

PRÁXIS

Linguagem & Educação

ISSN 1678-0388

DOSSIÊ

*Educação, Linguagem, Diversidade
(Intersecções Contemporâneas)*

ORGANIZAÇÃO

*Simone Matia da Silva
Juliana dos Santos Figueiredo
Nara Dantas de Azevêdo*



Edição Especial

Ano XXII, Nº 14,

Volume 01,

Dezembro 2025



Copyright © da Editora CRV Ltda.

Editor-chefe: Railson Moura

Diagramação e Capa: Designers da Editora CRV

Imagem da Capa: Prof. Dr. Celso Ferrarezi Junior, UNIFAL-MG

Revisão de Texto: Profa. Simone Matia da Silva, UNEMAT, *campus* Cáceres-MT;

Profa. Juliana dos Santos Figueiredo, SEMED, Rolim de Moura-RO;

Profa. Nara Dantas de Azevêdo, UNEB, *campus* Caetité-BA;

Profa. Elizângela Ataíde de Souza, Instituto Estadual Carmela Dutra, Porto Velho, RO

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
CATALOGAÇÃO NA FONTE

Bibliotecária responsável: Luzenira Alves dos Santos CRB9/1506

R546

REVISTA PRÁXIS: linguagem & educação / Simone Matia da Silva, Juliana dos Santos Figueiredo, Nara Dantas de Azevêdo (organização). Ano XXII, v. 1, n. 14 – (Dezembro 2025) – Curitiba: CRV, 2025.
154 p.

Edição especial 2025 *Dossiê Especial Educação, linguagem, diversidade (intersecções contemporâneas)*

ISSN 1678-0388

DOI 10.24824/16780388

1. Linguagem 2. Semântica 3. Análise do discurso. I. Silva, Simone Matia da, org. II. Figueiredo, Juliana dos Santos, org. III. Azevêdo, Nara Dantas de, org. IV. Título V. Série.

CDU: 81

CDD: 400

Índice para catálogo sistemático

1. Linguagem: 400

2025

Foi feito o depósito legal conf. Lei nº 10.994 de 14/12/2004

Proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem autorização da Editora CRV

Todos os direitos desta edição reservados pela Editora CRV

Tel.: (41) 3165-3100 – E-mail: sac@editoracrv.com.br

Conheça os nossos lançamentos: www.editoracrv.com.br

REVISTA PRÁXIS
Linguagem & Educação

Dossiê Especial
Educação, linguagem, diversidade (intersecções contemporâneas)

ISSN 1678-0388

Destinada à publicação de trabalhos científicos produzidos por docentes e pesquisadores das áreas de ensino, educação e língua(gem).

Organização
Simone Matia da Silva
Juliana dos Santos Figueiredo
Nara Dantas de Azevêdo

Ano XXII, N°. 14, Volume 01, Edição Especial, Dezembro, 2025

Editora CRV
Curitiba – Brasil

Organização Científica – Grupos de pesquisa PDA/IFRO e GPLin/UNIFAL

Prof. Sérgio Nunes de Jesus, Dr./IFRO, campus Cacoal, RO

Prof. Celso Ferrarezi Junior, Dr./UNIFAL, campus Alfenas, MG

Organização do Dossiê Especial: Educação, linguagem, diversidade (intersecções contemporâneas)

Prof. Simone Matia da Silva, UNEMAT, campus Cáceres, MT

Prof. Juliana dos Santos Figueiredo, SEMED, Rolim de Moura, RO

Prof. Nara Dantas de Azevêdo, UNEB, campus Caetité, BA

Consultoria Língua Estrangeira/Inglês

Prof. Eliana Márcia dos Santos Carvalho, Dra./UNEB, campus Caetité, BA

Consultoria Língua Estrangeira/Francês

Prof. Carolina Fernandes, Dra./UNIPAMPA, campus Bagé, RS

Consultoria Língua Estrangeira/Espanhol

Prof. Maria Rita Berto de Oliveira, Dra./IFRO, campus Calama, RO

Conselho Editorial

Prof. Davys Sleman de Negreiros, Me./IFRO, RO

Prof. Ingrid Leticia Menezes Barbosa, Me./IFRO, RO

Prof. Jorge Luís de Freitas Lima, Dr./UFAM, AM

Prof. Reginaldo Conceição da Silva, Dr./UEA, AM

Conselheiros de Honra – Língua(gem)

Prof. Celso Ferrarezi Junior, Dr./UNIFAL campus Alfenas, MG

Prof. João Wanderley Geraldí, Dr., titular aposentado/UNICAMP, SP

Conselheiros de Honra – Ensino & Educação

Prof. Corinta Maria Grisolia Geraldí, Dra., aposentada/UNICAMP, SP

Prof. Dermeval Saviani, Dr., aposentado/UNICAMP, SP

Conselho Consultivo Internacional

Prof. Alicia Inchauste Pórcel, Dra./HCM-Riberalta, Bolívia

Prof. Dominique Maingueneau, Dr./Université Paris-Sorbonne

Prof. J. M. de Barros Dias, Dr./Universidade de Évora, Portugal

Prof. Catedrático Leo Wetzels, Dr., Vrije Universiteit Amsterdam, Holanda

Prof. Said Zeitun Antezana, Dr./UNAB/HCM-Riberalta, Bolívia

Conselho Consultivo Brasil

Prof. Ana Zandwais, Dra./UFRGS

Prof. Angela Derlise Stübe, Dra./UFFS

Prof. Antonio Carlos Xavier, Dr./UFPE

Prof. Beth Brait, Dra./PUC-SP

Prof. Camilo Cavalcanti, Dr./UESB

Prof. Carlos Piovezani, Dr./UFSCar

Prof. Celso Ferrarezi Junior, Dr./UNIFAL

Prof. Cleudemar Alves Fernandes, Dr./UFU

Prof. Cristine Gorski Severo, Dra./UFSC

Prof. Freda Indursky, Dra./UFRGS

Prof. Ida Lúcia Machado, Dra./UFMG

Prof. Ivã Lopes, Dr./USP

Prof. J. M. de Barros Dias, Dr./CEFí, Portugal

Prof. João Bôsko Cabral dos Santos, Dr./UFU

Prof. Marcelo Modulo, Dr./USP

Prof. Márcia Dresch, Dra./UFPEl

Prof. Maria Bernadete Marques Abaurre, Dra./UNICAMP

Prof. Maria Cristina Fernandes Salles Altman, Dra./USP

Prof. Maria Cristina Leandro Ferreira, Dra./UFRGS


Prof. Maria Cristina Ramos Borges, Dra., aposentada/UNIR

Profa. Maria Cristina Victorino de França, Dra./UNIR
Profa. Marisa Martins Gama-Khalil, Dra., aposentada/UFU
Profa. Norma Discini, Dra./USP
Prof. Otaviano José Pereira, Dr./IFTM
Profa. Roberta Pires de Oliveira, Dra./UFSC
Prof. Roberto Leiser Baronas, Dr./UFSCar
Profa. Renata Silveira da Silva, Dra./UNIPAMPA
Prof. Renato Basso, Dr./UFSCar
Prof. Rogel Samuel, Dr./UFRJ
Profa. Solange Mittmann, Dra./UFRGS
Profa. Sueli Maria Ramos da Silva, Dra./UninCor/Ges-USP
Prof. Valdemir Miotello, Dr./UFSCar
Prof. Valdir Flores, Dr./UFRGS
Profa. Vanice Maria Oliveira Sargentini, Dra./UFSCar

Revista Práxis: Linguagem & Educação

A/C Conselho Editorial

Caixa Postal, 107 – Centro – CEP: 76.963-970 – Cacoal – Rondônia

Contato: (69) 99255-0553 

E-mail: grupo.pda.ifro@gmail.com

A presente obra é um dos frutos da cooperação científica entre os grupos de pesquisa *Práticas Discursivas na Amazônia*, vinculado ao IFRO, e *Pesquisas Linguísticas Descritivas, Teóricas e Aplicadas*, vinculado à UNIFAL-MG, ambos certificados pelas instituições junto ao CNPq. A cooperação de uma década e meia, precisamente, 15 anos – entre esses dois grupos – tem gerado projetos de ensino, pesquisa e de extensão, assim como a produção de um grande número de obras técnicas, científicas, artigos, resenhas e apresentações nacionais e internacionais com pesquisas pautadas nas áreas de Cultura, Direito, Educação, Ensino e Estudos da língua(gem).



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	11
-------------------	----

ARTIGOS

A PARCERIA BRASIL-CHINA: modernização, desenvolvimento e perspectivas educacionais em um novo modelo.....	21
---	----

Sérgio NUNES DE JESUS

DOI: 10.24824/16780388.17-30

A MENTE CRIMINOSA: os impactos psicológicos no antagonista em “As Esganadas”, de Jô Soares.....	33
---	----

Leticia SILVA

Sérgio NUNES DE JESUS

Miriam ALMEIDA SAMPAIO

DOI: 10.24824/16780388.31-44

JUSTIÇA HÍDRICA E INJUSTIÇA AMBIENTAL NA AMAZÔNIA URBANA: um estudo de caso a partir das vivências das moradoras do Bairro Santo Antônio, em Cacoal-RO.....	47
---	----

Margarete FIDELIS VICENTE

Marcia Rosa ULIANA

Sérgio NUNES DE JESUS

DOI: 10.24824/16780388.45-64

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E PRÁTICAS DE SUSTENTABILIDADE NA AMAZÔNIA: o papel da escola pública como promotora do cuidado com a água no Bairro Santo Antônio, Cacoal-RO.....	67
---	----

Margarete FIDELIS VICENTE

Marcia ROSA ULIANA

Sérgio NUNES DE JESUS

DOI: 10.24824/16780388.65-86

EDUCAÇÃO E CULTURA: a importância das relações étnico-raciais no ambiente escolar (princípios básicos).....	89
---	----

Simone MATIA DA SILVA

Leidiane GOMES PEREIRA

Sérgio NUNES DE JESUS

DOI: 10.24824/16780388.87-104

PANDEMIA E PÓS-PANDEMIA: marcas e permanências nas práticas de alfabetização 109

Ana Christina de SOUSA DAMASCENO
Rossana Regina GUIMARÃES RAMOS HENZ

DOI: 10.24824/16780388.107-116

UMA ABORDAGEM DO CONTEXTO BILÍNGUE E INTERCULTURAL NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DAS POPULAÇÕES INDÍGENAS – REFLEXÕES A PARTIR DA OBRA: UM COPO DE CULTURA: os Humi Kuin (Kaxinawã) do Rio Humaitá e a Escola H Rio Branco:..... 119

Andreia Cristina SIQUEIRA
Jorge Luiz de FREITAS LIMA
Juliana dos SANTOS FIGUEIREDO

DOI: 10.24824/16780388.117-130

RESENHAS

SAVIANI, DERMEVAL. EDUCAÇÃO, PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E BNCC. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2025. 235 p. 135

Sérgio NUNES DE JESUS
Elizângela ATAÍDE DE SOUZA

DOI: 10.24824/16780388.131-140

ORLANDI, ENI PUCCINELLI. ARGUMENTAÇÃO E ANÁLISE DE DISCURSO: conceito e análises. Campinas, SP: Pontes Editores, 2023. 121 p. 143

Simone MATIA DA SILVA

DOI: 10.24824/16780388.141-150

ÍNDICE REMISSIVO 151

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO NA REVISTA PRÁXIS 153

APRESENTAÇÃO

Os textos reunidos no *Dossiê Especial – Educação, linguagem, diversidade (intersecções contemporâneas)*, estabelecem diálogos que abrangem diferentes contextos, sujeitos e epistemologias. Em consonância com essa perspectiva, as contribuições propostas pelos autores destacam a linguagem como mediadora de sentidos, bem como a diversidade, que se apresenta como desafio às práticas pedagógicas tradicionais.

Dessa maneira, a educação é pensada como espaço de disputa simbólica, política e cultural. Nesse sentido, reconhecer a pluralidade de saberes e experiências torna-se imprescindível, o que permite as intersecções para novas possibilidades de ensino e aprendizado.

Assim, lançamos o convite à leitura de contextos diversos que revelam os impactos das desigualdades e resistências, para a construção de práticas que valorizem a diferença como potencial na intervenção crítica e necessária ao debate educacional contemporâneo, o que nos proporciona os textos compilados no *Dossiê Especial da Revista Práxis*. Ademais, é com esse olhar, caro leitor, que a Revista o convida ao deleite, à leitura, dos nove trabalhos que conjuminam os diferentes olhares lançados pelos caminhos que a linguagem nos permite.

No primeiro texto *A parceria Brasil-China: modernização, desenvolvimento e perspectivas educacionais em um novo modelo*, o professor *Sérgio Nunes de Jesus*, aponta as possibilidades de aprendizado que o Brasil, país rico em diversidades tem para apre(e)nder com a China em relação ao modelo de desenvolvimento em áreas como infraestrutura, ciência, tecnologia, energia renovável e inovação, com foco na autonomia, planejamento estratégico e cooperação internacional. Nessa perspectiva, apesar das assimetrias existentes entre Brasil-China nos quesitos políticos e culturais, o autor aponta que a parceria entre os dois países é essencial para o fortalecimento do planejamento estatal, bem como para o combate à burocracia e à corrupção, o que permite a inclusão social e a sustentabilidade ambiental, de modo que impulsione o crescimento, sem deixar de lado as especificidades nacionais.

No segundo texto *A mente criminoso: os impactos psicológicos no antagonista de “As Esganadas”, de Jô Soares*, os autores *Letícia Silva, Sérgio Nunes de Jesus e Miriam Almeida Sampaio*, abordam, a partir da perspectiva psicológica proposta pelas análises do psicanalista Sigmund Freud (1900), como as relações externas impactam no comportamento da mente criminoso da personagem antagonista, descrita na obra de Jô Soares. Sendo assim, a análise aponta de que maneira os desejos e traumas sofridos na infância repercutem na vida adulta, como também destacam a importância da busca por profissionais

especializados para identificar transtornos psicológicos para *a posteriori*, o tratamento e cuidado da saúde mental.

No terceiro texto *Justiça hídrica e injustiça ambiental na Amazônia urbana: um estudo de caso a partir das vivências das moradoras do Bairro Santo Antônio, em Cacoal-RO*, os professores *Margarete Fidelis Vicente, Márcia Rosa Uliana e Sérgio Nunes de Jesus*, abordam as intersecções que relacionam a justiça hídrica e a injustiça ambiental no contexto da Amazônia urbana. Nesse viés, por meio da análise das narrativas das moradoras, evidenciam a importância de políticas públicas que viabilizem o acesso a água potável e ao saneamento básico, que dialoguem com a manutenção e as necessidades locais.

O quarto artigo, *Educação ambiental e práticas de sustentabilidade na Amazônia: o papel da escola pública como promotora do cuidado com a água no Bairro Santo Antônio, Cacoal-RO*, os professores *Margarete Fidelis Vicente, Marcia Rosa Uliana e Sérgio Nunes de Jesus*, refletem sobre o papel da escola pública como promotora da educação ambiental e do cuidado com a água. Dessa forma, buscam compreender como o espaço escolar pode contribuir para atitudes sustentáveis e para a valorização da água como bem comum. O estudo tem como referência a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Antônio Gonçalves Dias, instituição escolar localizada em uma comunidade marcada por vulnerabilidades socioambientais em Cacoal-RO.

A pesquisa buscou articular teoria e prática, memória e ciência, escola e território, na construção de uma proposta de educação ambiental que reconheça a água como elemento vital e a escola pública como agente de transformação, pois revela a importância da escola como promotora da educação ambiental e o seu vínculo direto com as famílias e com os saberes locais. A análise das narrativas apresenta o grande potencial de transformação possível pela educação ambiental, seja na escuta das comunidades, na valorização dos saberes locais e na articulação de práticas pedagógicas que contribuam para a construção de um futuro mais justo, equilibrado e sustentável para todos e conclui que a escola pública enquanto agente de transformação socioambiental e promotora da sustentabilidade em territórios periféricos amazônicos, requer a inserção do tema 'água' como transversal nos currículos à medida que articula Ciência, saberes populares e experiências comunitárias.

Os professores *Simone Matia da Silva, Leidiane Gomes Pereira e Sérgio Nunes de Jesus* tratam no quinto texto, *Educação e cultura: a importância das relações étnico-raciais no ambiente escolar (princípios básicos)*, a complexidade das relações entre ensino, cultura e identificação etnográfica-racial no ambiente escolar. Nesse viés, discutem como o ambiente escolar e a educação para as relações étnico-raciais se configuram como lugar de abertura

para caminhos de formação da cidadania reflexiva e crítica, bem como o enfrentamento do racismo, reconhecimento das diversas culturas e tradições. Os autores propõem a reflexão sobre o currículo oculto manifesto nas atitudes e comportamento dos discentes que reclamam valorização da diversidade, tolerância à diferença e fomento de igualdade.

Apoiados nas ideias de Brites (2011), Freire (2003), Costa (2004) e Henriques (2001), fortalecem as discussões sobre a concepção de diversidade, rupturas do ensino tradicional (aluno receptor de informações) e reproduzidor de desigualdades, em defesa da educação integral e integradora, questionadora e reflexiva. Dessa forma, convocam a escola para a adoção de postura ativa que incorpore o desafio da valorização da diversidade, tolerância à diferença e fomento de igualdade como seus pilares inegociáveis. Isso exige que o ambiente escolar se transforme de um local de homogeneização cultural, como forma de favorecer a igualdade social ao fazer uso de abordagem interdisciplinar em que sejam consideradas as perspectivas e experiências dos diversos grupos étnico-raciais que convivem no espaço escolar.

As professoras *Ana Christina de Sousa Damasceno* e *Rossana Regina Guimarães Ramos Henz*, apresentam no sexto texto *Pandemia e Pós-pandemia: marcas e permanências nas práticas de alfabetização*, as repercussões das práticas digitais desenvolvidas/reinventadas por alfabetizadores de Parnaíba-PI e Caxingó-PI durante o período pandêmico no ensino presencial, com ênfase no papel da formação docente. Assim, apontam os efeitos quanto ao uso de aplicativos de interação on-line como *Whatsapp*, canais no *YouTube* e apostilas digitais ampliaram o repertório metodológico dos docentes, provocando assim, mudanças perceptíveis no retorno às aulas presenciais. As autoras, evidenciam também, limitações a exemplo da desigualdade no acesso às tecnologias e a necessidade contínua de formação docente para integração crítica e efetiva desses recursos.

Por conseguinte, o diálogo da pesquisa com a necessidade da reflexão sobre a formação docente, concluíram que as práticas digitais realizadas no período da pandemia, embora emergenciais, constituem hoje legado pedagógico que desafia a escola a repensar metodologias de alfabetização em tempos de pós-pandemia, pois reconhece que a alfabetização, como prática social, deve estar aberta a novos contextos, sem perder de vista sua dimensão crítica e emancipadora.

Outrossim, o estudo oferece elementos para a reflexão crítica sobre a formação de professores alfabetizadores em tempos de crise e em contextos pós-pandêmicos, uma vez que, a análise das práticas digitais evidencia que a alfabetização, entendida como prática social, precisa dialogar com as transformações contemporâneas, sem perder sua dimensão humanizadora.

O sétimo texto desse dossiê, intitulado *Uma abordagem do contexto bilíngue e intercultural no processo de escolarização das populações indígenas: reflexões a partir da obra – Um copo de cultura: os Humi Kuin (Kaxinawã) do Rio Humaitá e a Escola H Rio Branco*, apresentado pelos autores *Andreia Cristina Siqueira, Jorge Luiz de Freitas Lima e Juliana dos Santos Figueiredo*, traz aos leitores a reflexão sobre o contexto bilíngue e intercultural no processo de escolarização das populações indígenas, tendo como base o livro de Ingrid Weber, *Um copo de cultura*, posto que a obra reafirma a educação indígena bilíngue como ato de resistência e exercício de autonomia.

Nessa perspectiva, na primeira parte, os autores descrevem o diálogo entre a antropologia e a educação indígena, conforme abordado por Weber (2006). Em seguida, apresentam apontamentos teóricos e o contexto histórico do povo Huni Kuin (Kaxinawá), finalizando com as contribuições de Weber a partir da abordagem histórica dos debates contemporâneos sobre a educação indígena.

Já oitavo texto, composto pela resenha da obra *Educação, pedagogia histórico-crítica e BNCC*, do autor Dermeval Saviani, escrita pelos professores *Sérgio Nunes de Jesus e Elisângela Ataíde de Souza*, apresenta a síntese consistente da teoria histórico-crítica, a qual enfatiza a formação integral do sujeito por meio do modelo teórico que o instrumentaliza para compreender e transformar a realidade. O texto articula essa perspectiva aos debates sobre a formação profissional e aos princípios norteadores da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Além disso, a resenha destaca o diálogo teórico entre Saviani, Karl Marx, Vigotski e Gramsci, pois evidencia a construção da compreensão dialógica e crítica do processo educativo. Essa articulação reforça a importância de uma educação voltada à produção do saber, à emancipação dos indivíduos e à valorização da educação pública de qualidade, visto que se fundamenta nos aportes da pedagogia, da sociologia e da psicologia histórico-crítica.

No último texto, com base na resenha do livro *Argumentação e análise de discurso: conceito e análises*, da autora Eni Puccinelli Orlandi, a professora *Simone Matia da Silva* apresenta a obra com grande densidade teórica e riqueza analítica, visto que se aprofunda nos estudos da Análise de Discurso de origem francesa. A autora discorre sobre a compreensão que Orlandi (2023) propõe a respeito da reestruturação dos estudos da linguagem, uma vez que destaca o movimento de pensar e repensar a linguagem por meio da articulação entre discurso, ideologia e argumentação.

A partir das nuances teóricas desenvolvidas por Orlandi (2023), o texto enfatiza a releitura da argumentação clássica sob a abordagem materialista, pois evidencia o papel da ideologia na produção de sentidos. Além disso,

desafia o leitor com apontamentos valiosos sobre a base teórica de Michel Pêcheux e suas contribuições, ao relacioná-los aos contextos que envolvem poder, ideologia e posição do sujeito dentro dos processos discursivos.

Portanto, caro leitor, permita-se no folear das páginas, navegar pelas leituras dos textos propostos no *Dossiê Especial Educação, linguagem, diversidade (intersecções contemporâneas)*, que dialogam em sua pluralidade linguística, a partilha de reflexões e ampliação do conhecimento.

Desejamos uma leitura proveitosa a todos – e que nessa troca, possamos ter contribuído!

Cacoal-RO; Rolim de Moura-RO; Caetité-BA
19 de outubro de 2025.

As organizadoras

Simone Matia da Silva, UNEMAT, *campus* Cáceres-MT
Juliana dos Santos Figueiredo, SEMED, Rolim de Moura-RO
Nara Dantas de Azevedo, UNEB, *campus* Caetité-BA

ARTIGOS

**A PARCERIA BRASIL-CHINA:
modernização, desenvolvimento e perspectivas
educacionais em um novo modelo**

A PARCERIA BRASIL-CHINA: modernização, desenvolvimento e perspectivas educacionais em um novo modelo

Sérgio NUNES DE JESUS¹

DOI: 10.24824/16780388.17-30

Introdução

1. À guisa da temática

A ascensão da China como potência econômica e geopolítica ao longo das últimas décadas transformou profundamente o panorama das relações internacionais e os modelos de desenvolvimento disponíveis aos países emergentes. O país asiático implementou, desde 1978, uma trajetória de modernização caracterizada por forte presença estatal, planejamento estratégico de longo prazo, investimentos massivos em infraestrutura e estímulo à inovação tecnológica, em um modelo híbrido conhecido como ‘socialismo de mercado’ (Cintra *et al.*, 2015). Essa experiência, denominada por diversos estudiosos como ‘modernização ao estilo chinês’, tem sido considerada uma referência alternativa aos paradigmas neoliberais tradicionalmente defendidos por organismos multilaterais.

