuta, flexibilidade e compromisso com a diversidade. Ou seja, é preciso acolher as outras formas de linguagem (o silêncio, os gestos, os interesses específicos), como forma legítima de expressão de sentido e conhecimento. Significa, ainda, revisar os currículos, avaliações e relações pedagógicas, possibilitando espaço para práticas que valorizem os tempos e modos próprios de aprender de cada ser.

Freitas (2008) assegura que a abertura das instituições escolares para as diferenças está ligada, dentre outros fatores, a uma mudança nos processos de ensino e aprendizagem, devendo esta ser radical. Segundo ela, a Educação Inclusiva traz a possibilidade de ultrapassar as barreiras que impossibilitam a aceitação das diferenças.

Tais transformações, tão necessárias em nossas instituições de ensino, são defendidas há vários anos por Freire (1987) que nos convida a uma pedagogia libertadora, que tenha como centro o diálogo. É preciso, segundo ele, transformar a realidade por meio de uma educação crítica e emancipadora.

Ademais, nesse processo dialógico, torna-se fundamental o desenvolvimento de práticas pedagógicas, simultaneamente, libertadoras e decoloniais, assumindo a Educação como espaço de luta contra as desigualdades e que valorizem as inúmeras formas de ser.

Assim, a escolarização do estudante inserido no espectro autista, sob uma perspectiva decolonial, exige que a comunidade escolar desfaça as hierarquias que negam a existência de outras possibilidades de ser. É, pois, a mudança no olhar da deficiência como falta para compreensão desta como forma legítima de ser no mundo. Somente assim será possível a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva e libertadora.

Conclusões

A escolarização de estudantes inseridos no espectro autista, na perspectiva da decolonialidade do ser, exige um reposicionamento profundo das práticas, estruturas e concepções que orientam a Educação Escolar. Mais do que garantir o acesso físico à escola, é preciso romper com as lógicas de exclusão que diariamente marcam a rotina escolar através da normatização do comportamento, da comunicação e do aprendizado.

A decolonialidade nos convida a ressignificar a diferença, não como deficiência ou falha a ser corrigida, mas como uma das muitas formas legítimas de ser, saber e estar no mundo. O reconhecimento do estudante inserido no espectro autista como sujeito, capaz de produzir

sentido, conhecimento e afetos, é condição para uma educação verdadeiramente inclusiva e libertadora.

Desse modo, é urgente construir uma escola que, mais do que tolerar a diversidade, pratique a valorização e celebração dessa. Uma escola que se disponha a escutar o silêncio, a acolher a linguagem não verbal, a flexibilizar currículos, metodologias e a reconhecer a pluralidade como princípio educativo. Só assim poderemos caminhar rumo a uma Educação que não reforce as hierarquizações baseadas no “normal”, mas que se comprometa com a justiça, a equidade e a humanização de todos os sujeitos.

Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**, tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento ... et al.; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli ... [et al.]. – 5. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://dislex.co.pt/images/pdfs/DSM_V.pdf. Acesso em 20 abr. 2025.

ASSUMPÇÃO JR., Francisco B.; PIMENTEL, Ana Cristina M. Autismo infantil. **Rev. Bras. Psiquiatria**. v.22, Supl I, p. 37-39. São Paulo, dez. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbp/v22s2/3795>. Acesso em: 13 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Políticos-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**/Secretaria de Educação Especial. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.

BRASIL. **Decreto n. 8.368**, de 2 de dezembro de 2014. Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/decreto/d8368.htm. Acesso em 20 abr. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em 26 mai. 2025.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011. Disponível em: https://web.archive.org/web/20180423203204id_/http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf. Acesso em 17 de mai. 2025

DIAS, Adelaide Alves; SANTOS, Isabelle; ABREU, Adams Ricardo Pereira de. Crianças com transtorno do espectro autista em tempos de pandemia: contextos de inclusão/exclusão na educação infantil. **Zero-a-seis**, v. 23, n. 2, p. 101-124, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e79005>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/79005> Acesso em 07 mai. 2025.