No contexto latino-americano, o Brasil surge como ator estratégico nas relações com a China – não apenas pela importância econômica mútua – mas também por compartilharem desafios comuns, como a necessidade de reduzir desigualdades regionais e sociais, modernizar suas economias e expandir sua influência global (Villega, 2004). Diante desse contexto, analisar a viabilidade de se adotar, adaptar ou aprender com aspectos do modelo de modernização chinês no Brasil constitui tarefa relevante tanto do ponto de vista acadêmico quanto do ponto de vista prático.

O presente texto objetiva-se em refletir sobre a possibilidade de uma modernização ao estilo chinês no Brasil ao identificar áreas de convergência,

1 *Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/9648583745536616> *Orcid:* <https://orcid.org/0000-0002-8255-751X> Licenciado em Letras Português/Inglês/Literaturas (UNEB). Mestre em Linguística (UNIR). Doutor em Estudos da Linguagem (UNICAP). Pós-Doutor em Cartografia Social-Discursiva (UEMA). Professor permanente no ProfEPT-IFRO; ProfLETRAS-IFRO e no PPGLetras-UNIR. Colaborador no PPGL-UNEMAT; PPGAgro-UNIR e no PPGECCN-UNIR. Professor efetivo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia, *campus* Cacoal-RO. Pesquisador, escritor, músico e poeta. Contatos: sergio.nunes@ifro.edu.br; grupo.pda.ifro@gmail.com

oportunidades de cooperação e obstáculos estruturais. Para tanto, serão apresentados os principais aspectos do processo de modernização chinês, seguidos por análise das experiências de cooperação *sino-brasileira*, dos desafios institucionais brasileiros e dos impactos sociais e ambientais que eventual processo de modernização inspirado na China pode trazer. Argumenta-se que, embora o modelo chinês não seja replicável de forma integral – ele oferece lições estratégicas importantes para a formulação de políticas públicas no Brasil voltadas ao desenvolvimento sustentado e à soberania econômica.

2. Contextualização: a modernização chinesa

A modernização chinesa, tal como conduzida desde o final da década de 1970, representa uma das experiências mais notáveis de transformação estrutural já registradas no sistema internacional contemporâneo. O marco inicial desse processo foi o programa das Quatro Modernizações, idealizado por *Deng Xiaoping*, que estabeleceu prioridades estratégicas nos setores da agricultura, da indústria, da ciência e tecnologia e da defesa nacional (Cintra *et al.*, 2015). Assim, diferentemente das reformas orientadas pelo consenso de Washington, o modelo chinês não promoveu a desregulamentação completa da economia, mas sim abertura econômica seletiva, combinada com governança centralizada e sistema de planejamento de longo prazo fortemente guiado pelo Estado.

Nas décadas seguintes, a China alcançou taxas médias de crescimento anual superior a 10%, transformando-se na maior exportadora mundial, na segunda maior economia em termos absolutos e na detentora das maiores reservas internacionais do planeta (Cintra; Pinto, 2017). Esse desempenho esteve associado à mobilização coordenada de políticas industriais, fiscais, comerciais e tecnológicas, à promoção do investimento estatal em infraestrutura e à internacionalização gradual de suas empresas estratégicas e de sua moeda, o *renminbi* (Cintra; Pinto, 2017).

Apesar dos avanços expressivos em termos de industrialização e urbanização, a trajetória chinesa também gerou desequilíbrios estruturais, como o aprofundamento das desigualdades sociais entre zonas urbanas e rurais, a superexploração dos recursos naturais e altos níveis de poluição e degradação ambiental. Logo, ao reconhecer essas limitações, o governo chinês tem promovido, desde meados da década de 2010, inflexão estratégica rumo a um “novo normal” de crescimento, baseado no consumo interno, na inovação tecnológica, na expansão dos serviços e na sustentabilidade ambiental (IPEA, 2015).

Assim, o êxito da China decorre de modelo pragmático de desenvolvimento, baseado em experimentação institucional – ou seja: “tentativa e erro”,

forte disciplina burocrática, coordenação entre políticas públicas e continuidade das diretrizes centrais, mesmo em contextos de crise (Cintra; Pinto, 2017). Esse processo reflete não apenas estratégia econômica, mas também visão civilizacional e geopolítica sustentada na centralidade do Estado, no nacionalismo econômico e no papel estratégico do Partido Comunista Chinês (PCC) como guardião da estabilidade política e da prosperidade nacional.

Para países como o Brasil, compreender a lógica interna da modernização chinesa é crucial, pois revela alternativas concretas ao desenvolvimento dependente de modelos externos e pode oferecer referências adaptáveis à realidade nacional, sobretudo, no que se refere ao papel do Estado, ao investimento em infraestrutura e à inserção soberana nas cadeias globais de valor.

3. Pontos de convergência: abordagens bilaterais

Brasil e China, embora distintos em suas configurações políticas e históricas, compartilham traços estruturais relevantes que permitem o estabelecimento de uma agenda estratégica de cooperação voltada à modernização econômica. Ambos são países de dimensões continentais, com populações numerosas e grandes recursos naturais e, também, enfrentam desafios de desigualdade social, infraestrutura deficiente e a necessidade de transformar suas matrizes produtivas em direção à maior agregação de valor (Villela, 2004). Essas convergências estruturais são fundamentais para o aprofundamento de parceria que vá além do comércio de produtos básicos e se oriente pela construção conjunta de capacidades produtivas, tecnológicas e logísticas.

Um dos principais eixos dessa cooperação é o setor de infraestrutura; pois o modelo de investimento chinês em obras de grande escala, como rodovias, ferrovias, portos e energia, tem despertado o interesse do governo brasileiro, sobretudo, diante da conhecida deficiência logística nacional. Iniciativas como os investimentos chineses em ferrovias no Centro-Oeste brasileiro, voltadas à exportação de grãos, ou a construção de usinas de energia por empresas estatais chinesas, representam exemplos concretos de transferência de expertise e de financiamento para o desenvolvimento (Cintra *et al.*, 2015). A possibilidade de articulação entre essas iniciativas e o planejamento regional brasileiro pode impulsionar o reequilíbrio territorial e a integração produtiva do país.

Sendo assim, outro campo de cooperação fundamental é o da tecnologia e inovação. O programa *China-Brazil Earth Resources Satellite* (CBERS), desenvolvido conjuntamente desde a década de 1980, é uma das mais exitosas iniciativas de parceria tecnológica Sul-Sul. Com foco em satélites de observação da Terra, o projeto não só impulsionou a capacidade técnica de ambos os países, como também consolidou um modelo de cooperação baseado

em soberania científica, complementaridade de capacidades e financiamento compartilhado (Villela, 2004).

Além disso, o setor agrícola configura-se como campo fértil para sinergias. A China, com seu crescimento populacional e urbanização acelerada, tornou-se um dos principais mercados consumidores de alimentos do mundo. O Brasil, por sua vez, é um dos maiores exportadores globais de *soja*, *carne bovina* e *frango*. Essa complementaridade pode evoluir para projetos conjuntos de desenvolvimento agroindustrial, biotecnologia e segurança alimentar – logo, gera valor agregado, transferência tecnológica e inovação na cadeia produtiva do agronegócio (Cintra; Pinto, 2017).

Dessa feita, destaca-se o campo energético, com foco em fontes renováveis e energias limpas; pois a China é hoje uma das líderes mundiais na produção e instalação de energia solar e eólica, enquanto o Brasil possui matriz energética majoritariamente renovável. Contudo, esse intercâmbio de tecnologias limpas, políticas regulatórias e financiamento para projetos sustentáveis pode ser ampliado para acelerar a transição energética brasileira.

Essas áreas de convergência demonstram que a cooperação *sino-brasileira* vai além do comércio tradicional e pode ser estruturada como vetor de transformação produtiva e social. No entanto, essa cooperação exige institucionalidade sólida, marcos regulatórios claros e estratégias de longo prazo articuladas entre Estado, setor privado e academia.

4. Desafios e oportunidades para o Brasil – modernizar é preciso

A possibilidade de adaptação do modelo de modernização ao estilo chinês no Brasil esbarra em múltiplos desafios institucionais, estruturais e culturais. Um dos principais entraves diz respeito à ausência de um projeto nacional de desenvolvimento com horizonte de longo prazo e continuidade intergovernamental. Diferentemente da China, cuja trajetória é marcada por planejamento estratégico contínuo e coordenado pelo Estado, o Brasil tem enfrentado sucessivas descontinuidades nas políticas públicas e mudanças abruptas de orientação econômica a cada ciclo eleitoral (Cintra *et al.*, 2015).

Outro desafio relevante está relacionado à complexidade burocrática e à instabilidade regulatória brasileira – pois a morosidade nos processos de licenciamento, a fragmentação das instâncias decisórias e a insegurança jurídica constituem obstáculos recorrentes à realização de investimentos estruturantes, tanto nacionais quanto estrangeiros. Essa condição dificulta a replicação de mecanismos chineses de rápida implementação de obras públicas e de mobilização de recursos para infraestrutura e inovação (Cintra; Pinto, 2017).

Além disso, a corrupção sistêmica e a baixa eficiência da máquina pública representam sérias limitações à aplicação racional e estratégica dos recursos

do Estado. A modernização chinesa foi acompanhada por uma disciplina burocrática rígida e por mecanismos de responsabilização política e funcional que, embora fortemente autoritários, garantiram coesão interna e foco no cumprimento das metas de desenvolvimento (Cintra; Pinto, 2017). O Brasil, por sua vez, carece de aparato técnico-administrativo com autonomia, qualificação e compromisso com o interesse público em escala nacional.

Contudo, ao lado desses desafios, existem importantes oportunidades que podem ser mobilizadas para adaptar elementos do modelo chinês à realidade brasileira. A primeira delas é o potencial de fortalecimento da capacidade estatal de planejamento, por meio da retomada de instrumentos de coordenação estratégica – como *planos plurianuais*, *bancos públicos de investimento* e *políticas industriais focadas em missões* – com base em evidências e metas claras de desenvolvimento socioeconômico.

Assim, pode-se perceber também que, outra oportunidade reside na articulação de políticas públicas com o setor privado nacional e com investidores estrangeiros, especialmente chineses. O Brasil pode aprofundar a cooperação com a China em áreas como *energias renováveis*, *mobilidade urbana*, *saneamento*, *5G* e *digitalização*. Logo, essa parceria pode ser apontada como vetor para a reindustrialização e para a agregação de valor em setores estratégicos da economia (Villela, 2004). De sorte, a construção de *joint ventures*, *parques industriais binacionais* e *centros de pesquisa aplicados* representam campos promissores para a transferência tecnológica e o fortalecimento da inovação no Brasil.

Além disso, o país dispõe de capital humano expressivo, *universidades públicas de excelência* e *mercado interno robusto*, que podem ser ativados para sustentar estratégia nacional de desenvolvimento baseada na inclusão, na sustentabilidade e na soberania produtiva.

Portanto, embora a implementação da modernização ao estilo chinês no Brasil demande transformações profundas, ela pode ser adaptada com base em princípios de pragmatismo, planejamento estatal, integração regional e cooperação internacional estratégica. Assim, *a experiência chinesa não deve ser importada mecanicamente, mas interpretada como referência que estimula o debate sobre o papel do Estado e sobre a necessidade de romper com a dependência de modelos exógenos de desenvolvimento*. Fatores pertinentes nessa discussão.

5. Educação e inovação como pilares da modernização sustentável no Brasil

A experiência chinesa de modernização evidencia que a construção de uma sociedade inovadora depende fortemente do investimento prioritário em educação, ciência e tecnologia. Desde as Quatro Modernizações, o país asiático reconheceu a importância de impulsionar a pesquisa científica e o desenvolvimento tecnológico como pilares do crescimento econômico sustentável. Para o Brasil, essa experiência evidencia a necessidade de fortalecer suas instituições educativas e de pesquisa, promovendo a formação de profissionais capacitados para atuar em setores estratégicos, sobretudo aqueles ligados à inovação tecnológica e às energias renováveis, áreas essenciais para a transição ecológica e social.

Além do investimento em infraestrutura física, a modernização chinesa demonstra que a qualificação de recursos humanos é fundamental para uma transformação estrutural eficiente. A capacitação tecnológica e a inovação dependem de uma base educacional sólida, que fomente a criatividade, o pensamento crítico e a adaptação às rápidas mudanças de um mundo globalizado. Para o Brasil, isso implica reformular políticas públicas na área educacional, promovendo uma educação inclusiva, com ênfase no desenvolvimento de competências científicas e tecnológicas desde os níveis mais básicos de ensino até a formação superior, alinhando-se às demandas de um desenvolvimento sustentável.

Outro aspecto relevante reside na necessidade de integração entre universidades, setor produtivo e pesquisa aplicada, formando um ecossistema de inovação que fortaleça a capacidade do país em desenvolver tecnologias próprias e competitivas. A cooperação internacional, especialmente com a China, pode facilitar essa construção, por meio da troca de conhecimentos, de parcerias em programas de pesquisa e de intercâmbio de estudantes e profissionais. Assim, a educação torna-se um instrumento central na estratégia de inclusão social e de soberania tecnológica, aspectos que o modelo chinês busca constantemente aprimorar.

Por fim, a orientação estratégica do investimento educacional deve estar atenta às questões sociais e ambientais, promovendo uma educação que fomente a responsabilidade social e ecológica. Nesse contexto, a formação de uma força de trabalho qualificada, consciente de sua responsabilidade social e ambiental, é imprescindível para que o Brasil consiga implementar políticas de desenvolvimento que sejam verdadeiramente sustentáveis e inclusivas. Dessa forma, a educação se apresenta como um elemento-chave para impulsionar

a inovação social e tecnológica necessária para uma modernização brasileira alinhada às experiências internacionais de sucesso, especialmente a chinesa.

6. Impactos sociais e ambientais da modernização chinesa

Embora a modernização ao estilo chinês tenha gerado avanços expressivos em indicadores macroeconômicos, a trajetória desse desenvolvimento acelerado também produziu significativos impactos sociais e ambientais que oferecem lições valiosas ao Brasil. Um dos efeitos mais visíveis foi a intensificação das desigualdades entre as regiões urbanas e rurais. Enquanto as grandes cidades chinesas se tornaram centros industriais e tecnológicos de padrão global, áreas do interior permaneceram com infraestrutura precária, baixos índices de escolaridade e acesso limitado a serviços públicos (Cintra *et al.*, 2015). Dessa maneira, a migração massiva do campo para as cidades, incentivada pelo modelo de urbanização rápida, gerou bolsões de pobreza urbana e aumentou a pressão sobre os sistemas de saúde, transporte e habitação.

Além disso, o crescimento econômico chinês foi sustentado por uma base energética intensiva em carvão e combustíveis fósseis, o que levou à degradação ambiental de grandes proporções. Para tanto, os *níveis elevados de poluição do ar, da água e do solo comprometeram seriamente a qualidade de vida da população*, especialmente nas metrópoles industriais do leste do país. Estudos demonstram que milhões de mortes prematuras foram associadas à poluição atmosférica, e o custo econômico dos danos ambientais passou a representar uma fração relevante do PIB chinês (Cintra; Pinto, 2017). A resposta do Estado chinês tem sido a adoção progressiva de políticas de ‘civilização ecológica’, com incentivo à energia renovável, descarbonização da economia e criação de zonas de proteção ambiental.

Dessarte, no campo trabalhista, a modernização chinesa também apresentou desafios, pois a pressão por competitividade global e baixos custos de produção levou à precarização das relações de trabalho, com longas jornadas, baixos salários e restrições à organização sindical. Isso gerou episódios de mobilizações operárias e conflitos sociais em diversas regiões e também apontou os limites sociais de um modelo focado exclusivamente no crescimento econômico acelerado (Cintra *et al.*, 2015).

Esses impactos, no entanto, não invalidam os méritos do modelo chinês. Pelo contrário, revelam a importância de se pensar a modernização como processo multidimensional, que deve combinar eficiência produtiva com justiça social e equilíbrio ambiental. Para o Brasil, essas experiências reforçam a necessidade de incorporar à sua estratégia de desenvolvimento e perspectiva sustentável e inclusiva desde o início. Isso significa planejar investimentos

em infraestrutura com avaliação ambiental rigorosa, fomentar a participação comunitária em projetos de grande escala e garantir direitos sociais básicos nas regiões impactadas.

Outro aprendizado relevante está na capacidade chinesa de responder rapidamente às externalidades negativas de seu próprio modelo; pois *a criação de fundos para requalificação de trabalhadores, a modernização das indústrias poluentes, o estímulo à economia verde e o avanço em tecnologias limpas colocam a China como referência também na transição ecológica*. O Brasil, com sua vasta biodiversidade e matriz energética majoritariamente renovável, possui condições favoráveis para alinhar crescimento econômico e sustentabilidade desde a concepção de seus projetos de modernização.

Portanto, os impactos sociais e ambientais da modernização chinesa servem como alerta e guia. O Brasil pode e deve evitar os erros cometidos pela China, ao mesmo tempo, em que se beneficia das lições institucionais, tecnológicas e estratégicas que esse modelo oferece. O desafio está em adaptar os elementos positivos à realidade brasileira e respeitar princípios democráticos, diversidade socioambiental e o imperativo de justiça social.

Considerações Finais: pensar além do esperado ...

A modernização ao estilo chinês representa uma das mais complexas e bem-sucedidas experiências de transformação estrutural do capitalismo contemporâneo. Ao combinar crescimento econômico acelerado, investimentos maciços em infraestrutura, coordenação estatal e expansão tecnológica, a China consolidou-se como ator central na economia global e reposicionou-se estrategicamente no cenário geopolítico. Essa trajetória, apesar de suas contradições sociais e ambientais, oferece importantes lições para países em desenvolvimento, como o Brasil, que busca alternativas ao modelo liberal periférico tradicionalmente imposto pelas instituições financeiras internacionais.

No caso brasileiro, a adaptação de elementos do modelo chinês exige a superação de diversos entraves históricos: a baixa capacidade de planejamento estatal, a instabilidade regulatória, os gargalos logísticos, a fragmentação institucional e os elevados níveis de desigualdade social. No entanto, também abre oportunidades para a construção de uma estratégia nacional de desenvolvimento mais autônoma, integrada e sustentável. Logo, o aprofundamento da cooperação *sino-brasileira* em áreas como infraestrutura, energia, ciência e tecnologia, logística e agricultura pode funcionar como catalisador de um novo ciclo de modernização produtiva no Brasil, desde que orientado por critérios sociais, ambientais e democráticos.

Conquanto, é importante destacar que, não se trata de replicar mecanicamente o modelo chinês, cuja viabilidade está atrelada a um regime político específico e a uma trajetória histórica singular. O que se propõe é a apropriação crítica e seletiva das lições oferecidas pela experiência chinesa, com vistas à construção de um projeto nacional de desenvolvimento que valorize a inovação, a inclusão social, a sustentabilidade ambiental e a soberania econômica. A modernização brasileira, para ser bem-sucedida, deve partir de suas próprias bases culturais, institucionais e econômicas, mas não pode ignorar os exemplos internacionais que demonstram a centralidade do Estado, da ciência, da infraestrutura e da coesão estratégica no enfrentamento das desigualdades e da estagnação.

Nesse sentido, a parceria com a China não deve ser apenas comercial, mas sim estratégica, pois deve pautar-se pela transferência de conhecimento, pela complementação produtiva e pela construção de agendas conjuntas voltadas à inovação, ao desenvolvimento humano e à integração regional. Assim, a experiência chinesa pode servir como ponto de partida para repensar o futuro do Brasil em termos mais ambiciosos, solidários e sustentáveis – ou seja, são passos fundamentais à realidade brasileira esses aprendizados e inovações de parcerias constantes.

REFERÊNCIAS

CINTRA, Marcos Antonio Macedo; PINTO, Eduardo Costa. China em transformação: transição e estratégias de desenvolvimento. **Revista de Economia Política**, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 381-400, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rep/a/9FfmjXbJnpXyLRjLcwkh5LR/>. Acesso em: 18 jun. 2025.

CINTRA, Marcos Antonio Macedo *et al.* **China em transformação**: dimensões econômicas e geopolíticas do desenvolvimento. Rio de Janeiro: Ipea, 2015. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/portal/publicacoes>. Acesso em: 18 jun. 2025.

PINTO, Eduardo Costa; CINTRA, Marcos Antonio Macedo. **China em transformação**: transição e estratégias de desenvolvimento. Texto para discussão n. 2216. Brasília: IPEA, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/7320>. Acesso em: 18 jun. 2025.

VILLELA, Eduardo V. M. As relações comerciais entre Brasil e China e as possibilidades de crescimento e diversificação das exportações de produtos brasileiros ao mercado consumidor chinês. **PUC-SP**, São Paulo, 2004. Disponível em: <https://www.pucsp.br/pos-graduacao/relacoes-internacionais>. Acesso em: 18 jun. 2025.

A MENTE CRIMINOSA:
os impactos psicológicos no antagonista
em “As Esganadas”, de Jô Soares

A MENTE CRIMINOSA: os impactos psicológicos no antagonista em “As Esganadas”, de Jô Soares

Leticia SILVA²

Sérgio NUNES DE JESUS³

Miriam ALMEIDA SAMPAIO⁴

DOI: 10.24824/16780388.31-44

Introdução

“As Esganadas” é um romance escrito pelo autor, humorista e apresentador Jô Soares. O livro foi lançado em 2011, passando-se em uma narrativa fictícia de investigação policial ocorrida em um contexto histórico e socio-cultural do Brasil em 1938 – O Estado Novo de Getúlio Vargas. Jô Soares, conhecido por seu lado sarcástico, traz o mesmo humor em sua obra “As Esganadas” e apresenta personagens com personalidades singulares, sendo um deles o antagonista da trama.

2 *Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/8570361345300355> *Orcid:* <https://orcid.org/0009-0003-4100-450X> Cursa o 2º Período de Psicologia pela Instituição de Ensino Superior de Cacoal (FANORTE). Contato: leticiesilva@gmail.com

3 *Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/9648583745536616> *Orcid:* <https://orcid.org/0000-0002-8255-751X>. Licenciado em Letras Português/Inglês/Literaturas (UNEB). Mestre em Linguística (UNIR). Doutor em Estudos da Linguagem (UNICAP). Pós-Doutor em Cartografia Social-Discursiva (UEMA). Professor permanente no ProfEPT-IFRO; ProfLETRAS-IFRO e no PPGLetras-UNIR. Colaborador no PPGL-UNEMAT; PPGAgro-UNIR e no PPGECN-UNIR. Professor efetivo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia, campus Cacoal-RO. Pesquisador, escritor, músico e poeta. Contatos: sergio.nunes@ifro.edu.br; grupo.pda.ifro@gmail.com

4 *Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/3384364718543854> Licenciada em Letras/Português e Literaturas (UNEB). Especialista em Metodologia de Ensino da Língua Portuguesa e Inglesa (FACIG). Especialista em Língua Portuguesa e Linguística (FACIG). Especialista em Literatura Brasileira (UNIVERSO). Mestra em Letras pelo ProfLETRAS (UESB). Servidor Público na SEAGRI/Estado da Bahia. Contato: mmsampaio@yahoo.com.br

Imagem 1 – Capa de “As Esganadas”

Fonte: Disponível em: <https://www.amazon.com.br>

Acesso em: 22 ago. 2024.