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

FREITAS, Neli Klix. Inclusão socioeducativa na escola: avaliação do processo e dos alunos. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 16, n. 60, p. 323-336, 2008. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0104-40362008000300002&script=sci_abstract. Acesso em 10 de mai. 2025

KLIN, Ami. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Brazilian Journal of Psychiatry**, v. 28, n. 11, p.1-11, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1516-44462006000500002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbp/a/jMZNbHcsndB9Sf5ph5KBYGD/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 14 de mai. 2025.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Transdisciplinaridade e decolonialidade. **Sociedade e estado**, v. 31, p. 75-97, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/CxNvQSnhxqSTf4GkQvzck9G/?format=html&lang=pt> Acesso em: 01 mai. 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2003.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade: o lado mais obscuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, Durham, v. 32, n. 94, p. 1-18, jun. 2017. DOI: <https://doi.org/10.17666/329402/2017>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/nKwQNPrx5Zr3yrMjh7tCZVk/?lang=pt&>. Acesso em 24 mai. 2025

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estudos CEBRAP**, p. 71-94, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/ytPjkXXYbTRxnJ7THFDBrgc/?format=html>. Acesso em: 26 mai. 2025.

SILVA, Rodrigo Manoel Dias da. A escola e as normas em conflito: um ensaio sobre a educação institucionalizada e direitos humanos. **Política & Sociedade**, v. 10, n. 18, p. 333-350, 2011. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-7984.2011v10n18p333>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/2175-7984.2011v10n18p333>. Acesso em 15 mai de 2025

SILVA, Sidinei Pithan da; CANABARRO, Ivo dos Santos. EDGAR MORIN E A DECOLONIALIDADE PLANETÁRIA: o pensamento complexo na reforma do pensamento na universidade brasileira. **Cadernos de Pesquisa**, v. 29, n. 4, p. 125–147, 21 Dez 2022 Disponível em: <https://cajapio.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/20040>. Acesso em: 6 jun 2025.

Inclusão de estudantes surdos no sistema educacional brasileiro: desafios e perspectivas

Rafael Emil Korossy Marques²²

Universidade Federal Rural de Pernambuco, rafael.emil@ufrpe.br

Resumo

A inclusão de estudantes surdos no Sistema Educacional Brasileiro constitui um desafio histórico e contemporâneo, envolvendo aspectos políticos, pedagógicos e culturais. O percurso educacional dessa comunidade foi marcado por períodos de exclusão, como o que ocorreu após o Congresso de Milão (1880), quando o oralismo foi imposto e a Língua de Sinais proibida, marginalizando a identidade linguística e cultural dos surdos. No Brasil, esse cenário perdurou até o final do século XX, quando importantes conquistas legais começaram a modificar a realidade educacional. A promulgação da Lei nº 10.436/2002, que reconheceu a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua da comunidade surda, e o Decreto nº 5.626/2005, que regulamentou sua utilização, representaram marcos fundamentais. Mais recentemente, a Lei Brasileira de Inclusão (2015) ampliou os direitos das pessoas com deficiência, assegurando adaptações curriculares e recursos de acessibilidade. Apesar dos avanços legais, a implementação prática ainda enfrenta entraves significativos. A escassez de intérpretes qualificados, a falta de formação adequada dos professores e a ausência de recursos pedagógicos específicos limitam a efetividade das políticas públicas. O ensino bilíngue, que prevê a Libras como primeira língua (L1) e o português como segunda (L2), é considerado a estratégia mais adequada para garantir o desenvolvimento cognitivo e acadêmico dos surdos, pois respeita sua identidade linguística e cultural. Nesse modelo, a Libras não apenas possibilita a construção de conceitos, mas também fortalece a autoestima e a integração social. No entanto, quando aplicado em escolas regulares sem a devida adaptação, esse modelo perde eficácia, resultando em dificuldades de aprendizagem e exclusão simbólica. Além das barreiras pedagógicas, existem obstáculos estruturais e atitudinais. Muitas instituições não oferecem infraestrutura acessível nem promovem uma cultura escolar de valorização da diferença. O preconceito e a estigmatização reforçam o isolamento, prejudicando o desempenho e a permanência dos surdos na escola. Para que a inclusão seja efetiva, é indispensável superar essas barreiras, garantindo acessibilidade física, recursos didáticos acessíveis e práticas pedagógicas diferenciadas. Por outro lado, exemplos de boas práticas demonstram que é possível avançar. Escolas bilíngues específicas para surdos e programas de formação docente especializada têm mostrado resultados positivos, assim como o uso de tecnologias assistivas e recursos digitais acessíveis. Tais iniciativas favorecem a autonomia, a inclusão social e o desempenho acadêmico, além de valorizar a cultura surda. Portanto, a inclusão de estudantes surdos no Brasil exige um compromisso contínuo entre políticas públicas, formação docente, adaptação curricular e conscientização social. Mais que garantir acesso, trata-se de construir um ambiente educacional que respeite a diversidade linguística e cultural, promovendo justiça social e oportunidades equitativas.

Palavras-chave: Inclusão educacional. Língua Brasileira de Sinais. Estudantes surdos.

Introdução

A inclusão de estudantes surdos no Sistema Educacional Brasileiro é um processo que vem avançando, mas ainda enfrenta vários desafios. Para que a inclusão seja realmente eficaz,

²² Doutorando em Ensino da RENOEN/UFRPE e Professor de Libras da UFRPE.

é necessário que a educação de surdos vá além da simples tradução da língua portuguesa para Libras, integrando a cultura surda e reconhecendo a identidade surda como uma parte essencial do processo educativo. As práticas pedagógicas bilíngues, aliadas à valorização da Libras e a utilização de tecnologias assistivas, podem garantir que o ensino seja mais acessível e inclusivo. Ao mesmo tempo, é fundamental que a escola se transforme em um espaço intercultural, onde as identidades e culturas dos estudantes surdos sejam respeitadas e promovidas, conforme discutido por Candau (2008), Strobel (2016) e outros estudiosos.

A Educação Inclusiva é um direito garantido pela Constituição Brasileira, mas a efetivação desse direito no contexto dos estudantes surdos ainda enfrenta desafios significativos. O reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como segunda língua oficial e as políticas públicas direcionadas à comunidade surda representam avanços importantes. Contudo, a inclusão verdadeira vai além do marco legal, exigindo a adaptação contínua do currículo escolar e o aprimoramento das práticas pedagógicas para garantir acesso pleno e igualitário ao conhecimento para todos os alunos surdos.

Neste ensaio, discutiremos os avanços e obstáculos relacionados à inclusão de estudantes surdos no Sistema Educacional Brasileiro, destacando o papel da Libras como elemento essencial para a integração dos surdos nas escolas.

Desenvolvimento Reflexivo-argumentativo

História da Inclusão de Estudantes Surdos no Brasil

O Congresso de Milão, realizado em 1880, foi um marco significativo na história da educação de surdos. Durante esse evento, um grupo de educadores e estudiosos do mundo inteiro se reuniu para discutir o melhor método de ensino para alunos surdos. Nesse congresso, foi decidida a imposição do oralismo, ou seja, o ensino exclusivo da fala, como o método mais eficaz para a aprendizagem dos surdos.

A escolha do oralismo significou que a Língua de Sinais, que até então era amplamente utilizada em muitas escolas de surdos ao redor do mundo, foi proibida. A ideia era que a fala e a leitura labial deveriam ser a única forma de comunicação e aprendizagem para os surdos, com a crença de que isso os integraria melhor à sociedade e ao mundo "normal". A partir desse momento, a educação de surdos foi predominantemente centrada no ensino da língua falada, desconsiderando e marginalizando as línguas de sinais existentes.