Caronte é um assassino cruel e articulado que não mata apenas pelo prazer, mas para esquivar-se de seus próprios demônios, de maneira que busca desesperadamente alimentar sua obsessão por mulheres obesas. Sua mãe, uma mulher que sofria de obesidade, era severa com ele, o que levou o mesmo a nutrir rancor de sua mãe e tudo o que ela representava. Assim, conforme aponta Freire (2005), “[...] o sonho do oprimido é ser o opressor” (Freire, 2005, p. 47). A raiva do antagonista por sua figura materna foi tão forte que, mesmo após a morte da mesma, Caronte via uma representação dela em suas vítimas assassinadas, “as esganadas”.

O principal objetivo desse artigo é explorar como a convivência com uma família disfuncional na infância afetou as relações interpessoais e influenciou a formação da mente criminosa de Caronte no livro de Jô Soares. Sendo assim, a pesquisa visa observar por meio dos estudos do psicanalista Sigmund Freud, que chega a ser citado em capítulos da obra, para analisar como as situações vividas por Caronte moldaram seu comportamento distúrbado. Assim, destaca-se que o estudo busca a reflexão sobre os impactos psicológicos decorrentes de relações familiares desestruturadas.

1. O passado do vilão e a obesidade

Em “As Esganadas”, Jô Soares apresenta um romance policial que investiga casos de mulheres obesas capturadas e estranguladas até a morte na cidade do Rio de Janeiro. O narrador apresenta o assassino e sua história logo após o primeiro capítulo, já dando aos leitores alguns vestígios da estória do vilão. Caronte cresceu em um lar sem amor e proteção. A mãe de Caronte, sua única figura familiar, era uma mulher controladora e autoritária; ela descontava suas frustrações pessoais em seu filho e o criticava a qualquer momento, o que fez Caronte criar profundo sentimento de ódio por sua figura materna.

Crescendo sem pai, ele não teve noção do que era ter um lar afetivo e ser orientado para a vida adulta como homem de caráter. Ao estar em ambiente familiar disfuncional, a visão de mundo e de si próprio de Caronte foi distorcida, o que levou o mesmo a descontar os sentimentos de humilhação e rancor em seus crimes cometidos. Mulheres obesas, para ele, representavam a figura opressora de sua mãe. Então, qual senão seria a melhor opção, além de matá-las? Esta foi a lógica que o levou a praticar ações tão cruéis, servindo como um gatilho.

Imagem 2 – Representação de alguém em uma balança



Fonte: Disponível em: <https://11nq.com/1IHcw>

Acesso em: 22 ago. 2024.

A obesidade sobressai uma condição física; ela é carregada de estigmas sociais e outros impactos. Caronte foi criado em um ambiente hostil, com

uma mãe tirana e preconceituosa, que fez sua percepção ser estereotipada negativamente. É necessário destacar que pessoas obesas sofrem diariamente com essa condição e a visão de estereótipos que pessoas obesas são “nojentas” influencia no tratamento que elas recebem da sociedade, inclusive a perspectiva de Caronte na obra.

Em uma citação da obra, o personagem recita: “Os grilhões destas almas sofridas se romperão, e Deus, que tudo viu, tudo vê e tudo verá, as aguardará de braços abertos. Lá, elas não mais padecerão do pecado da gula [...]” (Soares, 2011. p. 53). A mente do antagonista sempre associou mulheres gordas a algo ruim, como fracas e sem autocontrole, o que sua própria mãe o induziu a pensar. Esta ideia é um reflexo do que a sociedade reproduz constantemente.

2. Uma análise freudiana

Sigmund Freud foi o médico e pesquisador que criou a Psicanálise. Com muitos estudos desenvolvidos, uma de suas teorias mais conhecidas é a do Complexo de Édipo.

Imagem 3 – Complexo de Édipo



Fonte: Disponível em: <https://psicoativo.com/2016/07/filhos-de-freud-complexo-de-edipo-cde-electra.html>

Acesso em: 22 ago. 2024.

A mitologia grega conta a dramática e trágica história de Édipo. Os pais de Édipo, rei e rainha de Tebas, receberam uma vez a profecia de que seu filho mataria o pai e desposaria a mãe. Assustados, eles abandonam o filho e ordena a um servo que mate a criança, entretanto, o mesmo não realizou a ordem por pena. Adotado por outros reis e sem saber que eles não são seus pais biológicos, a profecia chega até Édipo e ele foge para protegê-los, sem saber que estava caminhando para seu destino.

No caminho para Tebas, Édipo encontra Laio, o pai biológico que ele não conhecia, e eles se desentenderam, o que levou a morte de Laio em uma briga com seu filho desconhecido. Quando Édipo chega a Tebas, ele enfrenta

uma Esfinge que cria enigmas e assombra a cidade, e Édipo desvendou o mistério dela. Envergonhada, a Esfinge comete suicídio e a população fica tão feliz por Édipo ter derrotado a Esfinge que a mão da rainha, então viúva e mãe de Édipo, é proposta a ele. Édipo e Jocasta, sua mãe, casam-se sem saber a verdade.

Imagem 4 – Édipo Rei e a Esfinge



Fonte: Disponível em: <https://caminhopoetico.wordpress.com/2016/02/14/a-maldicao-familiarde-edipo/>
Acesso em: 22 ago. 2024.

Sigmund Freud (1900) baseou-se nessa mitologia para nomear sua teoria “Complexo de Édipo”, que estuda conflitos que as crianças enfrentam quando estão em fase de desenvolvimento.

Assim, vemos que:

É destino de todos nós, talvez, dirigir nosso primeiro impulso sexual para nossa mãe, e nosso primeiro ódio e desejo assassino, para nosso pai. Nossos sonhos nos convencem de que é isso que se verifica. O Rei Édipo, que assassinou seu pai Laio, e se casou com Jocasta, sua mãe, simplesmente nos mostra a realização de nossos próprios desejos infantil (Freud, 1900. p. 179).

A ideia de Sigmund Freud em sua teoria é que a criança nasce muito conectada com a mãe, e que a mãe ou o pai seria quase o primeiro amor da criança, por isso ocorreria tantos casos de crianças com ciúmes do pai com a mãe e vice-versa. Ao aplicar esse estudo no exemplo de Caronte, observa-se que o relacionamento dele com a mãe sempre foi problemático, e não ter uma figura paterna também não colaborou com as circunstâncias.

Caronte desenvolveu uma obsessão por sua mãe, alimentada pelo rancor e rejeição. “É quando Caronte percebe que jamais se livrará da mãe, a não ser que a mate sempre, sempre. Resolve assassiná-la novamente em cada gorda que encontrar. A partir de então, ele só vive para vê-la morrer” (Soares, 2011. p. 21). Já em outra citação, a personagem Diana afirma: “Claro, só pode ser fixação materna! Amor e ódio à própria mãe!” (Soares, 2011. p. 101). Assim, ao analisar a teoria do Complexo de Édipo, Caronte nunca teria se desconectado emocionalmente da mãe, o que levou ele a ver suas vítimas como representações de sua figura materna.

Conforme foi crescendo, Caronte canalizou a raiva pela mãe a ponto de matá-la, mas ainda não superava seus traumas internos. O mecanismo de defesa que a mente perturbada do antagonista usou para descontar as humilhações sofridas foi praticar atos de assassinato, levando a vida de mulheres inocentes.

Assim, “Quando estudava jornalismo e fotografia em Paris, Diana fora a Viena para assistir a algumas palestras de Sigmund Freud. A psicanálise ainda era causa de escândalo e ela interessara-se pelo assunto. Sabe que esse tipo de crime tem uma motivação psicológica profunda” (Soares, 2011. p. 94). Logo, os crimes cometidos por ele, portanto, são resultados de anos de repressão psicológica e impulsos reprimidos.

3. *Criminal minds*, correlação e criminalidade

Criminal Minds é uma série de investigação policial que envolve a psicologia forense e busca desvendar casos criminais. Dr. Spencer Reid é um dos personagens principais da série e amado por muitos fãs, pois o mesmo é descrito como um personagem inteligente e esperto. Entretanto, ao conhecer melhor o personagem, é possível descobrir seu passado no decorrer da série.

O personagem foi abandonado pelo pai quando era adolescente, então ele cresceu apenas com a mãe que sofria de esquizofrenia. Crescendo em uma família disfuncional, Spencer Reid teve diversos impactos psicológicos assim como Caronte, contudo, a formação de identidade de ambos personagens foi completamente oposta.

Imagem 5 – Spencer e sua mãe

Fonte: Disponível em: <https://criminalmindsbr.wordpress.com/tag/diana-reid/>

Acesso em: 22 ago. 2024.

Caronte enxerga sua mãe como uma figura tirana e ruim, já Spencer Reid sentia necessidade de proteger sua mãe. Além disso, Spencer Reid com seu senso de lealdade desenvolvido, decidiu seguir para a área de investigação criminal, enquanto Caronte se manifestou como um criminoso.

A dualidade entre duas figuras maternas, a mãe de Spencer e a mãe de Caronte, mostra como o ambiente familiar causa impactos psicológicos e pode trazer resultados distintos. Portanto, é necessário reconhecer como a maternidade desempenha papel importante na formação do indivíduo.

Os personagens possuem grandes cargas emocionais, contudo, é possível notar a diferença na forma como esses impactos se manifestaram. Spencer Reid impulsionou-se a adquirir conhecimento, enquanto Caronte não consegue controlar seus próprios instintos e se rende à compulsão por violência. Em suma, é notável como os impactos psicológicos influenciaram no desenvolvimento social de Caronte e Spencer Reid, mas em contraste observa-se que os impulsos de ambas partes são singulares.

É possível observar os impactos psicológicos também em criminosos que a série retrata conforme os episódios. Diversos personagens são levados

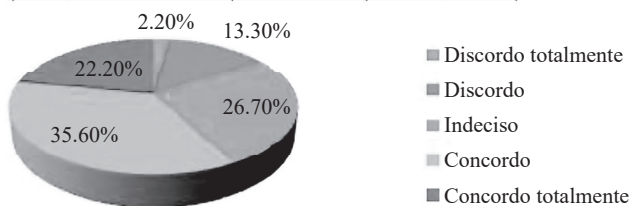
à criminalidade por fatores sociais e familiares, como exemplo o episódio “Assassino Gótico” da temporada 7, episódio 19, em que o antagonista do episódio irá justificar seus atos cruéis como se sua mãe estivesse mandando o mesmo “purificar” o mundo de mulheres que eram “amantes de satanás”. A série é exemplo de como a psicologia social e a psicologia forense atuam, pois os personagens conseguem montar perfis criminosos e, em algumas situações, impedir crimes.

A Universidade Oscar Ribas apresentou um artigo sobre a influência dos fatores psicossociais na prática de crimes. O artigo foi publicado em 2020 e foi realizado um estudo no bairro Rocha Pinto, localizado na província de Luanda em Angola, sobre a criminalidade. Em um gráfico, os seguintes dados foram colocados:

Imagem 6 – Gráfico sobre a criminalidade ser resultante de fatores sociais e psicológicos

Tabela e o gráfico nº 5: A criminalidade é resultante da combinação dos factores sociais e psicológicos.

Respostas	Frequência	Porcentagem
Discordo totalmente	1	2,2
Discordo	6	13,3
Indeciso	12	26,7
Concordo	16	35,6
Concordo totalmente	10	22,2
Total	45	100,0



Fonte: Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5727/572763612003/html/>

Acesso em: 22 ago. 2024.

Entre a amostra interrogada, 35.60% das pessoas concordaram que a criminalidade é resultante de fatores sociais e psicológicos. Em casos de pessoas que sofrem grandes traumas, é possível que o crime seja a resposta de medos internos enfrentados pelos indivíduos, não sendo uma situação obrigatória para todos os casos.

Em determinadas situações, a justificativa para cometer um ato criminoso pode ser vingança ou distorção de ideias, como o pensamento de Caronte estar “livrando” as mulheres do fardo de serem obesas.

4. A psicopatia

Caronte é um personagem constantemente caracterizado como psicopata durante o livro, portanto, é crucial esclarecer alguns equívocos sobre o termo. De acordo com Jeremy Benthon, criador do termo “psicopatologia”, a psicopatia vem de “psico” que deriva da palavra grega *psyché* — mente e alma – e “patia” vem de *phátos* – paixão e sofrimento.

O Transtorno de Personalidade Antissocial, ou psicopata, é caracterizado pela ausência de empatia e outras emoções nos indivíduos. Normalmente, psicopatas não possuem senso social para conviver em sociedade e seguir regras.

Além disso, em diversos casos, eles se preocupam apenas em concluir seus objetivos sem se importar com outras pessoas. Observa-se em ocorrências criminais de casos de *serial killers* que uma parte significativa desses indivíduos possuem características do transtorno antissocial que é conhecido como psicopatia. Em casos de ausência de tratamento e acompanhamento profissional, psicopatas não têm habilidades suficientes para controlar seus impulsos neurológicos, o que pode gerar comportamentos violentos.

Caronte desenvolveu traços antissociais e foi motivado pelos impactos psicológicos. Sendo assim, é possível observar em cenas do antagonista com suas vítimas a maneira como ele desfruta da violência, sem apresentar sinais de remorso ou empatia. Ao analisar o perfil do assassino, o detetive Esteves diz: “Disseste-o bem, não carece um Freud pra perceber que estamos diante de um psicopata perigoso” (Soares, 2011. p. 100).

O leitor consegue absorver as cenas de assassinato descritas, onde o antagonista cria receitas portuguesas para enfiar goela abaixo delas antes da morte das vítimas e mata-as esganadas. Ler e analisar os pensamentos obscenos de Caronte é, como Esteves diz, uma conclusão direta para sua psicopatia.

De acordo com estudos, sintomas de psicopatia já podem ser observados na infância e durante a adolescência, com histórias ocorrentes até os 15 anos de idade, entretanto, o diagnóstico é oficializado após completar maioridade – 18 anos. O personagem da obra de Jô Soares traz consigo ocorrências tendenciosas ao Transtorno de Personalidade Antissocial desde os 10 anos, quando seus pensamentos agressivos em relação à mãe começaram a ser expressados.

Considerações Finais

O romance de Jô Soares representa as consequências dos impactos psicológicos na formação de um cidadão. Os traumas enfrentados por Caronte durante sua fase de desenvolvimento afetou sua visão de mundo, gerou conflitos internos e o ligou diretamente à violência. A identidade social do

antagonista foi moldada pela crueldade que ele sofreu na mão de sua mãe, a figura que deveria tê-lo protegido na infância e quem ele deveria confiar.

Além disso, é necessário destacar a importância do tratamento psicológico e acompanhamento psiquiátrico. A psicopatia não é ficção, mas sim um transtorno que afeta milhares de pessoas em todo o mundo. Apesar de diversos casos criminais estarem ligados a nomes de psicopatas, existem pessoas que carregam esse transtorno e conseguem conviver em sociedade graças ao tratamento e acompanhamento profissional. Mesmo que haja desligamento emocional da parte delas, esses indivíduos são cidadãos com direitos e obrigações.

A psicopatia, de fato, é um transtorno complexo, mas não significa que apenas pelo fato de alguém ter esse transtorno, automaticamente essa pessoa seja uma assassina. De acordo com pesquisas, é possível que traços de psicopatia estejam presentes até em pessoas que não apresentam comportamento agressivo.

Por outro lado, observa-se os estigmas sociais abordados na obra e a maneira como a obesidade é tratada, demonstra a forma como a sociedade lida com a questão. A visão crítica que Caronte foi inserida é um reflexo de como a mãe dele e a sociedade vê a obesidade. Caronte não viu a situação como uma forma apenas de se livrar da sua mãe, mas também pensava que estava “purificando” o mundo e fazendo um favor a elas. Nesse viés, o pensamento distorcido como este, mostra como pessoas obesas sofrem por conviver com esta condição.

Em última análise, é evidente observar que o ambiente familiar possui influência na formação do indivíduo, e em determinados casos, esse ambiente cria comportamento criminoso. Os impactos psicológicos gerados pela desordem familiar não causam apenas transtornos mentais como ansiedade e depressão, mas também aumenta o potencial de identidades violentas. Portanto, é crucial reconhecer catalisadores como esse para prevenção de atos criminosos contra cidadãos, além de fomentar a discussão sobre a importância de obter acompanhamento profissional com psiquiatras e psicólogos.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREUD, Sigmund. **A interpretação dos sonhos**. Tradução: Paulo César de Souza. Porto Alegre: Companhia das Letras, 2019.

SOARES, Jô. **As Esganadas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

JUSTIÇA HÍDRICA E INJUSTIÇA
AMBIENTAL NA AMAZÔNIA
URBANA⁵: um estudo de caso a partir
das vivências das moradoras do Bairro
Santo Antônio, em Cacoal-RO

5 Este trabalho está vinculado à disciplina 'Tópicos Avançados: A História Oral e Pesquisa nas Ciências da Natureza', integrante do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da Natureza (PPGECN), da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), ministrada pela Profa. Dra. Avacir Gomes dos Santos Silva.

JUSTIÇA HÍDRICA E INJUSTIÇA AMBIENTAL NA AMAZÔNIA URBANA: um estudo de caso a partir das vivências das moradoras do Bairro Santo Antônio, em Cacoal-RO

Margarete FIDELIS VICENTE⁶

Marcia Rosa ULIANA⁷

Sérgio NUNES DE JESUS⁸

DOI: 10.24824/16780388.45-64

Introdução

A água, enquanto bem essencial à vida, revela-se também como elemento estruturante das desigualdades socioambientais em contextos urbanos periféricos da Amazônia. Apesar da abundância hídrica característica da região, comunidades como o bairro Santo Antônio, localizado no município de Cacoal, em Rondônia, enfrentam desafios significativos relacionados ao acesso, à qualidade e à gestão da água. Nesse território amazônico, onde rios como o *Machado* e o *Pirarara* delimitam e influenciam diretamente a vida cotidiana da população, a convivência com enchentes, a precariedade do saneamento básico e a ausência de políticas públicas eficazes são indicativos de uma realidade marcada pela chamada injustiça hídrica (Silva, 2023).

6 Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0976724068149627> Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6230-4200> Cursa Mestrado no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino de Ciências da Natureza (PPGECN) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), *campus* de Rolim de Moura-RO, sob a orientação da Profa. Dra. Marcia Rosa Uliana e Coorintecção Prof. Dr. Sérgio Nunes de Jesus. Licenciada em Pedagogia. Professora estatutária na Secretaria de Estado da Educação de Rondônia (SEDUC), município de Cacoal-RO. Contato: margofidelis71@seduc.ro.gov.br

7 Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0472847706956230> Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9054-6247> Doutora em Educação e Ciências e Matemática (UFMT). Professora da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), *campus* Ji-Paraná-RO. Contato: marcia.rosa@unir.br

8 Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9648583745536616> Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8255-751X> Licenciado em Letras Português/Inglês/Literaturas (UNEB). Mestre em Linguística (UNIR). Doutor em Estudos da Linguagem (UNICAP). Pós-Doutor em Cartografia Social-Discursiva (UEMA). Professor permanente no ProfEPT-IFRO; ProfLETRAS-IFRO e no PPGLetras-UNIR. Colaborador no PPGL-UNEMAT; PPGAgro-UNIR e no PPGECN-UNIR. Professor efetivo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia, *campus* Cacoal-RO. Pesquisador, escritor, músico e poeta. Contatos: sergio.nunes@ifro.edu.br; grupo.pda.ifro@gmail.com

A injustiça hídrica refere-se à distribuição desigual dos riscos e benefícios associados a água, afetando de forma desproporcional populações socialmente vulneráveis. Como destacam Silva; Lima (2020), essa condição é agravada pela ausência histórica de infraestrutura urbana adequada, pela má gestão ambiental e pela invisibilização das demandas das comunidades periféricas no planejamento estatal. No caso do bairro Santo Antônio, essa realidade se expressa nas narrativas de moradoras entrevistadas, que revelam experiências de alagamentos recorrentes, contaminação dos recursos hídricos, falta de drenagem e sentimentos de abandono por parte do poder público (Silva; Lima, 2020).

A partir de uma abordagem qualitativa fundamentada na História Oral, este estudo propõe-se a analisar como as vivências cotidianas de três mulheres mães e responsáveis por estudantes da Escola Estadual Antônio Gonçalves Dias evidenciam os impactos da injustiça ambiental em seu território. As entrevistas semiestruturadas realizadas com as colaboradoras revelam uma relação ambígua com a água: ao mesmo tempo em que ela é vista como indispensável à vida, também é percebida como fonte de risco e insegurança, especialmente durante o período do inverno amazônico.

Ao abordar as condições de vulnerabilidade socioambiental enfrentadas pelas moradoras do bairro Santo Antônio, este artigo contribui para a compreensão crítica das dinâmicas de exclusão territorial presentes em centros urbanos amazônicos. Reconhecer as vozes dessas mulheres como fontes legítimas de conhecimento permite refletir sobre as múltiplas dimensões da justiça ambiental, reforçando a necessidade de políticas públicas que considerem os saberes locais, a equidade no acesso aos recursos naturais e o direito das populações ribeirinhas a uma vida digna e segura. Nesse sentido, o trabalho dialoga com os estudos de Acsegrad (2004) e Porto-Gonçalves (2006), ao evidenciar como o modelo de desenvolvimento adotado na região marginaliza determinados grupos sociais e contribui para a perpetuação de desigualdades históricas relacionadas à água e ao meio ambiente.

1. Injustiça ambiental e a distribuição desigual dos impactos hídricos na amazônia urbana

A compreensão da água como um bem essencial à vida humana e à manutenção dos ecossistemas é inquestionável. No entanto, o acesso a esse recurso básico ainda se dá de forma desigual, especialmente em contextos urbanos marcados por desigualdades socioambientais, como ocorre em muitas regiões da Amazônia brasileira. No bairro Santo Antônio, localizado no município de Cacoal-RO, a distribuição dos impactos relacionados à água tanto pela sua

escassez quanto pelo seu excesso revela uma realidade de injustiça ambiental que afeta diretamente os moradores, principalmente os que habitam áreas periféricas e vulneráveis. Essa situação, além de comprometer o bem-estar das famílias, expõe falhas históricas na atuação do poder público, nas políticas de planejamento urbano e na gestão ambiental.

Veja-se:

Imagem 1 – Enchente no município de Cacoal-RO

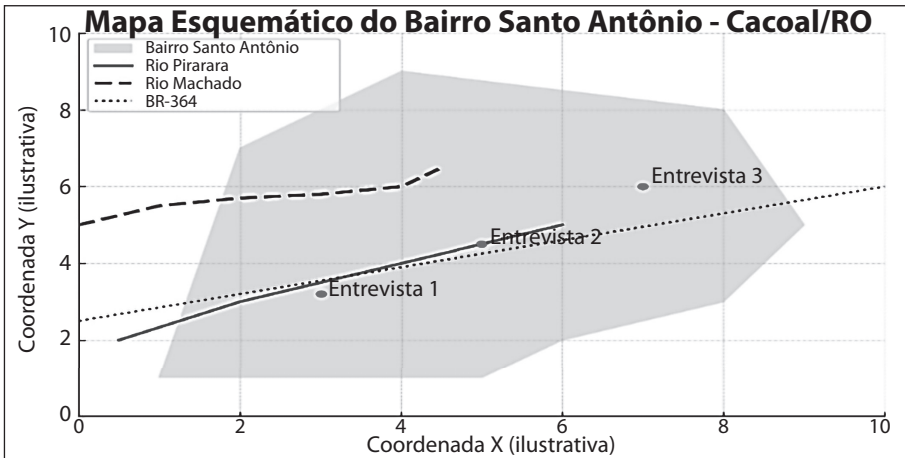


Fonte: G 1 Rondônia.