Essa imposição teve um grande impacto em vários países, onde muitas escolas de surdos abandonaram o ensino da Língua de Sinais em favor do oralismo. No entanto, países como os EUA e a França resistiram a essa imposição, promovendo o uso da Língua de Sinais, o que contribuiu para o avanço educacional e social da comunidade surda. Durante anos, o oralismo foi considerado o único método legítimo, e as línguas de sinais eram vistas como inferiores e ineficazes para o aprendizado dos surdos. Esse período de opressão durou várias décadas, com uma negação sistemática da identidade linguística e cultural dos surdos.

O Brasil seguiu uma trajetória similar em relação ao ensino de surdos, com a predominância do oralismo e a marginalização da Libras (Língua Brasileira de Sinais). A partir da década de 1940, o oralismo foi amplamente adotado nas escolas brasileiras, e a Libras foi proibida de ser usada como meio de comunicação. Isso refletia a mentalidade dominante de que a integração dos surdos à sociedade e ao mercado de trabalho só seria possível se eles fossem ensinados a falar e ler lábios.

Essas medidas representam um avanço significativo na consolidação de uma política educacional mais inclusiva, que busca assegurar o direito à comunicação e à aprendizagem em Libras como parte integrante do processo educativo dos surdos.

Políticas Públicas para a Educação de Surdos

O reconhecimento legal da Libras como língua oficial foi um marco, mas a verdadeira mudança também dependia da implementação de políticas públicas que garantissem a acessibilidade e o treinamento de profissionais capacitados. Em 2005, o Decreto nº 5.626 foi promulgado, regulamentando a Lei de Libras nº 10.436/2002 e estabelecendo a obrigatoriedade da formação de profissionais de Libras. Este decreto não só criou a figura do intérprete de Libras como uma profissão reconhecida, mas também estabeleceu a exigência de formação específica para os intérpretes e professores, garantindo que a língua de sinais fosse transmitida de forma eficaz e apropriada.

Essa mudança tem um impacto significativo na Educação Inclusiva, pois possibilitou que os surdos fossem atendidos de forma mais adequada em seu processo de aprendizagem, com a garantia de que a Libras seria a língua de instrução, permitindo uma educação de qualidade. No entanto, a implementação da Lei de Libras ainda enfrenta desafios práticos, como a escassez de intérpretes qualificados e a falta de formação específica para professores, que são fundamentais para a execução plena da lei nas escolas regulares.

As políticas públicas para a educação de surdos no Brasil passaram por uma significativa

transformação nas últimas décadas, com o reconhecimento das necessidades específicas dessa comunidade. A Lei Brasileira de Inclusão (LBI), sancionada em 2015, foi um marco importante, pois garantiu os direitos das pessoas com deficiência, incluindo os surdos, em diversas áreas, como educação, saúde e acessibilidade. A LBI reforça a educação inclusiva, assegurando que os estudantes surdos tenham acesso ao currículo escolar com adaptações necessárias, como intérpretes de Libras e materiais acessíveis.

Além disso, a Lei de Libras de 2002 e o Decreto 5.626/2005 regulamentaram a utilização da Língua Brasileira de Sinais como primeira língua dos surdos, promovendo um ensino bilíngue (Libras e Português) e garantindo a formação de intérpretes e professores capacitados para lidar com as especificidades dessa língua. Essas políticas criaram um ambiente legal e educacional mais inclusivo, mas a implementação e o acesso a essas políticas ainda enfrentam desafios, como a escassez de recursos e a falta de formação adequada para educadores. Segundo Quadros e Karnopp (2004) e Skliar (1997), o bilinguismo permite que os surdos desenvolvam pensamento abstrato e autonomia comunicativa.

O Ensino Bilíngue e a Educação Inclusiva

O ensino bilíngue para surdos, que utiliza a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua (L1) e o português como segunda (L2), oferece vantagens significativas no processo de aprendizagem. Como Vygotsky (2012, p. 41) destaca, “a utilização de ferramentas e aparatos pressupõe, como premissa indispensável, a existência de órgãos e funções específicos do ser humano”. No contexto educacional dos surdos, isso significa que a Libras, como língua de sinais, desempenha um papel fundamental na formação do pensamento e no desenvolvimento cognitivo dos alunos, pois, ao ser utilizada desde o início de sua formação, ela se torna uma ferramenta essencial para o aprendizado, permitindo a construção de conceitos e habilidades.

Essa afirmação reforça a ideia de que o desenvolvimento linguístico e cognitivo dos surdos é mediado pela sua língua de sinais, e a integração do português como segunda língua facilita a construção de conhecimento e habilidades cognitivas. O uso de Libras como L1 e português como L2 facilita a construção do conhecimento, promovendo um desenvolvimento cognitivo mais eficaz e integrado. Quadros (1997) descreve duas formas básicas de bilinguismo no ensino de surdos:

Uma delas envolve o ensino da segunda [língua] quase que concomitante à aquisição da primeira língua e a outra caracteriza-se pelo ensino da segunda língua somente após a aquisição da primeira língua (Quadros, 1997, p. 30).

Esse modelo respeita a identidade linguística e cultural dos surdos, permitindo que eles aprendam em uma língua natural, facilitando a compreensão dos conteúdos e promovendo um desenvolvimento cognitivo mais eficaz. A educação bilíngue favorece a comunicação fluida, a autonomia e a inclusão social, além de contribuir para a preservação da cultura surda, que se expressa por meio da Libras. Os surdos que aprendem nesse modelo têm mais chances de se destacar academicamente e de se integrar plenamente ao ambiente educacional, desenvolvendo tanto habilidades em Libras quanto em português.

No entanto, quando a inclusão de surdos ocorre em escolas regulares sem a adaptação necessária, surgem diversas desvantagens. A ausência de práticas pedagógicas adequadas e de formação específica dos professores compromete o processo de ensino-aprendizagem, já que muitos educadores não dominam a Libras nem compreendem as particularidades da educação de surdos. Soma-se a isso a escassez de recursos acessíveis, como intérpretes e materiais didáticos adaptados, o que torna a inclusão ainda mais limitada.

Em escolas regulares, a adaptação do currículo e o uso de Libras como meio de comunicação não são sempre garantidos, o que compromete o pleno acesso ao conteúdo acadêmico. Esses desafios dificultam o desempenho dos surdos e podem levar a um isolamento dentro do ambiente escolar, dificultando a sua inclusão verdadeira no processo de aprendizagem. Portanto, embora a inclusão seja um direito, para ser eficaz, ela precisa ser acompanhada de políticas educacionais e estruturas adequadas que ofereçam as condições necessárias para o desenvolvimento pleno dos estudantes surdos.

Candau (2008) argumenta que a verdadeira inclusão educacional exige que a escola se transforme em um espaço intercultural, onde as diversas culturas e identidades dos alunos sejam reconhecidas e respeitadas. No contexto da comunidade surda, isso significa integrar a Libras como língua de instrução e promover a valorização da cultura surda dentro da escola. Candau (2008) destaca que a educação deve ser um espaço de diálogo e troca cultural, em que os alunos surdos possam compartilhar suas experiências culturais e aprender com as culturas de outros grupos, garantindo uma educação que não apenas adapta o conteúdo, mas também valorize as experiências de vida dos surdos.