Disponível em: <https://g1.globo.com/ro/rondonia/noticia/2013/01/rios-de-cacoal-ro-sao-monitorados-para-evitar-enchentes.html> Acesso em: 20 jul. 2025.

A injustiça ambiental, conceito amplamente discutido por Acselrad, refere-se à distribuição desigual dos riscos e danos ambientais entre diferentes grupos sociais. Segundo o autor, populações economicamente desfavorecidas e racialmente marginalizadas são as mais afetadas pelos efeitos da degradação ambiental, o que contribui para a perpetuação de um ciclo de exclusão e vulnerabilidade. No caso do bairro Santo Antônio, essa lógica é evidente: enquanto a região é cercada por dois rios de grande relevância hidrográfica o Machado e o Pirarara, os moradores enfrentam inundações frequentes, ausência de saneamento básico, precariedade na coleta de lixo e um abastecimento de água muitas vezes instável.

Imagem 2 – Mapa Esquemático do Bairro Santo Antônio, Cacoal – RO



Fonte: Elaborado pelos autores (2025), com uso da biblioteca Matplotlib (HUNTER, 2007).

Essas condições não são fruto de acidentes naturais, mas de um processo histórico de ocupação urbana desordenada, ausência de políticas públicas efetivas e omissão estatal (Acselrad, 2004).

A seleção das entrevistadas foi fundamentada nos referenciais discutidos na disciplina *Tópicos Avançados: História Oral e a Pesquisa em Ciências da Natureza*, no contexto da investigação a ser desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da Natureza, da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), *campus* de Rolim de Moura, Rondônia. O estudo, intitulado “*Ensino de Água na Amazônia: uma proposta inclusiva com base no Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) em uma escola pública de Cacoal – RO*”, busca compreender percepções e experiências relacionadas à água no contexto amazônico. As participantes foram escolhidas por apresentarem vínculo direto com o bairro Santo Antônio, localizado às margens do rio Pirarara e rio Machado, possuírem tempo significativo de residência na comunidade e deterem vivências que possibilitam relatar aspectos históricos, sociais e ambientais da localidade. Essa escolha também considerou a diversidade de perspectivas, abrangendo diferentes faixas etárias, experiências laborais e níveis de envolvimento comunitário, de modo a garantir a riqueza e a pluralidade dos relatos, segue perfil sociodemográfico das colaboradoras, conforme quadro 1.

Quadro 1 – Perfil sociodemográfico

Entrevistada	Idade (anos)	Estado Civil	Ocupação Laboral	Escolaridade	Nº de Filhos	Tempo de Moradia no Bairro	Local de Residência
Colaboradora A	36	Casada	Atividades domésticas	Ensino Médio completo	3	36 anos	Pouco afastada da margem do Pirarara
Colaboradora B	60	Casada	Trabalho informal (artesanato)	Ensino Fundamental incompleto	2	28 anos	Próxima ao Pirarara, área elevada
Colaboradora C	44	Casada	Trabalho doméstico e cuidado familiar	Ensino Fundamental completo	4	8 anos	Próxima ao Rio Pirarara

Fonte: Os autores, 2025.

As narrativas das moradoras entrevistadas por meio da metodologia da História Oral revelam com clareza essa realidade. A Colaboradora B, por exemplo, relata que:

[...] quando o rio enche, a água chega até o quintal. Explicou que, antes de reformar a casa, em períodos de cheia, a água frequentemente invadia o interior da residência. Contou que, até cerca de dois anos atrás, em toda enchente, a água chegava dentro de casa. No ano anterior, no entanto, ela decidiu levantar a estrutura da casa: desmanchou a antiga construção e reconstruiu em nível mais alto. A moradora relatou que, quando a casa foi inicialmente construída, a estrada próxima era mais baixa. Com o tempo, as autoridades foram aterrando o local, o que acabou deixando a casa em um nível inferior em relação à rua. Como consequência, durante as cheias, a água invadia o imóvel. “A gente acordava de noite com a água na canela” [...] (relato oral, 2025). (grifos da entrevistada)

De acordo com ela, antes de reformar sua casa, sofria constantemente com a invasão das águas do rio durante o período de chuvas. Para lidar com a situação, era necessário improvisar: elevar os móveis com tijolos, usar cadeiras para alcançar locais secos e, muitas vezes, dormir com a água dentro de casa.

A Colaboradora C (2025) complementa esse cenário ao destacar [...] que qualquer pequena elevação no nível da água do rio já é suficiente para afetar diretamente sua residência [...], conforme relato oral, que basta chover nas cabeceiras do rio para que sua residência seja atingida, mesmo que não chova diretamente no bairro. Essa dependência de fatores hidrológicos externos, sem qualquer tipo de contenção ou suporte institucional, evidencia como essas populações estão expostas a riscos diários, agravados pela inexistência de sistemas de drenagem e infraestrutura adequados.

Isto é, conforme o quadro abaixo:

Figura 1 – Roteiro da Entrevista Semiestruturada.

Perguntas Dirigidas	
1	Pense em um dia comum e fale de todos os momentos em que você e sua família utilizam a água?
2	Senhor (a) acredita que existam problemas relacionados a água no seu bairro, na sua cidade ou no seu Estado?
3	Senhor (a) se incomoda com os problemas relacionados a água?
4	Quem, na sua opinião, são responsáveis pelos problemas relacionados a água?
5	Senhor (a) tem ou já teve alguma aula ou orientação sobre a água ou outros temas ambientais?
6	Senhor (a) acha que pode fazer algo pela proteção da água onde mora?
7	Há quanto tempo mora neste bairro?

Fonte: Os autores, 2025.

As entrevistas foram previamente agendadas com as participantes da pesquisa, que ocorreu em 19 de maio de 2025. A primeira sessão foi realizada às 16h, com as colaboradoras B e C, simultaneamente, e a segunda, às 17h, com a colaboradora A. Todas as entrevistas ocorreram nas residências das participantes, localizadas às margens do rio Pirarara, de frente para a BR-364, no bairro Santo Antônio, município de Cacoal, Rondônia. Os registros foram efetuados por meio de dispositivo móvel, e o material obtido foi integralmente transcrito com o auxílio de tecnologia de reconhecimento de voz, preservando-se a fidedignidade dos relatos.

Esses relatos dialogam diretamente com a noção de injustiça hídrica, um desdobramento da injustiça ambiental que considera não apenas a escassez de água potável, mas também os impactos desiguais causados por enchentes, alagamentos e contaminação das fontes hídricas. De acordo com Silva; Lima (2020), esse tipo de injustiça ocorre quando comunidades periféricas, como as da Amazônia urbana, não possuem meios para prevenir ou mitigar os efeitos dos desastres naturais, tampouco acesso a políticas públicas de prevenção, saneamento ou infraestrutura ambiental. Os dados apresentados pela pesquisa confirmam essa situação: o bairro Santo Antônio tem apenas duas vias de acesso, sofre com enchentes anuais e permanece à margem das ações do poder público, mesmo sendo historicamente habitado e densamente povoado (Silva; Lima, 2020).

Essa distribuição desigual dos impactos não é acidental. Como argumenta Porto-Gonçalves, as populações amazônicas periféricas vivem os efeitos da “geopolítica da exclusão”, na qual a ausência do Estado em territórios marcados pela pobreza é acompanhada de um uso intensivo e predatório dos recursos naturais por agentes externos, como grandes empreendimentos do agronegócio, madeireiras e indústrias. Esse processo agrava ainda mais a vulnerabilidade dos moradores, que, além de não serem assistidos por políticas públicas,

convivem com a degradação ambiental promovida por interesses econômicos que não consideram a sustentabilidade local (Porto-Gonçalves, 2006).

As moradoras do bairro, mesmo conscientes dessa situação, demonstram uma postura resiliente e crítica. Em suas falas, há o reconhecimento de que os problemas enfrentados não se restringem a questões individuais, mas fazem parte de uma estrutura mais ampla de negligência e desigualdade. A crítica ao poder público, à falta de saneamento básico e à poluição dos rios é recorrente, ao mesmo tempo em que também apontam para a necessidade de mudança nos hábitos da própria população. Essa dualidade reforça o caráter estrutural da injustiça ambiental: trata-se de um problema coletivo, cuja resolução exige tanto políticas públicas eficazes quanto educação ambiental e engajamento comunitário.

Portanto, o bairro Santo Antônio se apresenta como um microcosmo das contradições socioambientais que atravessam a Amazônia urbana. Ali, a água é abundante, mas seu manejo é precário; os rios são próximos, mas também ameaçadores; e a população, embora vulnerável, resiste por meio da memória, da organização comunitária e da luta cotidiana pela dignidade. Analisar essa realidade sob o prisma da injustiça ambiental é reconhecer que a crise hídrica na Amazônia não é apenas ecológica, mas sobretudo política e social e que enfrentá-la demanda ouvir e valorizar as vozes daqueles que, historicamente, foram silenciados.

2. Narrativas de resistência e cotidiano: as vivências das mulheres na gestão da água

As narrativas das mulheres entrevistadas no bairro Santo Antônio, em Cacoal-RO, revelam não apenas experiências cotidianas relacionadas à água, mas também constituem um importante campo de resistência simbólica e prática diante das condições de injustiça hídrica vivenciadas por suas comunidades. Como mães, cuidadoras e responsáveis pela gestão doméstica dos recursos naturais, essas mulheres assumem um papel fundamental na organização da vida coletiva e na mediação das relações entre família, ambiente e poder público. Seus relatos evidenciam um saber enraizado na experiência, que, embora muitas vezes invisibilizado, representa um conhecimento crítico e situado sobre a realidade local.

A partir da metodologia da História Oral, as entrevistas com as colaboradoras A, B e C captaram percepções sobre o uso cotidiano da água, os desafios relacionados às enchentes, à poluição dos rios e à ausência de saneamento básico, bem como as estratégias de adaptação e enfrentamento desenvolvidas pelas famílias ao longo dos anos.

A Colaboradora A (2025), por exemplo, relatou sua rotina com a água:

[...] acordam cedo e as crianças tomam banho para irem à escola. Relatou que existem dias específicos para lavar roupas e limpar a casa. Ela mencionou que, recentemente, estavam enfrentando problemas com o abastecimento de água, pois havia uma obra do SAAE nas proximidades da escola e a água estava saindo em pouca quantidade das torneiras. Resaltou a importância da água no dia a dia, afirmando que tudo depende dela [...] (relato oral, 2025).

Para ela, “tudo depende dela”, referindo-se à água como elemento estruturante do cotidiano e, ao mesmo tempo, fragilizado por políticas públicas ineficientes.

Imagem 3 – Obra do SAAE próximo a Escola



Fonte: Os autores, 2025.

Mais do que relatar dificuldades, as entrevistadas constroem uma narrativa de resistência. Elas demonstram consciência crítica a respeito das causas e consequências da precariedade no fornecimento de água, da contaminação dos rios e da ineficácia das gestões públicas municipais. As colaboradoras

não se colocam como vítimas passivas, mas como agentes conscientes de sua realidade, que buscam formas de proteger seus lares e suas famílias mesmo diante da ausência de amparo institucional. A Colaboradora B, por exemplo, compartilha que, por anos, sua casa era invadida por enchentes, o que a levou a erguer a estrutura da residência com recursos próprios, como forma de mitigar os danos recorrentes causados pela subida do rio Pirarara.

A Colaboradora C, por sua vez, revela a persistência da vulnerabilidade, ao descrever que qualquer chuva nas cabeceiras do rio é suficiente para provocar alagamentos em sua casa. Sua narrativa evidencia um estado permanente de alerta, que exige não apenas resiliência emocional, mas também engenhosidade na reorganização do espaço doméstico: móveis são elevados com tijolos, e cadeiras são usadas como apoio para alcançar locais seguros. Essas ações, embora simples, revelam a capacidade de adaptação ativa a uma realidade marcada por riscos constantes, revelando como as mulheres do bairro transformam o conhecimento empírico em estratégias práticas de sobrevivência.

Além dos aspectos físicos, as narrativas revelam uma profunda dimensão afetiva na relação com o território. As mulheres entrevistadas possuem laços históricos com o bairro, muitas delas vivendo no local há décadas, o que reforça o sentimento de pertencimento e identidade com o espaço, colaboradora A (2025) em seu relato, diz que é [...] Moradora do bairro Santo Antônio durante toda a sua vida, relatou que nasceu e cresceu em Cacoal, onde vive há 36 anos. Inicialmente morava na casa da mãe, e após o casamento mudou-se para outra casa dentro do mesmo bairro [...]. Esse vínculo também se expressa nas memórias sobre a escola, sobre os projetos ambientais comunitários e sobre a perda de lideranças locais que articulavam ações de cuidado com o meio ambiente, como mutirões de limpeza e visitas regulares de agentes comunitários de saúde. A ausência dessas figuras é sentida como mais uma expressão do abandono institucional, que contribui para o agravamento dos problemas ambientais e sociais na região.

É nesse cenário que as práticas das mulheres se tornam atos micropolíticos de resistência, conforme apontam autores da ecologia política e da justiça ambiental. A crítica à atuação do poder público, a denúncia sobre o descarte irregular de resíduos por empresas privadas e agricultores, e o reconhecimento da responsabilidade individual frente aos problemas ambientais demonstram que essas mulheres não apenas vivenciam a injustiça hídrica, elas a interpretam, a questionam e buscam alternativas viáveis de enfrentamento. Como destaca Porto-Gonçalves, a resistência nas periferias urbanas da Amazônia não é apenas um grito de socorro, mas um ato de afirmação territorial e cultural frente às estruturas que historicamente marginalizam esses espaços (Porto-Gonçalves, 2006).

Portanto, as vivências das mulheres do bairro Santo Antônio não são apenas registros subjetivos são expressões políticas e sociais de um saber

que emerge da experiência e que precisa ser valorizado na formulação de políticas públicas. As narrativas orais recolhidas neste estudo contribuem para romper com a lógica técnica e despersonalizada da gestão hídrica, ao inserir a voz daqueles que convivem diariamente com os efeitos das decisões (ou omissões) institucionais. Valorizar essas vivências como fontes legítimas de conhecimento é um passo fundamental para construir uma abordagem de justiça hídrica que seja de fato inclusiva, contextualizada e transformadora.

3. A falta de infraestrutura e a omissão do estado: desigualdades no acesso à água segura e ao saneamento básico

A análise das vivências das moradoras do bairro Santo Antônio, em Cacoal-RO, revela uma realidade profundamente marcada pela precariedade da infraestrutura urbana e pela ausência de políticas públicas eficazes voltadas ao saneamento básico e à proteção ambiental. As narrativas das colaboradoras entrevistadas denunciam não apenas as dificuldades materiais enfrentadas no cotidiano, mas também uma sensação recorrente de esquecimento institucional e negligência por parte do poder público. Esse cenário se insere em um contexto mais amplo de injustiça hídrica, na qual comunidades periféricas urbanas, situadas em áreas de risco ambiental, têm seu direito à água segura e ao saneamento sistematicamente violado.

As condições de moradia no bairro Santo Antônio exemplificam os efeitos diretos da má gestão urbana e ambiental. As colaboradoras B e C relatam recorrentes episódios de alagamentos durante o período de chuvas, com a água do rio Pirarara invadindo suas casas e comprometendo não apenas os bens materiais, mas a segurança e a dignidade de suas famílias. Em muitos casos, as enchentes se tornaram parte da rotina local, obrigando os moradores a desenvolverem estratégias improvisadas de proteção, como elevar móveis com tijolos e reconstruir as casas em níveis mais altos. Essa adaptação forçada revela a ausência de mecanismos institucionais preventivos, como obras de contenção, drenagem urbana e manutenção das margens fluviais.

Os impactos dessas cheias, embora naturais, são intensificados pela falta de infraestrutura adequada. Como aponta Silva e Lima, a ocupação urbana em áreas ribeirinhas da Amazônia frequentemente ocorre sem planejamento e sem suporte técnico do Estado, deixando populações vulneráveis expostas aos efeitos de fenômenos hidrológicos previsíveis. No caso de Cacoal, dados do Instituto Água e Saneamento indicam que cerca de 1,3% dos domicílios estão em áreas de risco de inundação, com mais de 40 registros de enchentes nos últimos cinco anos. Tais dados ganham concretude nas narrativas das entrevistadas, que vivenciam esses eventos como desastres socioambientais recorrentes (Silva; Lima, 2020).

Além das enchentes, os problemas estruturais se manifestam na irregularidade do abastecimento de água e na ausência de esgotamento sanitário. A Colaboradora A, por exemplo, relata que, apesar da proximidade da rede de distribuição e da pressão geralmente adequada da água, interrupções no fornecimento ainda ocorrem, sobretudo em razão de obras públicas mal planejadas, como as realizadas pelo SAAE. A insegurança quanto à disponibilidade hídrica obriga as famílias a adotarem soluções paliativas, como o uso de filtros de barro e a instalação recente de caixas d'água práticas que, embora eficazes, não substituem o direito a um serviço público de qualidade e universal.

A precariedade dos serviços de saneamento básico também se evidencia na ausência de coleta e tratamento de esgoto e na má gestão dos resíduos sólidos. As colaboradoras relatam que o lixo descartado irregularmente nas margens do rio é um fator agravante das enchentes e da poluição hídrica. Esse descarte muitas vezes não se deve apenas à negligência dos moradores, mas à ausência de ações educativas e de infraestrutura adequada por parte do município. Como afirmam Ribeiro (2019) e Porto-Gonçalves (2006), a degradação dos corpos d'água em cidades amazônicas é resultado direto da falta de políticas públicas integradas e da invisibilidade das periferias urbanas no planejamento territorial.

Veja-se:

Imagem 4 – Pavimentação municipal em Cacoal-RO



Fonte: G 1 Rondônia.

Disponível em: <https://g1.globo.com/ro/rondonia/noticia/2013/12/moradores-de-bairro-de-cacoal-ro-reclamam-de-esgoto-ceu-aberto.html> Acesso em: 20 jul. 2025.

No caso do bairro Santo Antônio, a responsabilidade pelos problemas ambientais é compartilhada pelas colaboradoras entre o poder público e os

próprios moradores. Enquanto a Colaboradora A (2025) critica a falta de tratamento da água e de saneamento básico. Neste sentido, expressa sua opinião:

[...] Em relação aos problemas ambientais, a moradora afirmou com convicção que eles existem, especialmente em relação à poluição. Observou que, embora se fale muito sobre preservação, muitas pessoas continuam agindo de forma inconsequente, vivendo o presente sem pensar nas gerações futuras. Mencionou que, apesar das campanhas de conscientização transmitidas pela televisão, muitas pessoas ainda não compreendem a gravidade da situação [...] (relato oral, 2025)

As colaboradoras B e C (2025) revelam um sentimento de resignação, enfatizando que a situação permanece inalterada ao longo de sucessivas gestões municipais. Ao abordarem a responsabilidade pelos problemas ambientais, afirmam:

[...] não saber ao certo a quem atribuir a culpa. Comentou que, ao longo dos anos, diversos prefeitos passaram pela administração municipal, mas a situação permaneceu a mesma, sem mudanças significativas. Por esse motivo, declarou que não se pode responsabilizar um único gestor, já que “entra prefeito, sai prefeito, e tudo continua do mesmo jeito” [...] (relato oral, 2025) (grifos da entrevistada).

Essa percepção evidencia um ciclo de exclusão em que o Estado falha em garantir direitos básicos, e a população, desamparada, adapta-se a uma realidade precária.

Diante desse cenário, a justiça hídrica surge como um conceito essencial para compreender a desigualdade no acesso a água como um fenômeno estrutural e multidimensional. Mais do que uma questão técnica, trata-se de um problema de justiça social e ambiental que requer ações integradas de urbanização, saneamento, educação ambiental e participação comunitária. As experiências das moradoras do bairro Santo Antônio mostram que o direito à água não se limita à sua disponibilidade física, mas envolve também sua qualidade, regularidade e gestão democrática. A ausência desses elementos configura uma violação de direitos humanos fundamentais, reforçando desigualdades históricas que atravessam classe, gênero e território.

Assim, é imprescindível que políticas públicas voltadas à infraestrutura e ao saneamento na Amazônia urbana sejam pautadas pelo reconhecimento das especificidades locais, pela escuta ativa das comunidades e pela valorização dos saberes populares. Só assim será possível romper com a lógica de invisibilização e construir um modelo de desenvolvimento urbano verdadeiramente

sustentável e inclusivo, no qual o acesso a água segura e ao saneamento básico seja garantido como direito e não privilégio.

4. A escuta das narrativas como ferramenta de análise socioambiental: aportes da história oral

A escuta das narrativas configura-se como um potente instrumento para a análise socioambiental, especialmente em contextos onde os dados técnicos não conseguem captar, por si só, a complexidade das vivências cotidianas de populações vulneráveis. No contexto da pesquisa realizada no bairro Santo Antônio, em Cacoal-RO, as narrativas das moradoras revelaram aspectos invisibilizados da relação entre a população e os recursos hídricos, ampliando o entendimento sobre a água como elemento estruturante da vida comunitária, da cultura local e da resistência cotidiana.

Utilizar a História Oral como metodologia de investigação possibilitou não apenas a coleta de dados, mas, sobretudo, a valorização dos sujeitos sociais como produtores de saberes. Conforme Alberti, esse tipo de abordagem tem como foco a memória e a subjetividade, respeitando os tempos, ritmos e significados atribuídos pelos interlocutores à sua própria história. No caso das entrevistadas, a escuta ativa permitiu acessar camadas profundas de sentido associadas à água como símbolo de cuidado, trabalho, ameaça e resistência (Alberti, 1989).

[...] a história oral apenas pode ser empregada em pesquisas sobre temas *contemporâneos*, ocorridos em um passado não muito remoto, isto é, que a memória dos seres humanos alcance, para que se possa entrevistar pessoas que dele participaram, seja como atores, seja como testemunhas. É claro que, com o passar do tempo, as entrevistas assim produzidas poderão servir de fontes de consulta para pesquisas sobre temas não contemporâneos [...] (Alberti, 1989, p. 4).

Ao relatar suas experiências com enchentes, escassez hídrica, abandono institucional e solidariedade comunitária, as colaboradoras teceram um retrato denso e multifacetado da realidade socioambiental do bairro Santo Antônio. Essa escuta qualificada revelou o entrelaçamento de múltiplas dimensões: o ciclo das águas amazônicas, a precariedade da infraestrutura urbana, as dinâmicas de exclusão social, o peso das memórias familiares e o desejo de transformação.

Além disso, os relatos evidenciaram como a injustiça ambiental se manifesta no cotidiano das moradoras, conforme definido por Acselrad:

A distribuição desigual dos impactos ambientais, que recai com maior força sobre populações periféricas, pobres e historicamente marginalizadas. A falta de saneamento básico, a vulnerabilidade às enchentes e a ausência de políticas públicas são percebidas pelas colaboradoras não como acidentes, mas como expressões sistemáticas de um modelo de desenvolvimento excludente (Acsegrad, 2004, p. 18).