O ensino bilíngue favorece a comunicação fluida, a autonomia e a inclusão social, além de contribuir para a preservação da cultura surda, que se expressa por meio da Libras. Para Strobel (2016), a identidade surda não é apenas um atributo físico, mas uma identidade cultural

moldada pela interação com outros surdos e pelo uso da Libras. A língua de sinais, para ela, não é apenas um meio de comunicação, mas sim um veículo cultural essencial para a construção de uma identidade coletiva surda, que resiste ao discurso dominante que tenta subordinar a cultura surda ao modelo de ensino da sociedade ouvinte. Essa cultura surda, baseada na experiência visual e na língua de sinais, é essencial para o fortalecimento da autoestima e do pertencimento dos alunos surdos (Strobel, 2016).

A identidade surda, como discutido por Strobel (2016), é moldada principalmente pelo uso da Libras e pelas interações sociais dentro da comunidade surda. A escola, portanto, deve ser um espaço de valorização da cultura surda, onde os alunos surdos se sintam respeitados em sua identidade e incentivados a desenvolver sua cultura de forma plena.

Além disso, Hall (2015) argumenta que a identidade não é algo fixo, mas um processo contínuo de construção, influenciado por fatores sociais, culturais e históricos. Isso é particularmente relevante para a identidade surda, que é construída socialmente nas interações dentro da comunidade surda e por meio da linguagem visual, como a Libras. O autor observa que a identidade cultural é sempre dinâmica, refletindo as mudanças sociais e culturais que os indivíduos e grupos vivem e experienciam, o que é vital para a identidade surda no contexto educacional (Hall, 2015).

Diante do exposto, embora o ensino bilíngue seja uma abordagem eficaz, sua implementação nas escolas regulares enfrenta desafios estruturais e pedagógicos, como a falta de formação adequada para os educadores e a escassez de recursos para a inclusão de surdos.

Assim, após compreender as barreiras enfrentadas pela comunidade surda, é possível identificar práticas que demonstram avanços concretos no cenário educacional brasileiro.

Barreiras Estruturais e Pedagógicas

Como mencionado anteriormente, a inclusão de estudantes surdos não se resume apenas a questões linguísticas, mas envolve também barreiras estruturais e psicológicas. Muitas escolas não estão preparadas para receber alunos surdos, com espaços inadequados, falta de recursos audiovisuais e, muitas vezes, a ausência de intérpretes de Libras como já discutido na subseção anterior. A infraestrutura das escolas nem sempre oferece condições de acessibilidade, prejudicando a comunicação e o aprendizado dos surdos.

Além disso, o preconceito e a estigmatização são barreiras significativas. A comunidade surda frequentemente enfrenta discriminação, tanto por falta de compreensão sobre suas necessidades quanto pela visão ainda predominante de que a fala é a única forma válida de

comunicação. Essa exclusão social e psicológica impacta a autoestima e a motivação dos alunos surdos, dificultando sua plena inclusão no ambiente escolar.

A falta de formação específica de professores para trabalhar com alunos surdos também é um desafio, pois muitos educadores não estão capacitados para adaptar suas práticas pedagógicas à realidade dos surdos. Portanto, a verdadeira inclusão depende de adaptações tanto físicas quanto pedagógicas, além de um trabalho constante contra o preconceito e em prol da conscientização sobre as necessidades da comunidade surda.

Quadros (2003) destaca que a inclusão escolar de surdos não deve ser apenas física, mas também pedagógica e cultural. A autora enfatiza que a verdadeira inclusão requer o reconhecimento das diferenças linguísticas e culturais dos surdos, promovendo um ambiente educacional que respeite e valorize essas especificidades.

Assim, as barreiras estruturais e pedagógicas enfrentadas pelos estudantes surdos no ambiente escolar vão além da questão da comunicação e envolvem a adaptação física da escola e a conscientização da sociedade sobre as necessidades da comunidade surda. Para que a inclusão seja realmente efetiva, é necessário superar esses obstáculos, promovendo não apenas a adaptação de estruturas físicas e materiais nas escolas, mas também a transformação da mentalidade em relação à surdez, combatendo o preconceito e a estigmatização e garantindo a formação adequada dos educadores.