Nesse sentido, a História Oral não se limita a descrever fatos. Ela interpreta e denuncia, ao dar voz àqueles que, frequentemente, são silenciados pelas formas tradicionais de produção de conhecimento. A fala da colaboradora A, por exemplo, ao relacionar a degradação ambiental à atuação predatória do agronegócio e à falta de consciência da sociedade, expressa um olhar crítico e politizado sobre o meio ambiente. Já as colaboradoras B e C, ao narrarem as transformações físicas em suas casas para resistir às cheias, evidenciam estratégias de sobrevivência marcadas pela resiliência e pela criatividade.

Assim, a escuta das narrativas torna-se uma ferramenta metodológica e ética, capaz de transformar o modo como se produz conhecimento sobre realidades socioambientais. A análise qualitativa dessas vozes permite não apenas a compreensão de fenômenos como enchentes e poluição, mas também a construção de propostas educativas e políticas que considerem os saberes locais e as subjetividades dos sujeitos.

5. A justiça hídrica como direito coletivo: caminhos para políticas públicas participativas

O conceito de justiça hídrica emerge como resposta à crescente percepção de que o acesso à água segura e à infraestrutura básica não é apenas uma questão técnica ou ambiental, mas também um direito coletivo que expressa a equidade territorial e social. Nas narrativas das moradoras do bairro Santo Antônio, em Cacoal-RO, essa dimensão da justiça hídrica se revela não apenas nos relatos de enchentes e ausência de saneamento, mas, sobretudo, no reconhecimento de que os impactos ambientais recaem desproporcionalmente sobre populações vulnerabilizadas e historicamente invisibilizadas pelo poder público.

Segundo Silva; Lima (2020), a injustiça hídrica pode ser entendida como a distribuição desigual dos riscos relacionados tanto à escassez quanto ao excesso de água, e à desigual capacidade das populações para lidar com tais riscos. No caso do bairro estudado, as enchentes recorrentes, a poluição dos rios Machado e Pirarara, a ausência de drenagem pluvial adequada e o descarte irregular de resíduos sólidos configuram um cenário crítico de exclusão ambiental, onde o direito ao saneamento, à moradia digna e ao ambiente saudável permanece como uma promessa não cumprida (Silva; Lima, 2020).

Os relatos das colaboradoras entrevistadas apontam para essa realidade com clareza. A colaboradora C, por exemplo, expressa que mesmo chuvas ocorridas em regiões distantes já são suficientes para alagar sua casa, devido à ausência de contenção e planejamento hidrológico. Já a colaboradora B recorda que, antes da reforma de sua residência, acordava “com a água na canela”, uma expressão que sintetiza a precariedade enfrentada. Esses testemunhos denunciam que o problema da água, na Amazônia urbana, não reside na escassez hídrica natural, mas sim na desigualdade de acesso, no desleixo estrutural e na negligência institucional.

Nesse contexto, a efetivação da justiça hídrica requer a implementação de políticas públicas participativas, que considerem os saberes locais, a escuta ativa das comunidades e a promoção da cidadania ambiental. Como observa Porto-Gonçalves, os territórios amazônicos não podem ser tratados apenas como espaços de conservação ou exploração, mas como espaços de vida, cultura e pertencimento. Portanto, o planejamento urbano e ambiental deve incorporar as vozes das populações afetadas, especialmente mulheres, que exercem papel central na gestão doméstica da água e no cuidado com o ambiente, como observado no bairro Santo Antônio (Porto-Gonçalves, 2006).

A valorização das experiências populares é um caminho promissor para o enfrentamento das injustiças ambientais. Como revelam as colaboradoras, iniciativas comunitárias, como os antigos mutirões de limpeza do rio, organizados pelo então presidente do bairro, trouxeram alívio momentâneo ao problema dos entulhos e da poluição. No entanto, a descontinuidade dessas ações aliada à ausência de campanhas educativas, visitas técnicas e políticas preventivas agrava o ciclo de vulnerabilidade. A colaboradora A, ao denunciar o descarte de resíduos industriais e agrícolas nos rios, não apenas compartilha sua vivência, mas expressa um posicionamento político crítico que clama por responsabilização e mudanças efetivas.

Nesse cenário, é essencial repensar os modelos de governança hídrica nas periferias urbanas amazônicas. Uma abordagem que considere os princípios da justiça ambiental e da justiça hídrica deve articular ações integradas nas áreas de habitação, saneamento, educação ambiental, proteção dos corpos hídricos e fortalecimento da participação popular. Como ressaltam Ferreira e Gomes, sem essa articulação, o planejamento urbano continuará reproduzindo desigualdades, colocando em risco vidas, territórios e o próprio futuro das comunidades amazônicas (Ferreira; Gomes, 2017).

Por fim, ao compreender a água como bem comum e direito de todos e não como mercadoria ou recurso técnico, abre-se espaço para reivindicar políticas públicas mais democráticas, que respeitem as particularidades dos territórios, reconheçam os saberes populares como legítimos e garantam a universalização do acesso à água de forma segura, sustentável e equitativa.

O caso do bairro Santo Antônio não é isolado: ele é representativo de muitas outras comunidades urbanas da Amazônia onde a luta pela água revela a luta por dignidade, cidadania e pertencimento.

Considerações Finais

A pesquisa apresentada confirma o potencial da História Oral como estratégia metodológica para a compreensão das relações entre populações amazônicas urbanas e os recursos hídricos que compõem seu cotidiano. As entrevistas realizadas com as moradoras do bairro Santo Antônio, em Cacoal-RO, revelaram não apenas experiências pessoais, mas também análises críticas sobre as condições de vida, o abandono institucional e as práticas de cuidado e resistência.

Ao escutar essas mulheres mães e cuidadoras, moradoras antigas da região foi possível construir uma análise socioambiental enraizada na realidade vivida. Suas falas trouxeram à tona questões como a instabilidade no abastecimento de água, a convivência com enchentes, a ausência de saneamento e a sedimentação dos rios. Além disso, suas memórias apontaram para a perda de iniciativas comunitárias e o enfraquecimento de vínculos entre população e poder público.

Um aspecto que se destaca é a coexistência paradoxal entre a abundância de água na região e a experiência constante da escassez, contaminação e risco. Essa contradição evidencia que a crise hídrica na Amazônia urbana não é resultado da falta de recursos naturais, mas da falta de justiça ambiental, planejamento urbano e políticas públicas efetivas.

As diferentes formas com que as colaboradoras percebem e enfrentam os desafios ambientais demonstram que a mudança deve partir tanto do poder público quanto da mobilização comunitária. A responsabilização compartilhada, expressa nas narrativas, reforça a necessidade de uma educação ambiental crítica, territorializada e baseada na escuta dos sujeitos.

Diante disso, reafirma-se a importância de inserir o tema da água nas práticas pedagógicas escolares de forma interdisciplinar, contextualizada e participativa. A escuta das comunidades, sobretudo de mulheres, que historicamente ocupam o lugar de cuidadoras da água e da vida, deve ser central em projetos educativos e de gestão territorial.

Finalmente, este trabalho contribui para consolidar a História Oral como uma ferramenta de análise potente em estudos socioambientais. Ao reconhecer as narrativas como fonte legítima de conhecimento, amplia-se a possibilidade de construir alternativas mais justas, sustentáveis e sensíveis às realidades amazônicas.

REFERÊNCIAS

ACSELRAD, Henri. Justiça ambiental: construção e defesa de um conceito. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 19, n. 55, 2004.

ALBERTI, Valdemar. **História oral: a experiência do CPDOC**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1989.

FERREIRA, Lúcia Helena; GOMES, Luciana. Urbanização e riscos ambientais na Amazônia: desafios para o planejamento urbano sustentável. **Revista Territórios e Fronteiras**, v. 10, n. 1, Mato Grosso, 2017.

HUNTER, J. D. Matplotlib: A 2D Graphics Environment. *Computing in Science & Engineering*, v. 9, n. 3, p. 90-95, 2007.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **A globalização da natureza e a natureza da globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

RIBEIRO, Wagner Costa. **Geografia política da água: o caso da América do Sul**. São Paulo: Contexto, 2019.

SILVA, João Carlos da. **Desigualdades socioambientais e o acesso à água na Amazônia: o caso do bairro Santo Antônio, Cacoal-RO**. Porto Velho: Editora Amazônia, 2023.

SILVA, Maria Aparecida da; LIMA, João Carlos. Gestão de resíduos sólidos e desigualdade socioambiental na Amazônia urbana. **Revista Brasileira de Estudos Ambientais**, v. 25, n. 2, p. 78–95, Santa Catarina, 2020.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E PRÁTICAS DE SUSTENTABILIDADE NA AMAZÔNIA⁹: o papel da escola pública como promotora do cuidado com a água no Bairro Santo Antônio, Cacoal-RO

9 Este trabalho está vinculado à disciplina 'Tópicos Avançados: A História Oral e Pesquisa nas Ciências da Natureza', integrante do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da Natureza (PPGECN), da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), ministrada pela Profa. Dra. Avacir Gomes dos Santos Silva.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E PRÁTICAS DE SUSTENTABILIDADE NA AMAZÔNIA: o papel da escola pública como promotora do cuidado com a água no Bairro Santo Antônio, Cacoal-RO

Margarete FIDELIS VICENTE¹⁰

Marcia ROSA ULIANA¹¹

Sérgio NUNES DE JESUS¹²

DOI: 10.24824/16780388.65-86

Introdução

A Amazônia brasileira, reconhecida mundialmente por sua biodiversidade e por abrigar uma das maiores reservas de água doce do planeta, enfrenta atualmente grandes desafios relacionados à gestão ambiental, ao uso dos recursos naturais e à promoção da sustentabilidade em seus territórios. Embora a abundância de rios, igarapés e nascentes componha um cenário privilegiado em termos hídricos, a população local convive com contradições profundas: de um lado, a presença constante da água como elemento estruturante da vida

-
- 10 *Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/0976724068149627> *Orcid:* <https://orcid.org/0000-0001-6230-4200> Mestrado em andamento no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino de Ciências da Natureza (PPGECN) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), *campus* de Rolim de Moura – RO, sob a orientação da Profa. Dra. Marcia Rosa Uliana e Coorientação Prof. Dr. Sérgio Nunes de Jesus. Licenciada em Pedagogia. Professora efetiva da rede Pública Estadual de Ensino, vinculada à Secretaria de Estado da Educação de Rondônia (SEDUC), município de Cacoal – RO. Contato: E-mail: margofidelis71@seduc.ro.gov.br
- 11 *Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/0472847706956230> *Orcid:* <https://orcid.org/0000-0002-9054-6247> Doutora em Educação e Ciências e Matemática (UFMT). Professora da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Ji-Paraná, Rondônia, Brasil. Endereço para correspondência: Rua das Pedras, 738, Jardins dos Migrantes, Ji-Paraná, RO, Brasil, CEP: 76900-643. E-mail: marcia.rosa@unir.br
- 12 *Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/9648583745536616> *Orcid:* <https://orcid.org/0000-0002-8255-751X> Licenciado em Letras Portugêses/Inglês/Literaturas (UNEB). Mestre em Linguística (UNIR). Doutor em Estudos da Linguagem (UNICAP). Pós-Doutor em Cartografia Social-Discursiva (UEMA). Professor permanente no ProfEPT-IFRO; ProfLETRAS-IFRO e no PPGLetras-UNIR. Colaborador no PPGL-UNEMAT; PPGAgro-UNIR e no PPGECN-UNIR. Professor efetivo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia, *campus* Cacoal-RO. Pesquisador, escritor, músico e poeta. Contatos: sergio.nunes@ifro.edu.br; grupo.pda.ifro@gmail.com

e da cultura amazônica; de outro, a escassez de políticas públicas eficientes voltadas à preservação, ao saneamento básico e ao consumo consciente. Neste contexto, a escola pública emerge como espaço estratégico para a formação de uma consciência crítica e ambientalmente responsável, sendo fundamental no desenvolvimento de práticas sustentáveis no cotidiano das comunidades.

O presente trabalho tem como objetivo central refletir sobre o papel da escola pública como promotora da educação ambiental e do cuidado com a água, a partir da realidade vivida no bairro Santo Antônio, localizado no município de Cacoal, estado de Rondônia. O estudo toma como referência a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Antônio Gonçalves Dias, instituição localizada entre os rios Machado e Pirarara, que atende crianças e adolescentes de uma comunidade marcada por múltiplas vulnerabilidades socioambientais. A partir das experiências das famílias e das práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, busca-se compreender de que forma o ambiente escolar pode contribuir para a promoção de atitudes sustentáveis e para a valorização da água como bem comum.

A pesquisa se fundamenta em uma abordagem qualitativa, com base nos pressupostos da História Oral, por meio da escuta ativa das memórias e vivências de três moradoras do bairro, mães e responsáveis por estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental. As entrevistas, realizadas de forma semiestruturada, revelaram narrativas que evidenciam as dificuldades enfrentadas no acesso a água, os impactos das enchentes, os desafios do saneamento básico, bem como o sentimento de abandono por parte do poder público. Ainda assim, emergem dessas vozes uma consciência ambiental pulsante e um compromisso com práticas cotidianas de cuidado com o meio ambiente, que apontam caminhos possíveis para a construção de uma cidadania ecológica no território amazônico.

O bairro Santo Antônio, apesar de sua localização estratégica entre dois importantes cursos d'água, sofre com a precariedade da infraestrutura urbana, a ausência de políticas de prevenção a desastres e a má gestão dos resíduos sólidos.

Imagem 1 – Enchente no município de Cacoal-RO

Fonte: Disponível em: <https://g1.globo.com/ro/rondonia/noticia/2024/03/25/rios-transbordam-apos-forte-chuva-e-familias-precisam-sair-de-casa-as-pressas-em-cacoal-ro.ghtml> Acesso em: 19 set. 2025.

Os relatos das colaboradoras revelam um cotidiano marcado por enchentes, descarte inadequado de lixo e descontinuidade nas ações de limpeza e manutenção dos rios, o que torna urgente a inserção do tema “água” nos projetos pedagógicos das escolas locais. Nesse sentido, a educação ambiental precisa ser compreendida não apenas como um conteúdo a ser ensinado, mas como um princípio transversal que articula o conhecimento científico, os saberes populares e as realidades vividas pelos estudantes e suas famílias.

A escola, portanto, deve assumir um papel protagonista na mediação entre os problemas ambientais vivenciados pela comunidade e as possibilidades de transformação social por meio da educação. Projetos pedagógicos que envolvam o cuidado com os rios, o uso consciente da água, a reciclagem de resíduos e o respeito ao meio ambiente podem ser ferramentas poderosas para o empoderamento das crianças e das famílias locais, fomentando uma cultura de sustentabilidade que vá além dos muros escolares. A escuta das narrativas das colaboradoras, neste trabalho, constitui não apenas uma fonte de dados, mas também uma estratégia metodológica de valorização da memória, da experiência e da identidade cultural das mulheres amazônidas.

Assim, este estudo busca articular teoria e prática, memória e ciência, escola e território, na construção de uma proposta de educação ambiental que reconheça a água como elemento vital e a escola pública como agente de transformação. Por meio dessa abordagem, espera-se contribuir com reflexões relevantes para o campo da educação, da sustentabilidade e das políticas públicas voltadas à preservação dos recursos hídricos na região amazônica,

especialmente em contextos periféricos e vulnerabilizados como o bairro Santo Antônio, em Cacoal-RO.

1. A água na Amazônia e o contexto de Cacoal-RO

A água é um elemento essencial à vida e um dos recursos naturais mais abundantes da região amazônica. De acordo com Seabra (2017), a Bacia Amazônica abriga aproximadamente 20% da água doce superficial do planeta, configurando-se como um dos ecossistemas mais ricos em biodiversidade e com maior potencial hídrico do mundo. No entanto, essa abundância contrasta com realidades locais marcadas por desigualdades socioambientais, como é o caso do município de Cacoal, situado no estado de Rondônia, na Amazônia brasileira.

Cacoal é atravessado por importantes cursos d'água, dentre os quais se destacam os rios Machado e Pirarara, que delimitam o bairro Santo Antônio lócus da presente investigação. Apesar da riqueza hídrica, os moradores da região enfrentam desafios relacionados à gestão da água, como o abastecimento irregular, o descarte inadequado de resíduos, a ausência de saneamento básico e as constantes enchentes. Esses problemas evidenciam uma contradição histórica: embora a Amazônia seja um território de águas, parte significativa de sua população convive com a insegurança hídrica e com os impactos das mudanças climáticas.

Veja-se:

Imagem 2 – Enchente (recorrente) na avenida 7 de setembro, Cacoal-RO



Fonte: Disponível em: <https://g1.globo.com/ro/rondonia/noticia/2022/02/18/fotos-cheia-de-rios-em-cacoal-ro-deixa-cerca-de-300-familias-desabrigadas.ghtml> Acesso em: 21 jul. 2025.

De acordo com os relatos das moradoras do bairro Santo Antônio, a água desempenha papel central nas atividades cotidianas, sendo utilizada para higiene, alimentação, limpeza e outros usos domésticos. Contudo, o acesso a esse recurso nem sempre é garantido de forma adequada. Em determinadas épocas do ano, especialmente no inverno amazônico, a população local sofre com alagamentos e transbordamentos dos rios, provocados tanto por chuvas intensas quanto pela insuficiência de infraestrutura urbana para o escoamento das águas pluviais.

Veja-se:

Figura 1 – Roteiro da Entrevista Semiestruturada

Perguntas Dirigidas	
1	Pense em um dia comum e fale de todos os momentos em que você e sua família utilizam a água?
2	Senhor (a) acredita que existam problemas relacionados a água no seu bairro, na sua cidade ou no seu Estado?
3	Senhor (a) se incomoda com os problemas relacionados a água?
4	Quem, na sua opinião, são responsáveis pelos problemas relacionados a água?
5	Senhor (a) tem ou já teve alguma aula ou orientação sobre a água ou outros temas ambientais?
6	Senhor (a) acha que pode fazer algo pela proteção da água onde mora?
7	Há quanto tempo mora neste bairro?

Fonte: Os autores, 2025.

A narrativa da colaboradora A (2025) revela uma experiência vivida de forma intensa: em uma enchente ocorrida há alguns anos, sua residência foi parcialmente invadida pelas águas do rio Pirarara:

“[...] embora sua casa nunca tenha sido completamente invadida pela água, após se mudar para uma área mais próxima do rio, enfrentou uma enchente bastante severa há cerca de três ou quatro anos. Na ocasião, a água entrou no banheiro, corredor lateral e área dos fundos da casa, deixando todos apreensivos sobre se subiria ainda mais. Explicou que o rio passa muito próximo dali e, todos os anos, a água chega até aquela parte [...]” (relato oral, 2025). (grifos da entrevistada)

Esse episódio provocou apreensão na família e evidenciou a vulnerabilidade das construções próximas ao leito dos rios. Já a colaboradora B relata ter reformado sua casa após anos de prejuízos causados pelas cheias. Ela elevou a estrutura da moradia, uma vez que as inundações eram constantes e ocorriam até durante a madrugada, forçando a família a improvisar estratégias de proteção, como levantar móveis com tijolos. De acordo com a narrativa da colaboradora B (2025):

“[...]quando o rio enche, a água chega até o quintal. Explicou que, antes de reformar a casa, em períodos de cheia, a água frequentemente invadia o interior da residência. Contou que, até cerca de dois anos atrás, em toda enchente, a água chegava dentro de casa. No ano anterior, no entanto, ela decidiu levantar a estrutura da casa: desmanchou a antiga construção e reconstruiu em nível mais alto. A moradora relatou que, quando a casa foi inicialmente construída, a estrada próxima era mais baixa. Com o tempo, as autoridades foram aterrando o local, o que acabou deixando a casa em um nível inferior em relação à rua. Como consequência, durante as cheias, a água invadia o imóvel. “A gente acordava de noite com a água na canela [...]” (relato oral, 2025). (grifos da entrevistada)

Esses relatos demonstram que os impactos da má gestão hídrica afetam diretamente a qualidade de vida da população, sobretudo nas áreas periféricas da cidade. De fato, dados do Instituto Água e Saneamento apontam que 1,3% dos domicílios em Cacoal estão expostos a riscos de inundação, com registros de dezenas de ocorrências de alagamentos nos últimos anos. O bairro Santo Antônio, por estar em área baixa e próxima aos rios, figura entre os mais vulneráveis a esses eventos.

Além dos danos materiais, as enchentes também expõem a população a riscos sanitários e ambientais. O acúmulo de resíduos sólidos nos leitos dos rios, resultado do descarte inadequado de lixo e da ausência de coleta eficaz, contribui para o entupimento de bueiros e o agravamento das enchentes. Essa situação exemplifica o conceito de injustiça hídrica, definido por Silva; Lima (2020) como a distribuição desigual dos riscos relacionados à água seja sua escassez, seja seu excesso e à capacidade diferenciada de populações para enfrentar tais riscos (Silva; Lima, 2020).

Veja-se:

Imagem 3 – Situação de calamidade pública



Fonte: Disponível em : <https://g1.globo.com/ro/rondonia/noticia/2022/02/18/enchente-em-cacoal-cerca-de-300-familias-ficam-desabrigadas-apos-temporais.ghtml> Acesso em: 21 jul. 2025.

É nesse contexto que a água, embora abundante, torna-se também um símbolo das desigualdades estruturais presentes na Amazônia urbana. A falta de políticas públicas integradas, a negligência do poder público e o histórico de ocupações desordenadas em áreas de risco contribuem para agravar os problemas enfrentados pelos moradores do bairro Santo Antônio. Conforme ressaltado por Porto-Gonçalves, a marginalização socioambiental das periferias amazônicas não é um acaso, mas fruto de um modelo de urbanização que desconsidera as dinâmicas naturais e sociais dos territórios (Porto-Gonçalves, 2006).

Portanto, refletir sobre a água em Cacoal-RO significa compreender a Amazônia para além de sua exuberância ecológica. É necessário reconhecer que o acesso à água segura e à infraestrutura básica é um direito humano que, muitas vezes, é negado às populações ribeirinhas e periféricas da região. A partir dessa compreensão, torna-se fundamental fortalecer o papel da escola pública como espaço de educação ambiental, capaz de articular os saberes científicos, as vivências comunitárias e a luta por justiça hídrica.

2. Vozes do território – vivências cotidianas e a importância da água

A compreensão das dinâmicas socioambientais na Amazônia requer mais do que dados técnicos: exige escuta sensível às vozes daqueles que vivenciam

cotidianamente os impactos das decisões (ou omissões) sobre o meio ambiente. No bairro Santo Antônio, em Cacoal-RO, essa escuta é particularmente reveladora. As narrativas das colaboradoras A, B e C, moradoras locais e mães de estudantes da escola pública Antônio Gonçalves Dias, evidenciam a centralidade da água em suas rotinas e o entrelaçamento entre práticas domésticas, saberes populares e desafios ambientais.

A água, neste contexto, não é apenas recurso natural é presença marcante no cotidiano, geradora de preocupações, memórias, estratégias de sobrevivência e afetos. As entrevistadas relataram, por exemplo, que o planejamento das atividades diárias como lavar roupas, limpar a casa ou preparar alimentos depende da regularidade no fornecimento de água. Quando há interrupções, mesmo que breves, toda a rotina familiar é desestruturada, reforçando a vulnerabilidade das famílias diante de um serviço essencial que, por vezes, é precário.