Enquanto os desafios estruturais e pedagógicos ainda são significativos, há também exemplos de boas práticas que mostram como é possível avançar na inclusão de surdos no sistema educacional, conforme será discutido na próxima seção.

Exemplos de Boas Práticas e Avanços no Sistema Educacional

Embora a inclusão de surdos ainda enfrente desafios no Brasil, há exemplos de boas práticas e avanços significativos no sistema educacional. Algumas escolas e programas educacionais têm se destacado pela adaptação do currículo e pela implementação de estratégias que garantem a plena participação dos alunos surdos. Um exemplo positivo são as escolas bilíngues para surdos, que adotam o modelo de ensino bilíngue (Libras e Português). Nessas escolas, os alunos aprendem em Libras como sua língua primeira e, em Português, como segunda língua, respeitando sua identidade linguística e cultural. Essas escolas proporcionam um ambiente mais acolhedor e eficiente para o aprendizado, com recursos adequados, como intérpretes de Libras e materiais acessíveis.

Como Quadros e Karnopp (2004) destacam, a educação bilíngue, que integra Libras e

o Português, é fundamental para garantir que os alunos surdos não só aprendam de forma eficaz, mas também se sintam valorizados em sua identidade linguística e cultural. Além disso, a proposta de Skliar (1998) sobre a importância das práticas inclusivas enfatiza que, para a inclusão ser plena, é necessário que os ambientes educacionais integrem tecnologias assistivas e recursos pedagógicos adequados, promovendo a acessibilidade e o desenvolvimento das competências de todos os estudantes.

O incentivo à inclusão digital, com o uso de tecnologias assistivas, tem sido um avanço importante na educação de surdos. Como Reis, Silva e Bataliotti (2022) observam, tecnologias como sistemas de legendagem, aplicativos de Libras, e recursos audiovisuais acessíveis têm promovido uma maior acessibilidade no ensino e garantido que os surdos possam se comunicar e aprender de maneira mais integrada ao currículo escolar. Tais tecnologias não apenas facilitam a comunicação, mas também promovem uma educação mais inclusiva e eficaz, respeitando a identidade cultural e linguística dos alunos surdos.

Essas boas práticas demonstram que, quando as escolas se adaptam e investem em capacitação e recursos adequados, é possível promover uma educação inclusiva de qualidade para os estudantes surdos.

Considerações Finais

A inclusão de estudantes surdos no Sistema Educacional Brasileiro é um processo que vem avançando, mas ainda enfrenta vários desafios. As políticas públicas, embora essenciais, precisam ser efetivamente implementadas e ampliadas para garantir um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo. A presença da Libras como língua de instrução é um marco, mas a inclusão vai além da simples tradução: envolve a adaptação de práticas pedagógicas, como destacam Quadros e Karnopp (2004), e a conscientização da sociedade e da comunidade educacional sobre a importância da diversidade linguística e cultural, conforme abordado por Skliar (1998). Essas transformações exigem um compromisso contínuo com a formação de professores e a utilização de tecnologias assistivas, como discutido no contexto das boas práticas anteriormente mencionadas, para garantir que os estudantes surdos tenham pleno acesso à educação de qualidade.

A verdadeira inclusão educacional exige que a escola se transforme em um espaço intercultural, como destacado por Candau (2008), onde as diversas culturas e identidades são reconhecidas e respeitadas. No caso da comunidade surda, isso implica não apenas na integração da Libras como língua de instrução, mas também na valorização da cultura surda. Para Strobel

(2016), a identidade surda é construída principalmente por meio da experiência coletiva dentro da comunidade surda, sendo a Libras essencial para a construção de uma identidade cultural autêntica. Assim, a inclusão de surdos deve ir além da simples presença na escola; é fundamental que o ambiente educacional também respeite, valorize e promova ativamente a cultura surda, transformando a escola em um espaço de integração intercultural.

Refletir sobre como a formação de professores e o uso de tecnologias assistivas podem ser ampliados é essencial para garantir uma educação mais acessível e de qualidade para os surdos no Brasil. Tecnologias como softwares de tradução em tempo real, legendagem automática e materiais audiovisuais adaptados são ferramentas importantes para a inclusão e acessibilidade no processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Hall (2015), as identidades culturais não são fixas, mas se constroem ao longo do tempo, sendo dinâmicas e influenciadas pelas interações sociais e culturais. No caso dos surdos, a identidade surda também se configura através da interação na comunidade surda e pelo uso da Libras, reforçando a autonomia e a autodeterminação dos estudantes surdos em sua trajetória escolar.

A Educação Inclusiva para surdos exige um compromisso contínuo com a formação dos professores, a melhoria da infraestrutura escolar, a acessibilidade da informação e a eliminação do preconceito. Além disso, é fundamental que a comunidade surda tenha representação ativa nas decisões educacionais e políticas, garantindo que suas necessidades e direitos sejam plenamente atendidos. Skliar (1998) enfatiza que a verdadeira inclusão deve ir além do simples acesso físico ao ambiente escolar, envolvendo a construção de um espaço que reconheça as diferenças culturais e as valorize, permitindo que os surdos participem plenamente da vida acadêmica e social.

A implementação dessas mudanças não só beneficiará os estudantes surdos, mas também contribuirá para uma sociedade mais justa e plural, onde a diversidade é valorizada e todos têm a oportunidade de alcançar seu pleno potencial. Além disso, é fundamental que a sociedade, por meio de novas políticas públicas e tecnologias inovadoras, continue a promover uma educação que respeite as necessidades e os direitos dos surdos, garantindo um futuro mais inclusivo e equitativo para todos. A interculturalidade, como proposto por Candau (2008), deve ser incorporada na educação de surdos, criando espaços de diálogo e convivência, onde as diversas culturas possam ser compartilhadas e respeitadas.

É imperativo que as políticas públicas para a inclusão de surdos se atualizem com o avanço das tecnologias e das práticas pedagógicas, garantindo que todos os alunos surdos, independentemente de sua localização ou condição socioeconômica, tenham acesso ao ensino de qualidade. A integração de novas ferramentas tecnológicas, a formação contínua dos

professores e a implementação efetiva das leis relacionadas à educação de surdos são passos essenciais para construir uma sociedade mais justa e inclusiva.

Referências

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 23 jun. 2025.

BRASIL. **Decreto 5.626/05, de 22 de dezembro de 2008.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras. Brasília, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 24 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 24 jun. 2025.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 45-56, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000100005>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5szsvwMvGSVPkGnWc67BjtC/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 24 jun. 2025.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

QUADROS, Ronice Müller de. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: Inclusão/Exclusão. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 5, p. 81-111, 2003. Disponível em: https://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=7&idart=24#google_vignette. Acesso em: 24 jun. 2025.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

REIS, Bianca Moraes Dantas; SILVA, Barbara Laine Ribeiro da; BATALIOTTI, Soellyn Elene. Tecnologia assistiva para surdos no contexto educacional. In: SERRA, Ilka Márcia R. de S.; MALHEIRO, Cícera A. L.; LIMA, Márcia Raika e Silva (Org.). **Estudos Avançados sobre a Educação de Surdos.** v. 2. São Luís: EDUEMA, 2022.

SKLIAR, Carlos. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. *In*: SkLIAR, Carlos. (Org.). **Educação e exclusão**: abordagens socioantropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997. p. 105-153.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 4. ed. Florianópolis: Editora UFSC, 2016.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Ed. Reidenho Castigat Mores, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Obras Escogidas III Problemas del desarrollo de la psique**. Editorial Pedagógica, Moscú, 1983, De la traducción: Lydia Kuper, 1995, De la presente edición: Machado Grupo de Distribución, S.L., 2012a.



UFRPE