A Colaboradora A enfatiza que “tudo depende da água”, afirmando com clareza a importância desse bem comum para a manutenção da vida, da saúde e da dignidade. Sua fala remete não apenas a um reconhecimento prático do valor da água, mas também a uma consciência crítica sobre os riscos ambientais associados ao seu uso inconsciente ou à má gestão. Ao relatar problemas de abastecimento causados por obras do Serviço Autônomo de Água e Esgoto (SAAE), ela destaca como obras públicas mal planejadas podem agravar a insegurança hídrica em áreas periféricas.

As colaboradoras B e C compartilham relatos marcados pela resiliência diante das enchentes. Ambas vivem em áreas suscetíveis ao transbordamento dos rios locais especialmente o rio Pirarara e descreveram situações recorrentes de alagamentos que afetam suas casas, pertences e segurança. A Colaboradora B recorda episódios em que acordava com a água invadindo sua residência, sendo obrigada a proteger móveis e alimentos com tijolos para evitar perdas. Apenas após reformar sua casa, elevando a estrutura, passou a ter maior segurança, embora os riscos ainda persistam.

Esses relatos ilustram o conceito de injustiça hídrica Silva; Lima (2020), segundo o qual populações socialmente vulneráveis são expostas de maneira desproporcional aos efeitos negativos associados à água, seja por escassez, seja por excesso. No bairro Santo Antônio, a falta de infraestrutura adequada como drenagem pluvial, sistemas de contenção e planejamento urbano transforma eventos naturais em desastres sociais. A Colaboradora C relatou que, mesmo quando não há chuvas no bairro, basta que as cabeceiras dos rios sejam atingidas para que sua casa sofra alagamentos, mostrando que o problema ultrapassa o local e exige uma gestão integrada das bacias hidrográficas (Silva; Lima, 2020). De acordo com o relato da colaboradora C (2025) o rio:

“[...] passa muito próximo de sua casa, em meio a algumas árvores de grande porte. Ela explicou que o curso segue em direção ao Rio Machado, mas, quando este enche, a água retorna, provocando transbordamentos. Nesses momentos, o rio extrapola seu leito — que a moradora chamou de “caixa” — e invade as áreas mais baixas, atingindo principalmente os fundos das residências vizinhas. Segundo seu relato, o fenômeno se assemelha a uma “revolta” do rio, pois a água retorna com força e se espalha rapidamente. Em situações mais críticas, a inundação alcança a estrada e avança até mesmo em direção às partes mais altas da região [...]” (relato oral, 2025). (grifos da entrevistada)

Além das enchentes, as entrevistadas demonstraram preocupação com a contaminação dos corpos d’água por lixo doméstico e resíduos industriais. A Colaboradora A citou, com indignação, um frigorífico que despejava resíduos no rio Machado e criticou o descarte irregular de embalagens de agrotóxicos. Tais falas revelam um conhecimento empírico e situado, que vai ao encontro das denúncias feitas por estudiosos sobre os impactos da agroindústria e do descaso público nos rios amazônicos (Porto-Gonçalves, 2006).

Apesar das dificuldades, é perceptível, nas falas das colaboradoras, um senso de responsabilidade ambiental. Elas relatam evitar o desperdício de água, cuidar do lixo doméstico e participar de ações comunitárias, como mutirões de limpeza. Mesmo assim, expressam frustração diante da descontinuidade dessas iniciativas, frequentemente abandonadas pelo poder público. A Colaboradora B relembra com nostalgia os tempos em que o presidente do bairro organizava mutirões para retirar lixo do rio esforços que, segundo ela, cessaram há anos e nunca foram retomados.

O que se observa, portanto, é um cotidiano marcado por tensões entre abundância e escassez, entre responsabilidade individual e omissão institucional. As moradoras demonstram lucidez ao apontar que os problemas ambientais não são responsabilidade exclusiva do Estado ou da população, mas de ambos. Suas vivências expressam um saber que precisa ser reconhecido como fundamento legítimo para a formulação de políticas públicas e de práticas educativas contextualizadas. De acordo com colaboradora A, a responsabilidade é “tanto a população quanto o Poder Público, afirmando que ambos têm responsabilidades no que diz respeito à proteção do meio ambiente. Destacou que falta um sistema de saneamento básico eficiente, além de fiscalização” (Relato oral, 2025). (grifos da entrevistada).

Reconhecer e integrar essas vozes no processo de construção do conhecimento é tarefa central da educação ambiental crítica. Como defende Paulo Freire, “ninguém educa ninguém; ninguém se educa sozinho; os homens

se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire; Oliveira, 1996, p. 45). Assim, escutar o território, por meio de suas vozes femininas, é abrir caminhos para a construção de uma sustentabilidade genuína, que nasce do diálogo entre saberes científicos e populares, entre o cotidiano e o currículo escolar.

3. Escola pública como espaço de resistência e educação ambiental

A escola pública, especialmente em contextos periféricos da Amazônia, cumpre um papel que ultrapassa a dimensão pedagógica tradicional, tornando-se um espaço de resistência, escuta, memória e mobilização social. No bairro Santo Antônio, em Cacoal-RO, a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Antônio Gonçalves Dias representa uma das poucas instituições presentes de forma contínua no cotidiano da comunidade, sendo reconhecida não apenas como ambiente de aprendizagem, mas também como referência de pertencimento e diálogo intergeracional.

A importância da escola como promotora da educação ambiental emerge a partir de seu vínculo direto com as famílias e com os saberes locais. De acordo com Freire e Oliveira, em contextos de vulnerabilidade socioambiental, a escola pode se tornar um polo articulador de ações coletivas voltadas à defesa do território, à valorização da cultura local e à formação para a cidadania ecológica. Isso se evidencia nas narrativas de colaboradoras como A e B, que, ao relembrares suas experiências na escola, destacam atividades como o plantio de árvores e projetos de conscientização ambiental que marcaram positivamente suas trajetórias (Freire; Oliveira, 1996). A colaboradora A, recorda-se quando o professor

“[...] os alertava sobre a escassez de água, as mudanças climáticas, e sobre a importância de pequenos gestos. Uma atividade marcante foi o plantio de árvores pelo bairro, que ela realizou ao lado dos irmãos. Contudo, muitos moradores cortaram as árvores ao crescerem. Outros, sequer aceitaram o plantio. Enquanto isso, madeireiros clandestinos derrubavam florestas inteiras em busca de lucro, ignorando completamente os impactos causados à fauna, aos rios e à biodiversidade [...]” (Relato oral, 2025).

Apesar disso, há uma lacuna entre as propostas pedagógicas e a continuidade das ações sustentáveis. A colaboradora A lamenta que muitas das árvores plantadas com sua turma tenham sido cortadas por moradores ou removidas em reformas.

Imagem 4 – Árvores na avenida principal do bairro Santo Antônio – Cacoal-RO

Fonte: Os autores, 2025.

Esse fato revela a necessidade de consolidar práticas ambientais por meio de processos educativos que envolvam, de maneira ativa e crítica, toda a comunidade. O desafio está em transformar a escola em um espaço de formação contínua, que vá além da sala de aula, promovendo ações efetivas de cuidado com o meio ambiente, principalmente com os recursos hídricos, que são tão cruciais na realidade local.

O Projeto Político Pedagógico (PPP), da Escola Antônio Gonçalves Dias, conforme descrito no texto-base, é construído de forma coletiva e contextualizada, demonstrando abertura para práticas educativas integradoras. Contudo, para que a escola de fato se estabeleça como promotora da sustentabilidade, é necessário que os projetos sejam pensados com base nas especificidades do território e nas experiências das famílias. Nesse sentido, a utilização da metodologia da História Oral, como nesta pesquisa, constitui ferramenta poderosa para ouvir os sujeitos que vivem a realidade socioambiental diariamente e incorporar seus saberes às práticas escolares.

Além disso, é fundamental que a escola atue como espaço de denúncia e proposição. Em um bairro onde as enchentes são recorrentes, o saneamento básico é precário e a coleta de resíduos ainda é ineficiente, a instituição escolar deve assumir o papel de agente político e educativo, formando estudantes capazes de compreender criticamente a relação entre degradação ambiental e desigualdade social. Como observa Porto-Gonçalves, os territórios periféricos da Amazônia não são apenas vítimas das injustiças ambientais, mas também espaços de potencial transformação, desde que reconhecidos e fortalecidos em suas práticas e saberes próprios (Porto-Gonçalves, 2006).

A educação ambiental, nesse contexto, não deve se limitar à transmissão de informações técnicas sobre o uso racional da água ou a importância da reciclagem. Ela deve ser emancipadora, dialógica e situada, permitindo que os estudantes analisem sua realidade, questionem estruturas injustas e se envolvam ativamente em projetos de transformação. A escola pública, portanto, deve se posicionar como um lugar de articulação entre ciência e cultura local, entre teoria e prática, entre denúncia e ação.

As experiências relatadas pelas colaboradoras mostram que há uma base de consciência ambiental já presente na comunidade, construída em parte pelas vivências escolares. A continuidade e o aprofundamento dessas ações exigem o fortalecimento da escola pública como instituição promotora de justiça ambiental, capaz de enfrentar, junto com a comunidade, os múltiplos desafios que envolvem o cuidado com a água e com a vida na Amazônia.

4. Educação ambiental e sustentabilidade: entre saberes populares e conhecimentos científicos

A educação ambiental, sobretudo em contextos amazônicos, não pode ser compreendida apenas como transmissão de conteúdos científicos sobre ecologia e preservação. Ela precisa, necessariamente, articular-se aos saberes populares, às vivências cotidianas das comunidades e às formas locais de compreensão e uso dos recursos naturais como a água. Nesse sentido, pensar práticas de sustentabilidade no bairro Santo Antônio, em Cacoal-RO, implica reconhecer o conhecimento que emerge das experiências de vida dos moradores como legítimo e essencial na construção de uma consciência ambiental crítica.

As narrativas das colaboradoras entrevistadas evidenciam que há um acúmulo de saberes práticos, construídos a partir da convivência direta com os rios, com as enchentes e com os desafios do abastecimento de água. São experiências que revelam não apenas a percepção do problema, mas também a construção de estratégias de enfrentamento, como a elevação das casas, o

armazenamento de água em caixas d'água, o uso de filtros de barro e a realização de mutirões comunitários para limpeza das margens dos rios. Tais ações, mesmo que não nomeadas como “educação ambiental” formal, constituem práticas sustentáveis que merecem ser valorizadas no ambiente escolar.

Segundo Cuba, é fundamental que o processo de ensino-aprendizagem no campo da educação ambiental parta da realidade concreta dos estudantes, especialmente em comunidades periféricas, para (Cuba, 2010, p.3) “[...] a escola é um espaço privilegiado para estabelecer conexões e informações, como uma das possibilidades para criar condições e alternativas que estimulem os alunos a terem concepções e posturas cidadãs, cientes de suas responsabilidades”. Isso significa reconhecer que, muitas vezes, os alunos e suas famílias já possuem um repertório de práticas e saberes sobre o meio ambiente, ainda que construídos fora da linguagem acadêmica. No caso da escola Antônio Gonçalves Dias, situada no próprio bairro Santo Antônio, é possível desenvolver projetos interdisciplinares que integrem o conhecimento científico às experiências relatadas pelas famílias dos alunos (Cuba, 2010).

A fala da colaboradora A, ao lembrar de ações escolares passadas, como o plantio de árvores realizado com os irmãos durante a infância, demonstra como a escola pode ser um espaço de formação ambiental afetiva e significativa. Contudo, sua decepção ao constatar que muitas dessas árvores foram posteriormente removidas pela própria comunidade revela a fragilidade de ações pontuais, quando não são acompanhadas por processos contínuos de conscientização. Isso reforça a ideia defendida por Moreira, de que a educação ambiental deve ser permanente, integrada ao currículo e voltada para a transformação de hábitos, não apenas para o cumprimento de datas comemorativas ou projetos isolados (Moreira, 2010).

Outro aspecto importante é a compreensão crítica sobre as causas dos problemas ambientais enfrentados pela comunidade. As colaboradoras demonstraram conhecimento sobre a contaminação dos rios por esgoto, agrotóxicos e resíduos industriais, como no caso do frigorífico que foi denunciado por despejar dejetos no rio Machado. Ao mesmo tempo, apontaram a omissão do poder público e a falta de políticas públicas eficazes como causas estruturais da degradação ambiental. Essas análises, vindas de sujeitos comuns, revelam um potencial pedagógico que pode ser mobilizado em sala de aula.

Ao trazer essas vozes para o espaço escolar, o professor contribui para ampliar a noção de cidadania ambiental entre os estudantes. Conforme aponta Freire; Oliveira (1996), a escola precisa ser um espaço de escuta, onde as experiências locais sejam valorizadas e transformadas em conhecimento coletivo. A educação ambiental, nesse sentido, deve ser dialógica e libertadora,

promovendo a conscientização crítica e o protagonismo dos sujeitos na defesa do seu território (Freire; Oliveira, 1996).

Nesse contexto, a metodologia do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), utilizada na proposta pedagógica da pesquisa, reforça essa perspectiva inclusiva e sensível às diversidades, o DUA tem como objetivo “[...] minimizar as barreiras da aprendizagem e maximizar o sucesso de todos os alunos e, nessa medida, exige que o professor seja capaz de começar por analisar as limitações na gestão do currículo, em vez de sublinhar as limitações dos alunos” (Nunes; Madureira, 2015, p. 133). Ao considerar diferentes formas de expressão, representação e engajamento, o DUA permite que os estudantes possam aprender de maneiras diversas, conectando seus conhecimentos prévios e suas vivências pessoais às propostas pedagógicas. Essa abordagem é particularmente eficaz em comunidades como a do bairro Santo Antônio, onde os contextos familiares e culturais influenciam diretamente a relação dos alunos com o meio ambiente.

A escola pública, portanto, assume um papel estratégico na mediação entre o saber científico e o saber popular. Ao desenvolver atividades que envolvam a observação do entorno, a investigação de problemas ambientais locais, a escuta das famílias e o registro das histórias orais, a instituição escolar contribui para a construção de uma educação ambiental contextualizada, crítica e transformadora. Isso significa, por exemplo, transformar as narrativas das colaboradoras em objetos de estudo nas aulas de Ciências, Geografia, História e Língua Portuguesa, promovendo uma aprendizagem interdisciplinar e situada.

Como destaca Acselrad, as comunidades periféricas, frequentemente vistas apenas como vítimas das desigualdades ambientais, também são portadoras de alternativas sustentáveis e de conhecimentos práticos que podem orientar políticas públicas e práticas educativas mais justas. No bairro Santo Antônio, isso se manifesta nas atitudes de resistência e de cuidado relatadas pelas colaboradoras, como o controle do desperdício de água, o cuidado com o lixo doméstico, o uso de filtros naturais e a busca por soluções comunitárias para os problemas enfrentados (Acselrad, 2004).

Por fim, é importante reconhecer que a efetividade da educação ambiental está diretamente relacionada à sua capacidade de promover o empoderamento das comunidades. Ao valorizar os saberes locais, escutar as histórias das famílias e integrar essas vozes ao planejamento pedagógico, a escola transforma-se em um agente ativo de transformação territorial. A sustentabilidade, nesse caso, deixa de ser um conceito abstrato e passa a ser vivida, discutida e praticada no cotidiano dos estudantes e de suas famílias, em um processo contínuo de aprendizagem, resistência e esperança.

5. Desafios e possibilidades para a educação ambiental no bairro Santo Antônio

A efetivação da educação ambiental como prática transformadora no bairro Santo Antônio, em Cacoal-RO, exige uma análise criteriosa dos obstáculos enfrentados pelas instituições de ensino, pela comunidade e pelo poder público local. A realidade do bairro, marcada pela presença abundante de recursos hídricos e simultaneamente por sua vulnerabilidade socioambiental, expõe um paradoxo que compromete a sustentabilidade e o bem-estar dos moradores. Entre os principais desafios estão a ausência de saneamento básico, o descarte irregular de resíduos, a urbanização desordenada e a negligência estrutural por parte dos órgãos responsáveis.

As narrativas das colaboradoras entrevistadas revelam que o cotidiano da comunidade é afetado por enchentes recorrentes, poluição dos rios e precariedade no acesso aos serviços públicos. A água, embora presente em abundância na região, transforma-se em ameaça diante da falta de infraestrutura adequada. A “revolta do rio”, como relatado por uma das colaboradoras, é expressão simbólica de uma natureza desassistida, cujas manifestações evidenciam a fragilidade da gestão ambiental local. Essa condição compromete não apenas o direito básico ao saneamento, mas também o acesso a uma educação ambiental significativa e contextualizada.

O espaço escolar, nesse contexto, é muitas vezes o único ambiente formal de reflexão sobre a sustentabilidade e a relação entre os sujeitos e o meio ambiente. Entretanto, a atuação da escola enfrenta limites impostos por fatores externos, como a ausência de políticas públicas contínuas, a precariedade de recursos materiais e a desvalorização da educação ambiental nos currículos escolares. Conforme apontado por Freire e Oliveira (1996), a escola pode e deve se constituir como espaço de resistência e ressignificação do território, mas isso só será possível se houver uma escuta ativa da comunidade e a integração entre os saberes escolares e populares.

Um dos principais desafios está na fragmentação das ações voltadas à educação ambiental. Muitas vezes, projetos pedagógicos são pontuais, desarticulados entre si e sem continuidade ao longo dos anos letivos. Falta uma proposta sistemática que compreenda a educação ambiental não como tema transversal isolado, mas como eixo integrador do currículo, conforme previsto nas diretrizes da Política Nacional de Educação Ambiental (Lei nº 9.795/1999). Isso significa considerar o território como objeto de estudo, valorizando os problemas ambientais locais como as enchentes e o descarte de resíduos como ponto de partida para a construção de conhecimento (Brasil, 1999).

Além disso, a distância entre escola e comunidade compromete o engajamento nas ações propostas. As narrativas das colaboradoras evidenciam

um afastamento entre os moradores e as políticas públicas, inclusive as educacionais. A ausência de campanhas comunitárias, como as que ocorriam anteriormente no bairro com mutirões de limpeza, sugere um enfraquecimento do tecido social e da mobilização coletiva. Esse distanciamento dificulta o envolvimento das famílias nas ações escolares voltadas à sustentabilidade, reforçando a percepção de que o cuidado com o ambiente é responsabilidade exclusiva das instituições públicas.

Apesar desses obstáculos, há possibilidades concretas para o fortalecimento da educação ambiental no bairro. A primeira delas é o reconhecimento dos saberes locais como parte do processo educativo. As experiências das colaboradoras revelam um profundo conhecimento empírico sobre os ciclos dos rios, os impactos das cheias, os usos domésticos da água e as práticas de contenção improvisadas diante dos desastres ambientais. Incorporar essas vivências ao currículo escolar não apenas valoriza o conhecimento popular, mas também favorece a construção de uma consciência crítica e situada entre os estudantes.

Outra possibilidade está na articulação entre escola, universidade e comunidade. Projetos de extensão universitária, como os desenvolvidos no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da Natureza da UNIR, demonstram o potencial das parcerias institucionais para promover práticas pedagógicas inovadoras. A presença de pesquisadores na escola e na comunidade, como ocorreu nesta pesquisa, favorece o diálogo entre teoria e prática, além de estimular a formação de professores comprometidos com a realidade socioambiental local.

Por fim, destaca-se a importância de promover ações intersetoriais e participativas. A educação ambiental não pode ser responsabilidade exclusiva da escola: ela deve envolver diferentes setores da sociedade poder público, organizações não governamentais, universidades, empresas e associações de moradores numa lógica de corresponsabilidade. A construção de hortas comunitárias, projetos de reutilização da água da chuva, atividades de reflorestamento das margens dos rios e campanhas de conscientização sobre o descarte de lixo são exemplos de iniciativas que podem ser articuladas a partir do espaço escolar.

A escola pública, portanto, possui potencial para ser um polo catalisador de transformações ambientais e sociais. Para isso, é necessário que sua ação pedagógica se fundamente no diálogo, na escuta ativa das famílias, na valorização dos saberes locais e na construção coletiva de soluções. A superação dos desafios identificados nesta pesquisa depende da disposição para repensar o papel da educação no enfrentamento das desigualdades ambientais e na promoção da justiça hídrica no território amazônico.

Considerações Finais

A investigação sobre a educação ambiental e as práticas de sustentabilidade no bairro Santo Antônio, em Cacoal-RO, a partir do papel desempenhado pela escola pública, evidencia a urgência de ações integradas que valorizem tanto os saberes populares quanto os conhecimentos acadêmicos. Os relatos das colaboradoras entrevistadas demonstram, com sensibilidade e clareza, que a água embora presente em abundância no território amazônico está longe de representar uma garantia de segurança e dignidade para todas as famílias. Pelo contrário, o que se observa é a convivência paradoxal entre a riqueza hídrica e a carência de infraestrutura básica, revelando um quadro de injustiça ambiental que compromete diretamente a qualidade de vida dos moradores da região.

A escola pública, representada no estudo pela Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Antônio Gonçalves Dias, desponta como um espaço de resistência e potencial transformação. Sua inserção no território e sua relação histórica com as famílias do bairro fazem dela não apenas um local de aprendizagem formal, mas também um núcleo de articulação social e formação cidadã. Como demonstrado nas narrativas, a memória das ações escolares relacionadas à educação ambiental, como o plantio de árvores ou as discussões sobre o uso consciente da água, permanece viva na lembrança de ex-alunas, mães e avós de estudantes atuais. Isso revela o poder simbólico e formativo da escola, mesmo em contextos de vulnerabilidade social.

Contudo, os dados coletados e analisados apontam para uma série de desafios que precisam ser enfrentados para que a educação ambiental deixe de ser pontual e se torne estruturante no currículo escolar e na vida comunitária. Dentre os principais obstáculos estão: a ausência de políticas públicas contínuas, a desarticulação entre os setores governamentais e comunitários, a falta de saneamento básico, o descarte irregular de resíduos, e a invisibilidade de bairros periféricos nos planejamentos urbanos e ambientais. Esses elementos compõem um cenário em que a responsabilidade ambiental é, muitas vezes, deslocada apenas para o cidadão comum, sem que haja o devido suporte estrutural do poder público.

As entrevistas evidenciam, ainda, que os moradores do bairro Santo Antônio possuem uma consciência crítica sobre os problemas ambientais que enfrentam. Suas falas apontam para uma compreensão ampla das causas da degradação ambiental, que vai desde a ação predatória do agronegócio e das madeireiras até a omissão do Estado e o comportamento irresponsável de parte da população. Essa visão crítica é um indicativo de que a comunidade está apta a participar de processos formativos mais profundos, que envolvam

a escola, os órgãos ambientais e as lideranças locais, na construção de alternativas sustentáveis de gestão dos recursos hídricos e cuidado com o território.

O uso da História Oral como metodologia de pesquisa se revelou extremamente adequado, pois permitiu que as vozes das colaboradoras ganhassem centralidade na análise, rompendo com a lógica acadêmica que, por vezes, silencia os saberes populares. Ao narrar suas experiências, as moradoras revelaram uma compreensão sensível e concreta das dinâmicas ambientais que afetam suas vidas, contribuindo para uma leitura mais complexa da realidade amazônica urbana. Essas vozes, frequentemente marginalizadas nas esferas de decisão, precisam ser ouvidas e incorporadas na formulação de políticas públicas e projetos pedagógicos, sobretudo aqueles voltados à educação ambiental.

Dessa forma, é possível afirmar que promover uma educação ambiental significativa na Amazônia urbana exige, acima de tudo, o reconhecimento das comunidades como produtoras de saber. O papel da escola pública não se limita à transmissão de conteúdos científicos, mas se amplia para a escuta ativa das memórias, das práticas e dos desafios cotidianos vivenciados pelas famílias de seu entorno. A valorização dessas experiências permite a construção de propostas pedagógicas contextualizadas, capazes de despertar nos estudantes e em suas famílias um sentimento de pertencimento, responsabilidade e mobilização em torno das questões ambientais locais.

Portanto, as considerações aqui apresentadas reforçam que o cuidado com a água na Amazônia e especificamente no bairro Santo Antônio não deve ser encarado apenas como uma pauta técnica ou administrativa, mas como um compromisso ético, educativo e coletivo. A escola pública, ao reconhecer e dialogar com a realidade socioambiental de seu território, pode contribuir decisivamente para a formação de sujeitos críticos, conscientes e protagonistas na luta por justiça hídrica e sustentabilidade. É nesse horizonte que reside a potência transformadora da educação ambiental: na escuta das comunidades, na valorização dos saberes locais e na articulação de práticas pedagógicas que contribuam para a construção de um futuro mais justo, equilibrado e sustentável para todos.

REFERÊNCIAS

ACSELRAD, Henri. Justiça ambiental: construção e defesa de um conceito. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 19, n. 55, 2004.

BRASIL, Senado Federal; BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. **Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Poder Executivo, Brasília, DF, 1999.

CUBA, Marcos Antônio. Educação ambiental nas escolas. **Revista Educação, Cultura e Comunicação**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 23-31, jul./dez. 2010.

FREIRE, Sandra Maria; OLIVEIRA, Ronaldo Teixeira de. **Educação ambiental e território**: a escola como espaço de resistência e memória. *Revista Educação e Fronteiras*, v. 18, n. 2, p. 45–61, São Paulo, 2019.

MOREIRA, Mariana de Castro. **A educação ambiental no contexto da educação infantil**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Pontalina: Universidade de Cândido Mendes, Rio de Janeiro, 2010.

NUNES, Clarice; MADUREIRA, Isabel. Desenho universal para a aprendizagem: construindo práticas pedagógicas inclusivas. **Da Investigação às Práticas**, v. 5, n. 2, p. 126–143, 2015.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **A globalização da natureza e a natureza da globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

SEABRA, Giovani. **Os quatro elementos da natureza na sustentabilidade dos biomas brasileiros**. In: SEABRA, Giovanni F. (Org.). Educação ambiental: natureza, biodiversidade e sociedade. (17-29). Ituiutaba: Editora Barlavento, 2017.

SILVA, Maria Aparecida da; LIMA, João Carlos. Gestão de resíduos sólidos e desigualdade socioambiental na Amazônia urbana. **Revista Brasileira de Estudos Ambientais**, v. 25, n. 2, p. 78–95, Santa Catarina, 2020.

EDUCAÇÃO E CULTURA¹³: a importância das relações étnico-raciais no ambiente escolar (princípios básicos)

13 Texto apresentado e publicado como Resumo Simples, no Congresso IDEA – Inovação, Diálogo e Experiências na Aprendizagem, em julho de 2025 pelos Professores Simone Matia da Silva (UNEMAT, *campus* Cáceres) e Sérgio Nunes de Jesus (IFRO, *campus* Cacoal). A pesquisa foi retomada e finalizada em formato de artigo com a interlocução da professora Leidiane Gomes Pereira (mestra no ProfEPT-IFRO, *campus* Calama).

EDUCAÇÃO E CULTURA: a importância das relações étnico-raciais no ambiente escolar (princípios básicos)

Simone MATIA DA SILVA¹⁴

Leidiane GOMES PEREIRA¹⁵

Sérgio NUNES DE JESUS¹⁶

DOI: 10.24824/16780388.87-104

Introdução

O Brasil enfrenta o paradoxo de ter construído sua identidade sobre o mito da convivência racial harmônica, a chamada ‘democracia racial’, enquanto mantém indicadores alarmantes de desigualdade e exclusão baseadas na cor e na etnia. O espaço escolar, tido como a principal via de mobilidade social e de construção cívica, emerge como *locus* privilegiado para o enfrentamento dessa contradição histórica.

A Lei nº 10.639/03 e, posteriormente, a Lei nº 11.645/08, que tornaram obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, representaram a formalização da demanda histórica do Movimento Negro e dos Povos Indígenas. Contudo, a inserção curricular não garante

-
- 14 *Lattes*: <http://lattes.cnpq.br/8896749747512296> *Orcid*: <https://orcid.org/0009-0001-0247-0562> Licenciada em Letras Português/Inglês/Literaturas (UNESC). Cursa Mestrado em Linguística (UNEMAT). Desenvolve pesquisas nas áreas de Estudos da Linguagem, Educação e Cultura, orientada pelos Professores Dr. José Ricardo Menacho e Dr. Sérgio Nunes de Jesus. Bolsista pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior (CAPES, 04/2025-03/2027), Processo nº 88887.161977/2025-00. Professora estatutária na Secretaria de Estado da Educação de Rondônia (SEDUC). Contatos: simone.matia@unemat.br; teacher.simone.matia@gmail.com
- 15 *Lattes*: <http://lattes.cnpq.br/3197947242443973> *Orcid*: <https://orcid.org/0009-0007-7725-0162> Graduada em Ciências Sociais Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Mestra em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT-IFRO), *campus* Porto Velho Calama. Professora estatutária na Escola Estadual Governador Plínio Ramos Coelho – GM3 – AM. Vinculada à Secretaria Estadual de Educação e Desporto do Estado do Amazonas (SEDUC). Coordenadora de projeto vinculado à Fundação de Amparo e Pesquisa do Amazonas (FAPEAM). Contatos: leidhy.gomes.89@gmail.com; leidiane.pereira.1989@seducam.pro.br
- 16 *Lattes*: <http://lattes.cnpq.br/9648583745536616> *Orcid*: <https://orcid.org/0000-0002-8255-751X> Licenciado em Letras Português/Inglês/Literaturas (UNEB). Mestre em Linguística (UNIR). Doutor em Estudos da Linguagem (UNICAP). Pós-Doutor em Cartografia Social-Discursiva (UEMA). Professor permanente no ProfEPT-IFRO; ProfLETRAS-IFRO e no PPGLetras-UNIR. Colaborador no PPGL-UNEMAT; PPGAgro-UNIR e no PPGE-CN-UNIR. Professor efetivo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia, *campus* Cacoal-RO. Pesquisador, escritor, músico e poeta. Contatos: sergio.nunes@ifro.edu.br; grupo.pda.ifro@gmail.com

a transformação da cultura escolar. Como aponta Silva (2007), o desafio é mais denso:

A diversidade é um fato, mas o reconhecimento dela como valor ético e político é uma construção constante. *Exige mais do que a inclusão curricular; requer uma transformação estrutural da mentalidade e da prática pedagógica*, abarcando a gestão escolar, a formação docente e o currículo oculto (Silva, 2007, p. 28). (grifo nosso)

Nesse contexto, o artigo se propõe a ir além do debate legal, por meio da *contextualização das relações étnico-raciais no ambiente escolar* a partir da perspectiva crítica. A escola é analisada como campo de forças, onde identidades são negociadas e as estruturas de poder se manifestam sutilmente.

O objetivo desse artigo é, portanto: a) discutir a complexidade da reprodução da desigualdade racial no ambiente escolar; b) delinear os princípios básicos indispensáveis para uma educação antirracista e; c) analisar as consequências socioeducacionais da negligência dessa temática, propondo caminhos para a formação da cidadania reflexiva e crítica.

1. A complexidade das relações étnico-raciais no ambiente escolar

A instituição escolar moderna, ao ser concebida, visava, em tese, a promoção da igualdade e a formação de um corpo cívico nacional unificado. No entanto, o sistema educacional brasileiro está historicamente arraigado em um modelo cultural eurocêntrico e branco-normativo, o que faz da escola palco constante de tensões. O ambiente de ensino, embora crucial para a socialização e a ascensão, opera em perigosa dualidade: se por um lado é o lugar de base para a criação da própria imagem e da autoestima, por outro, funciona como potente filtro social que reproduz discriminações e segregações, visto que que manifesta o racismo estrutural da sociedade. Essa reprodução ocorre não apenas em interações diretas (como o *bullying*), mas de maneira sistêmica, através do currículo, da gestão e das expectativas docentes.

A falha em confrontar essa estrutura opressora transforma o ato educativo em ato de conformidade, e não de libertação. O educador Paulo Freire (2001) alertou veementemente sobre o perigo de uma pedagogia que se pretende neutro, mas que, na prática, perpetua a dominação. Sua crítica é fundamental para desvendarmos a relação entre educação e exclusão racial:

A Educação que não é dialógica e não se fundamenta na problematização não é uma pedagogia libertadora, mas sim uma pedagogia bancária, que

deposita informações e perpetua a opressão. A discriminação racial no ambiente escolar é uma forma de opressão que nega a humanidade e a historicidade do oprimido, perpetuando o ciclo de silenciamento e subalternidade social (Freire, 2001, p. 77).

Freire (2001), estabelece distinção crucial entre a educação libertadora (baseada no diálogo e na conscientização) e a educação bancária (baseada na mera transmissão de conteúdo). Ao caracterizar a discriminação racial na escola como ato de opressão, o autor postula que o racismo é um mecanismo que nega a humanidade plena e o direito à história dos sujeitos racializados. Assim, a escola que silencia o racismo ou o trata como desvio individual falha em sua missão democrática e se torna conivente com a estrutura opressora.

Sendo assim, a segregação não é apenas física; é epistêmica e simbólica. Ela se manifesta através do currículo oculto, que engloba as regras não escritas e os valores transmitidos implicitamente. Logo, a ausência de representação de intelectuais, cientistas e heróis negros e indígenas, por exemplo, ensina de forma tácita que esses grupos não são produtores de saber ou detentores de poder. Para superar essa complexidade, a escola deve adotar postura ativa que incorpore o desafio da valorização da diversidade, a tolerância à diferença e o fomento de igualdade como seus pilares inegociáveis. Isso exige que o ambiente escolar se transforme de um local de homogeneização cultural para um espaço de negociação identitária.

Essa negociação é vital para a formação de identidades saudáveis. O teórico Homi K. Bhabha (1998) aborda a importância de se criar o ‘entre-lugar’ onde as culturas se encontram e se transformam, em vez de se chocarem ou se assimilarem. Sua perspectiva reforça que a diversidade não deve ser apenas tolerada, mas ser o próprio motor da ressignificação cultural:

A diversidade cultural é um conjunto de sistemas de significação cultural, através dos quais o homem se apropria do mundo e lhe dá sentido. O desafio não é só reconhecer a diferença, mas criar um espaço onde essa diferença possa ser negociada e onde as minorias não sejam forçadas à assimilação, mas incentivadas à emergência de novas formas culturais e identitárias (Bhabha, 1998).

Bhabha (1998) move o conceito de diferença de um problema a ser resolvido para um recurso a ser negociado. A citação sublinha que a escola deve evitar a armadilha da assimilação (onde o aluno minorizado deve abandonar sua cultura para ser aceito), para criar em vez disso ‘espaço de enunciação’. Nessa perspectiva, esse espaço seguro permite que as identidades sejam expressas e valorizadas em sua totalidade, uma vez que transforma a

instituição em ambiente verdadeiramente multicultural onde a pluralidade é a norma e não a exceção.

2. Princípios básicos das relações étnico-raciais no ambiente escolar

A transição de escola reprodutora de desigualdades para instituição promotora de justiça social exige a adoção consciente de princípios axiológicos que devem informar cada decisão e ação pedagógica. A operacionalização da educação voltada para a equidade não é processo passivo, mas repousa em conjunto de preceitos ativos que devem ser a base do Projeto Político Pedagógico (PPP). Estes princípios redefinem o que é valorizado, como se ensina e a quem se destina o sucesso educacional.

Ademais, sob a perspectiva dos fundamentos básicos em consonância com as relações étnico-raciais, (Brites, 2011) corrobora ao apontar que na escola, trabalhar a concepção da diversidade cultural significa ação didático-pedagógica que vai além do ensino tradicional, onde o aluno é receptor de informações, ou como coaduna Freire (2003), agente de depósito bancário. Portanto, é necessário a ruptura no contexto educacional, para efetivar de fato a pedagogia que vise otimizar as diferenças. Destarte, entendemos que o primeiro passo para isso é defender a educação integral e integradora, questionadora e reflexiva, podendo assim, abordar a educação, tratando-a como categoria socialmente constituídas no decorrer dos discursos históricos.

Ainda sobre a transição da escola reprodutora de desigualdades, desnaturalizar a desigualdade é uma medida que precisa ser instituída em nível coletivo, construída e repensada gradativamente. Desse modo, Costa (2014), expõe um ponto a ser iniciado nesse processo, que é entender como foi instaurado e solidificado, ao longo dos séculos, esse padrão de conhecimento altamente excludente, fruto dos processos de dominação colonial, da escravidão, do racismo, do capitalismo e do neoliberalismo no Brasil. Nesse contexto, Henriques (2001) corrobora que:

A naturalização da desigualdade, por sua vez, engendra no seio da sociedade civil resistências teóricas, ideológicas e políticas para identificar o combate à desigualdade como prioridade das políticas públicas. Procurar desconstruir essa naturalização da desigualdade encontra-se, portanto, no eixo estratégico de redefinição dos parâmetros de uma sociedade mais justa e democrática. Nesse sentido, a questão da desigualdade racial necessita ser incorporada como elemento central do debate (Henriques, 2001, p. 52).

Muito mais do que dívida histórica ou necessidade de medida igualitária, entender como a cultura e a identidade étnico-racial se manifestam no ambiente escolar e como elas podem ser valorizadas e respeitadas, tornam-se

primordiais em uma sociedade ainda marcada por diferenças, a qual desconsidera a interseccionalidade, no que tange às múltiplas identidades e experiências dos alunos, incluindo gênero, classe social, orientação sexual, entre outras.

3. Valorização da diversidade e pluralismo epistêmico: o saber múltiplo

O princípio da valorização da diversidade vai muito além da celebração superficial de datas comemorativas. Ele exige o reconhecimento fundamental de que o conhecimento é múltiplo, pois refuta a ideia de que existe apenas uma fonte legítima de saber (a matriz eurocêntrica). O currículo, portanto, deve ser reestruturado para integrar o Pluralismo Epistêmico, a legitimação das formas de saber e de expressão dos povos indígenas e africanos como elementos centrais e não periféricos.

Isso significa que o estudo da ciência e das tecnologias desenvolvidas em civilizações não ocidentais, como a matemática, a arquitetura e a medicina africanas (por exemplo, as contribuições do Antigo Egito, do Reino de Kush ou dos saberes de matrizes Iorubás), devem ser conduzidas com o mesmo rigor acadêmico e detalhe histórico dispensados às invenções europeias.

A valorização da diversidade, nesse sentido, configura-se como ato de justiça epistêmica, que combate o empobrecimento intelectual causado pela monocultura do saber e empodera o aluno ao validar as origens de sua identidade cultural e intelectual.

4. Equidade como fomento ativo de igualdade: a correção do *déficit* histórico

Embora a igualdade seja um ideal fundamental, no contexto das relações raciais em sociedades estruturalmente racistas, ela só pode ser efetivamente alcançada por meio da equidade. A equidade implica o reconhecimento explícito das desvantagens acumuladas (o *déficit* histórico), resultantes de séculos de escravidão, exclusão social e acesso desigual à recursos.

Portanto, o fomento ativo de igualdade requer a aplicação de medidas compensatórias ou diferenciadas para garantir que alunos de grupos minoritários – que historicamente foram preteridos – tenham igualdade de resultados, e não apenas uma igualdade formal de oportunidades. Essas medidas podem envolver:

1. Ações Afirmativas (como cotas) no acesso a estágios e universidades;
2. Apoio Pedagógico Focado e direcionado para corrigir disparidades de base;

3. Investimento em Materiais Didáticos que falem diretamente à realidade e história desses alunos, elevando sua performance e autoestima.

A equidade reconhece que dar a mesma coisa para todos quando alguns já estão atrasados não produz igualdade. Sendo assim, torna-se necessário dar mais para quem historicamente teve menos para equilibrar a linha de partida.

5. Edificação da cidadania crítica – desvelando as relações de poder

A construção da cidadania reflexiva e crítica não é um conteúdo a ser ensinado, mas postura a ser cultivada em todo o ambiente escolar. Esse é o objetivo final da educação antirracista: munir o aluno das ferramentas conceituais necessárias para que ele possa desvelar o funcionamento das relações de poder e do racismo estrutural que organizam a sociedade.

Isso envolve a análise de como a raça interage com a classe social e o gênero, visto que define oportunidades e vulnerabilidades (perspectiva da interseccionalidade). Ao compreender que as desigualdades não são acidentais ou naturais, mas fruto de escolhas e estruturas políticas, o aluno é transformado de objeto da história (aquele que sofre as consequências) em sujeito da história (aquele que tem a capacidade de intervir na realidade social para transformá-la). [Nesse sentido, a cidadania crítica, portanto, é a capacidade de ler o mundo e agir sobre ele de forma ética e justa.

5.1 Reconhecimento integral das culturas: superação da folclorização

O reconhecimento das diversas culturas e tradições deve ser integral no combate à tendência de folclorização, que reduz as ricas culturas africanas e indígenas a eventos isolados, vestimentas ou manifestações superficiais. É imperativo que a escola promova a apreciação estética, histórica e filosófica das matrizes africanas e indígenas.

Isso implica:

- 1º O estudo da filosofia africana;
- 2º A inclusão da estética e da arte afro-brasileira.

Esse princípio no combate à violência simbólica da ‘hierarquia das culturas’, que historicamente colocou a cultura europeia no topo, torna-se essencial. Em consonância, ao reconhecer o valor intrínseco e a complexidade das matrizes culturais, a escola reitera a dignidade e a plena humanidade de seus estudantes.

6. Consequências socioeducacionais das relações étnico-raciais no contexto escolar

A falha do sistema escolar em integrar ativamente os princípios axiológicos da prática antirracista acarreta profundas implicações socioeducacionais que afetam o desenvolvimento integral dos estudantes pertencentes a grupos minorizados. A negligência não é neutra; ela reforça a exclusão e contribui para a manutenção do ciclo de desigualdade.

Dessa forma, Ferreira (2000), aponta que é através das formas comuns de se expressar e de ver o mundo que os afro-brasileiros têm resistido culturalmente na manutenção de sua história. Essas formas comuns são evidenciadas nos traços culturais que podem ser vistos em diversos momentos do cotidiano brasileiro. Logo, esses modos culturais estão presentes e são apontados, por exemplo, na fala, no modo de andar, comer, orar, celebrar e/ou brincar.

Cuche (2002), teoriza esses modos culturais como patrimônio do povo, porque resulta dos conhecimentos compartilhados entre os indivíduos de um lugar, e vai passando e sendo recriado, de geração em geração. Outrossim, o autor corrobora, e nos posiciona à compreensão de que os modos culturais presentes nos princípios axiológicos afro-brasileiro são o que as pessoas dispõem e usam durante a sua existência, tanto em termos materiais como espirituais, posto que envolve aspectos físicos e/ou simbólicos. É, portanto, o que influencia os nossos modos de ser e estar no mundo, assim como, agir, sentir e nos relacionar com o natural e o social.

No entanto, ainda é comum a presença do preconceito étnico-racial no âmbito escolar, estruturada nas entrelinhas das relações sociais, advinda do processo histórico marcado por bases colonialistas. As ‘brincadeiras’ entre os colegas ditas como inofensivas – ‘pretinho’ e ‘negrinho’, ainda são comuns, escondem em suas falas o peso social do racismo, e dão margem para reforçar a sociedade retrógrada e exclua de valores étnico-morais.

Ademais, tais ações, proporcionam gradativamente consequências sociais alarmantes de discriminação, desrespeito e segregacionismo, e que sutilmente são ignoradas. Segundo a Convenção Internacional para a Eliminação de todas as Normas de Discriminação Racial da ONU, ratificada pelo Brasil em 27 de março de 1968, a legislação aponta rol taxativo no que tange aspectos de desrespeito étnico-raciais, conforme seu artigo 1º:

[...] significa qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada na raça, cor, ascendência, origem étnica ou nacional com a finalidade ou o efeito de impedir ou dificultar o reconhecimento e/ou exercício, em bases de igualdade, aos direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou qualquer outra área da vida pública.

Nesse sentido, Silva (2014), aponta para a importância de crianças e adolescentes, no ambiente escolar, independente da raça, etnia ou cor da pele, serem estimuladas a reconhecer e valorizar as identidades culturais da sua região – que podem estar presentes em quilombos, terreiros, aldeias, bairros populares, assentamentos e outros territórios – e que elas possam, de fato, reconhecer a cultura da sua localidade e dessa maneira integrar a diversidade que caracteriza a cultura brasileira.

Portanto, ao considerarmos a escola como princípio formativo que advém da categoria social, e que dela emerge seu papel funcional de formação onnilateral do sujeito, faz com que essa instituição social, contribua de forma significativa para construir laços de respeito e (re)conhecimento no que tange às relações étnico-raciais, à valorização das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais. Bem como se proponha a fortalecer conceitos decoloniais e romper com às desigualdades socioculturais, discriminatórias e excludentes que ainda permeiam a sociedade brasileira, pois oferece ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal (Brasil, 1997).

7. A violência simbólica da invisibilidade: impacto na autoestima e motivação

O primeiro e talvez mais nefasto efeito da negligência é a inexistência de representatividade e visibilidade positiva. Quando o currículo, o corpo docente, e os materiais didáticos falham em espelhar a diversidade racial e cultural do país, o aluno de origem negra ou indígena é constantemente confrontado com a mensagem de que sua história, estética e cultura são irrelevantes ou subalternas. Isso constitui a violência simbólica que atinge o cerne da formação identitária.

Nesse viés, o resultado dessa invisibilidade é a internalização de autoestima negativa e subsequente falta de motivação para estudar. A criança ou o jovem, ao não se ver refletido positivamente como protagonista ou produtor de conhecimento, passa a duvidar de sua própria capacidade intelectual, fenômeno conhecido na psicologia social como ‘ameaça do estereótipo’. A crença de que seu grupo é menos capaz torna-se profecia autorrealizável, visto que impacta diretamente no desempenho acadêmico. A educadora Nilma Lino Gomes (2005) é taxativa ao estabelecer essa relação de causalidade:

O racismo e a discriminação racial afetam a autoestima de crianças e adolescentes negros e, conseqüentemente, o seu desempenho escolar. A escola, ao não discutir ou ao naturalizar o racismo, contribui para a desmotivação

desses sujeitos, que passam a duvidar de sua capacidade intelectual e a evitar o engajamento pleno nas atividades propostas, perpetuando o ciclo de desigualdade educacional (Gomes, 2005, p. 119).

Gomes (2005) demonstra que o racismo opera como obstáculo psicossocial ao aprendizado. Em conformidade, ao ligar a baixa autoestima e o racismo com o desempenho escolar, a autora transforma a questão racial de tema moral para fator crítico de evasão e fracasso escolar.

A citação sublinha que a responsabilidade da escola é ativa: a *naturalização* do racismo é tão prejudicial quanto a prática direta do preconceito, pois valida a desmotivação do aluno.

8. A perpetuação de estereótipos e o uso da cultura de massa como objeto de análise crítica

A instituição escolar, ao negligenciar o debate ativo e contínuo sobre as relações étnico-raciais, assume papel de omissão que é, na prática, conivente com a manutenção do *status quo*. Essa passividade permite que a perpetuação de estereótipos e preconceitos veiculados de forma incessante pela cultura de massa, pela mídia tradicional e pelas novas mídias digitais, se estabeleça de maneira incontestada no imaginário sociocultural dos estudantes, sem o necessário filtro crítico. O racismo, nesse cenário, é reforçado e naturalizado pelas imagens e narrativas que invariavelmente hierarquizam a beleza, o sucesso, a inteligência e a moralidade, visto que associa o polo positivo à branquitude e o negativo às minorias raciais.

Nesse contexto, o papel de desvendamento dos códigos simbólicos, que a escola deve assumir, ganha urgência quando se confronta com a realidade da ineficácia institucional na aplicação da legislação antirracista. A análise de reportagens investigativas sobre o próprio sistema educacional serve como ferramenta de autorreflexão e crítica.

A reportagem *Caminhos da reportagem: as marcas do racismo na escola* (TV Brasil), por exemplo, é crucial para expor a omissão escolar que permite a perpetuação de estereótipos. O conteúdo jornalístico revela que, mais de duas décadas após a promulgação da Lei nº 10.639/03, que obriga o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, cerca de metade das escolas do país não cumpre integralmente a legislação.

Em suma, a reportagem serve como evidência irrefutável de que o papel inadiável da escola em dismantlar os códigos simbólicos só pode ser cumprido por meio da intervenção ativa que vá além da retórica e se materialize no cumprimento integral e crítico da legislação.

Dessa maneira, o papel inadiável da escola é, portanto, o de transcender sua função de mera transmissora de conteúdo para atuar como laboratório de desvendamento e desmantelamento desses códigos simbólicos. Outrossim, o ambiente de ensino deve ser espaço seguro e mediado, onde a ideologia subjacente à produção midiática é exposta e desconstruída.

É válido observar que a crítica a essa dinâmica midiática é essencial. Kátia Rios (2012) reforça a necessidade de combater o imaginário hegemônico:

A repetição sistemática de imagens que associam a negritude à subalternidade e a branquitude ao poder e à beleza hegemônica atua como um poderoso mecanismo de reprodução do racismo, penetrando o imaginário dos estudantes e afetando as relações sociais na sala de aula. A pedagogia crítica deve desvendar e desmantelar esses códigos visuais e textuais, ensinando os alunos a decodificar o viés racial inerente à produção cultural (Rios, 2012, p. 45).

A citação de Rios (2012) localiza o cerne da reprodução do racismo no campo da representação simbólica da mídia, uma vez que transforma o combate ao racismo em exigência pedagógica, pois a mera exposição a essas imagens constrói um imaginário de subalternidade nos alunos. O trabalho do professor, portanto, é de fornecer ferramentas conceituais (a pedagogia crítica) para que o aluno não apenas identifique o estereótipo, mas compreenda sua função ideológica na manutenção da hegemonia.

9. Abordagem interdisciplinar e treinamento de educadores

A eficácia da prática antirracista na escola não pode depender apenas da boa vontade individual ou de momentos isolados de reflexão. Ela exige uma mudança estrutural que atinja o cerne da produção e da transmissão do conhecimento (a interdisciplinaridade) e a preparação do agente mediador (a formação docente).

Ademais, a inclusão de conteúdos afro-brasileiros no currículo escolar é essencial para a promoção da diversidade e o combate do racismo. A coesão da interdisciplinaridade como processos educativos, a promulgação da formação docente voltada aos valores étnico-raciais e a efetivação da legislação que reforce de fato os princípios humanos, torna-se base para que haja mudanças no contexto social atual.

Sendo assim, a Educação em Direitos Humanos (EDH) é, na atualidade, um dos mais importantes instrumentos dentro das formas de combate às violações de direitos humanos, já que educa na tolerância, na valorização da dignidade e nos princípios democráticos. Mas a sua inserção nos vários

âmbitos do saber requer a compreensão de seu significado e de sua práxis. Para tanto, no campo da educação formal, é igualmente necessário estar atento às metodologias que lhe são compatíveis e às possibilidades de que ela possa permear os conteúdos de todas as disciplinas, dentro da visão interdisciplinar.

Nessa perspectiva Magendzo (2006), identifica a formação educacional voltada para a educação em direitos humanos, como indicativos que possibilita sensibilizar e conscientizar as pessoas para a relevância do respeito ao ser humano, pois oportuniza a eficácia da prática antirracista na escola e, identifica a relação intrínseca entre ambas. Destarte, o autor reforça nossa compreensão para a importância da mudança estruturante no contexto escolar, que enfatize a educação como uma ferramenta fundamental na construção da formação cidadã, assim como na afirmação de tais direitos.

[...] a prática educativa que se funda no reconhecimento, na defesa e no respeito e promoção dos direitos humanos e que tem por objeto desenvolver nos indivíduos e nos povos suas máximas capacidades como sujeito de direitos e proporcionar as ferramentas e elementos para fazê-los efetivos (Magendzo, 2006, p. 23).

Outrossim, Magendzo (2006), apresenta a educação como sendo o caminho para qualquer mudança social que se deseje realizar dentro do processo democrático. Portanto, a necessidade de investimento e inserção de políticas públicas voltadas não só para o ‘treinamento de educadores’, mas para a ‘formação de educadores’, que vise atuar na formação docente em todas as suas dimensões, a fim de contribuir no contexto escolar para o desenvolvimento do aluno, torna-se primordial. Dessa forma, o aluno que usufrui da educação nesse âmbito, agrega para si capacidades de ser atuante frente às injustiças e desigualdades, pois reconhece-se como sujeito autônomo e, ademais, ao reconhecer o outro em sua igualdade de direitos, dentro dos princípios de diversidade, respeito e tolerância, estimula assim, a convivência harmoniosa de forma mútua no que tange às diferenças étnico-raciais.

Tavares (2006), coaduna com as bases tóricas de Magendzo (2006), e aponta que é igualmente por meio dessa educação transformadora, moldada nos princípios de justiça social, formação docente e ações pedagógicas que se pode começar a mudar as percepções sociais, discriminatórias e violentas, na maioria das vezes, legitimadoras das violações de direitos humanos.

Os entraves ligados aos preconceitos e desrespeito às diferenças étnico-raciais trata-se de questão já enraizada, advinda de bagagem histórica. E, apesar da abordagem interdisciplinar e formação de educadores serem cruciais para construção da educação integral em princípios étnico-raciais e estarem condicionadas às possibilidades de transformação da realidade social,

a eficácia das práticas antirracista na escola tornam-se efetivas em seu processo construtivo, quando estas, estão associadas aos outros mecanismos de formação do indivíduo, pois trata-se de questões sociais em sentido macro, que não estão, nem são isoladas.

Nessa perspectiva, a possibilidade de transformação social no contexto das relações étnico-raciais torna-se acessível quando há coesão homogenia entre as instituições sociais, pois estas, constitui-se como parte estruturante no desenvolvimento funcional de uma sociedade. Nesse sentido, apresenta-se: i) o papel social da família, enquanto base estruturante da sociedade; ii) o papel do Estado, enquanto poder legítimo de outorgar leis para o bom funcionamento dos direitos humanos; e, iii) o papel social da escola, enquanto processo formativo. Nesse contexto, Ballestreri (2010), defende que:

A interdisciplinaridade, que busca o equilíbrio entre a análise fragmentada e a síntese simplificadora, é essencial nas atividades relacionadas aos direitos humanos, porque a formação, nesse âmbito, necessita articular as várias esferas do conhecimento de modo a perpassar todos os seus níveis e conteúdos com a finalidade de possibilitar o olhar para o mesmo objeto sob perspectivas diferentes (Ballestreri, 2010, p. 498).

Destarte, inserir abordagens interdisciplinares e fomentar a formação de educadores, torna-se contributiva para (re)construir cultura de direitos humanos. Desse modo, a escola em seu papel formador, alicerça-se às crenças e valores sociais fundamentados no respeito ao ser humano e em conformidade com os preceitos democráticos e as regras do Estado de Direito.

10. A abordagem interdisciplinar – descolonização curricular e o pluralismo epistêmico em ação

A abordagem interdisciplinar é o pilar que garante que a temática étnico-racial seja tratada com a complexidade e a transversalidade que merece. Adotar a interdisciplinaridade é reconhecer que o racismo é um fenômeno que perpassa a história, a economia, a sociologia e a ciência, e, portanto, seu debate não pode ser direcionado para única área do saber.

A integração de conteúdos de forma interdisciplinar é o mecanismo mais eficiente para assegurar que as perspectivas e experiências dos diversos grupos etnográfico-raciais sejam validadas como conhecimento legítimo e central (Pluralismo Epistêmico). Trata-se de dismantelar a lógica de que o saber é linear e ocidental, expondo as múltiplas origens do conhecimento humano:

- Matemática e Estatística como Ferramentas de Justiça Social: A análise de dados censitários e de indicadores sociais (IDH, taxas de desemprego, acesso à educação superior) desagregados por cor/raça transforma o ensino de Estatística em uma conscientização ativa. Os alunos usam as ferramentas matemáticas para quantificar o racismo estrutural, visualizando a desigualdade como um problema de distribuição de recursos e poder.
- Ciências Biológicas e o Desmantelamento do Racismo Científico: O estudo da genética e da biologia humana, que foque na refutação do conceito biológico de ‘raças’, é vital. A disciplina deve abordar como a ciência no passado, foi cooptada para justificar hierarquias raciais e, em contraste, celebrar a riqueza da diversidade genética e a ancestralidade africana e indígena, para a desmistificação do corpo e da identidade.
- Língua Portuguesa e Literatura como Espaços de Enunciação: A inclusão de bibliografia obrigatória que seja genuinamente plural (que incorpore autores de matriz africana, indígena e afro-brasileira como Conceição Evaristo, Ailton Krenak, ou Abdias do Nascimento) transforma a leitura em ato de reconhecimento. Isso garante que os alunos negros e indígenas se vejam como protagonistas e produtores de alta cultura, e não apenas como temas de estudo social.
- Geografia e História: A reestruturação da História deve ir além do colonialismo, com a exploração das estruturas sociais, políticas e culturais dos grandes impérios africanos e das civilizações indígenas pré-colombianas. Em Geografia, o estudo das diásporas e dos territórios quilombolas e indígenas transforma a sala de aula em espaço de reflexão sobre as disputas territoriais e a resistência.

Essa sinergia entre as disciplinas promove a descolonização do currículo, pois garante que o conhecimento sobre a diversidade seja fator de rigor acadêmico, e não apenas tema transversal acessório nas práticas educativas.

11. A formação continuada de educadores – a competência antirracista como exigência profissional

A formação inicial, muitas vezes deficiente na abordagem das relações étnico-raciais, cria lacunas que devem ser preenchidas pela formação continuada. O educador precisa ser preparado para lidar com questões étnico-raciais de maneira efetiva e eficaz porque é ele quem detém o poder de mediação e de validação em sala de aula.

O teórico Munanga (2005) é taxativo ao sublinhar que a ausência de formação neutraliza a intenção da lei:

Não basta a lei, se não houver a formação do professor. A escola tem o desafio de transformar seus próprios quadros. O educador precisa ser treinado para decodificar as estruturas do preconceito e atuar de forma efetiva e eficaz no ambiente escolar, reconhecendo e valorizando a diversidade cultural presente (Munanga, 2005, p. 71).

A tese central de Munanga (2005) propõe que a competência docente é o elo fraco da cadeia de implementação da lei. O autor exige que o treinamento vá além da mera informação, que foque na mudança de atitude e na capacidade prática de intervenção. O professor com formação é aquele que consegue ‘decodificar as estruturas do preconceito’ – pois identifica não apenas o ato explícito, mas o racismo velado e as microagressões – e, garante que a escola se torne ambiente, de fato, seguro e valorizador da diversidade. A formação contínua, assim, é o investimento essencial para que o professor se transforme de reprodutor inconsciente para agente consciente da justiça social.

Considerações finais

O percurso analítico desse trabalho demonstrou que a complexidade das relações étnico-raciais no ambiente escolar não pode ser limitada à periferia do debate pedagógico; ela é, na verdade, o fio condutor que define a qualidade e a justiça do projeto educacional brasileiro. A escola, ao ser confrontada com as evidências do racismo estrutural, não pode mais se dar ao luxo da omissão; a passividade é, em si, ato de conivência com a manutenção do *status quo* de desigualdade.

Nessa perspectiva, a importância das relações étnico-raciais foi estabelecida em três níveis cruciais: *o ético*, na garantia da plena dignidade dos estudantes; *o psicossocial*, no combate à violência simbólica e à baixa autoestima causadas pela invisibilidade curricular e midiática; e, *o estrutural*, na necessidade inadiável de descolonizar o saber para promover o Pluralismo Epistêmico. Assim, a análise da ineficácia institucional na aplicação da Lei nº 10.639/03, evidenciada em casos práticos, confirmou que o problema reside na carência de vontade política e de capacidade técnica para a transformação, pois traduz a negligência em falha sistêmica.

Em consonância, a superação desse ciclo exige abordagem crítica-reflexiva para favorecer a igualdade social, o que requer o abandono da ilusão da igualdade formal e a adoção resoluta da equidade. Esse princípio exige reconhecer o *déficit* histórico acumulado pelos grupos minorizados para a

aplicação de medidas compensatórias ou diferenciadas que garantam a igualdade de resultados, e não apenas de oportunidades. Para Rios (2012), a educação deve ser espaço para a formação da cidadania crítica-reflexiva, onde o aluno é munido das ferramentas conceituais para desvelar o racismo estrutural e manifestações, desde a hierarquização estética na mídia até a omissão nos livros didáticos. A inação nesse campo destrói o potencial acadêmico, mina a motivação e contribui diretamente para a evasão e o fracasso escolar, conforme o alerta de Gomes (2005).

O estudo reforça que o ponto nevrálgico para a efetivação dessa mudança reside na capacitação do educador. A tese de Munanga (2005) de que ‘não basta à lei, se não houver a formação do professor’, traduz-se em urgência por políticas de Formação Continuada que sejam obrigatórias, práticas e focadas no desenvolvimento da competência antirracista. As formações devem ir além da sensibilização, precisam focar na capacidade de decodificar as estruturas do preconceito e de mediar conflitos raciais de maneira pedagógica e transformadora. Paralelamente, a abordagem interdisciplinar deve ser elevada à condição de metodologia principal para a descolonização do currículo, para garantir que as contribuições africanas e indígenas estejam presentes na Matemática, nas Ciências, na Literatura e na Geografia, bem como no combate à folclorização e, que assegure a justiça epistêmica nas áreas do conhecimento.

Outrossim, o momento exige chamado inequívoco para a ação, que migre da retórica para a implementação de políticas e práticas que promovam a igualdade e a diversidade no ambiente escolar de forma sistemática e contínua. Isso envolve a responsabilidade da gestão escolar em ser o agente garantidor da equidade por meio da adoção de Plano de Ação Antirracista com metas claras e o monitoramento rigoroso de indicadores de desempenho e de convivência desagregados por cor/raça. A escola deve se transformar ativamente no ‘entre-lugar’, conforme aponta Bhabha (1998), ambiente seguro, onde as identidades são validadas e a pluralidade cultural se torna o principal recurso para a excelência educacional.

Logo, o investimento na infraestrutura antirracista, torna-se essencial para a garantia da qualidade democrática da educação, que não vise apenas cumprir o mandato de forjar a cidadania crítica-reflexiva para a construção da sociedade livre, equitativa e verdadeiramente justa, mas que se faça valer como estado de direito.

REFERÊNCIAS

BALESTRERI, Ricardo Brisolla. **Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos**. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

BHABHA, Homi Kharshedji. **O local da cultura**. Tradução de Maria Lúcia de M. de Oliveira. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1998.

BRASIL. **Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, ano 141, n. 7, p. 1, 10 jan. 2003.

BRASIL. **Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, ano 145, n. 47, p. 1, 11 mar. 2008.

BRASIL. **Ministério da Educação e do Desporto**. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Exposição de motivos ao encaminhamento das diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: CNE, 1997.

BRITES, Cristina Maria. **Valores, ética, direitos humanos e lutas coletivas: um debate necessário**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2011.

COSTA, Eliane Silva. **Identidade, branquitude e negritude**. São Paulo: CEERT, Casa do Psicólogo e Ford Foundation, 2024.

CUCHE, Denys. O Conceito de Cultura nas Ciências Sociais. **Revista Tabuleiro de Letras**, 09 (01): 04-18, 2002.

FERREIRA, Ricardo Franklin. **Afro-descendente: identidade em construção**. Rio de Janeiro: Pallas. 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Edições Paz e Terra. 36. ed. 2003; 1.ª ed. 1970.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

GOMES, Nilma Lino. Algumas notas sobre a importância da Lei no 10.639/03 no combate ao racismo no ambiente escolar. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 119-133, jan./abr. 2005.

HENRIQUES, Ricardo. **Desigualdade racial no Brasil**: evolução das condições de vida na década de 90. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2001. p. 57-65.

MAGENDZO, Abraham. **Educación en Derechos Humanos**: un desafío para los docentes de hoy. Santiago: LOM Ediciones, 2006.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Tradução de Margarida Barretto e Geraldo Pires. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

RIOS, Kátia. **A representação do negro na mídia**: estereótipos e desconstrução. Salvador: EDUFBA, 2012.

SILVA, Helder Kuiawinski da. **A cultura afro como norteadora da cultura brasileira**. *Perspectiva*, 38(144): 25-35, 2014.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Ações afirmativas: um debate sobre igualdade e diferença no contexto educacional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 35, p. 23-32, maio/ago. 2007.

TAVARES, Celma. **Barbarie en la Democracia**. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2006.

TV BRASIL. **Caminhos da reportagem**: as marcas do racismo na escola. Reportagem de TV. Exibido em 25-11-2024. Disponível em: <https://tvbrasil.ebc.com.br/>. Acesso em: 23 set. 2025.

PANDEMIA E PÓS-PANDEMIA:
marcas e permanências nas
práticas de alfabetização

PANDEMIA E PÓS-PANDEMIA: marcas e permanências nas práticas de alfabetização

Ana Christina de SOUSA DAMASCENO¹⁷

Rossana Regina GUIMARÃES RAMOS HENZ¹⁸

DOI: 10.24824/16780388.107-116

Introdução

1. À guisa da temática

A pandemia da Covid-19 (SARS-CoV-2) instaurou uma crise sem precedentes no campo educacional, sobretudo nos anos iniciais do ensino fundamental, etapa em que ocorre o processo de alfabetização. O fechamento das escolas em 2020 impôs aos professores o desafio de reorganizar sua prática pedagógica em um formato totalmente novo: o ensino remoto emergencial. Nesse contexto, as tecnologias digitais, até então utilizadas de forma complementar, tornaram-se a principal mediação entre docentes e alunos (Moran, 2015, p. 52).

Para os professores alfabetizadores, o impacto foi ainda mais significativo, pois a alfabetização demanda interação constante, mediação próxima e acompanhamento sistemático das produções das crianças (Ferreiro; Teberosky, 1985, p. 110). A transposição dessa prática para ambientes digitais exigiu criatividade, adaptação e, sobretudo, formação continuada para lidar com novas linguagens e recursos tecnológicos (Kenski, 2012).

Diante desse cenário, este artigo propõe analisar como as práticas digitais reinventadas durante a pandemia repercutiram no retorno às aulas presenciais em escolas dos municípios de Parnaíba-PI e Caxingó-PI. Busca-se compreender de que forma os professores ampliaram seu repertório metodológico,

17 *Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/9705646502434212> *Orcid:* <https://orcid.org/0000-0002-1677-3900> Licenciada em Letras/Português/UESPI, PI. Mestre em Letras/UESPI, PI. Doutora em Ciências da Linguagem/UNICAP, PE. Professora do Ensino Superior na Faculdade de Ensino Superior de Parnaíba (FAESPA/PI) e Formadora de Professores da Educação Infantil (SEDUC/PI). Contato: anachristinadamasceno@gmail.com.

18 *Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/5163989360351447> *Orcid:* <https://orcid.org/0000-0003-3369-8786> Graduada em Letras/Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP. Mestre em Língua Portuguesa/Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP. Doutora em Língua Portuguesa/Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP. Pós-doutora/Universidade Católica de Pernambuco, PE. Professora do Curso de Doutorado da Universidade Católica de Pernambuco, PE e professora adjunta do curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação stricto sensu PROFLETRAS da Universidade de Pernambuco (UPE). Contato: rossana.henz@unicap.br

quais estratégias permaneceram após o período crítico e quais desafios ainda se apresentam para a integração consistente entre alfabetização e tecnologia.

O estudo, portanto, dialoga com a necessidade de refletir sobre a formação docente e sobre os processos pedagógicos da pandemia, reconhecendo que a alfabetização, como prática social, deve estar aberta a novos contextos, sem perder de vista sua dimensão crítica e emancipadora.

2. Alfabetização como prática social

A alfabetização não pode ser reduzida à simples decodificação do código escrito. Conforme os estudos de Ferreiro; Teberosky (1985), aprender a ler e escrever é um processo construtivo que envolve hipóteses, experimentações e a interação ativa da criança com diferentes portadores de texto. Nessa perspectiva, a alfabetização é entendida como prática social, inserida no cotidiano e vinculada ao exercício da cidadania (Soares, 2003).

No contexto da pandemia, essa concepção mostrou-se ainda mais relevante, pois os professores precisaram mobilizar recursos variados para manter viva a relação dos alunos com a leitura e a escrita. O desafio consistiu em preservar a dimensão social da alfabetização mesmo em ambientes digitais, por meio de práticas que conectassem o universo escolar ao cotidiano das famílias.

Além disso, é importante destacar que, segundo Freire (1996), a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Essa afirmação ressalta que o ato de alfabetizar não se resume a ensinar códigos linguísticos, mas está intrinsecamente ligado à realidade vivida pelas crianças, às suas culturas e experiências de vida. Na pandemia, esse princípio ganhou força, uma vez que os professores precisaram articular os conteúdos escolares com as situações concretas vivenciadas pelas famílias, promovendo um diálogo mais estreito entre escola e comunidade.

Paralelamente, Kleiman (2005) reforça que a alfabetização deve ser concebida dentro do paradigma do letramento, no qual o domínio da leitura e da escrita está associado às práticas sociais em que são utilizados. Assim, a pandemia evidenciou que alfabetizar requer, mais do que nunca, considerar os múltiplos contextos em que as crianças estão inseridas, valorizando os recursos digitais, impressos e orais como meios legítimos de acesso à cultura escrita. Nesse sentido, o papel do professor alfabetizador se ampliou, exigindo não apenas conhecimento técnico, mas também sensibilidade para ressignificar sua prática em situações adversas.

3. Formação docente e práticas digitais

A inserção das tecnologias digitais na educação não é recente, mas ganhou centralidade com a pandemia. Kenski (2012) destaca que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) ampliam os tempos e espaços de aprendizagem, exigindo novas competências dos professores. Moran (2015), por sua vez, defende que a integração das tecnologias deve ser feita de maneira crítica e planejada, evitando usos superficiais ou meramente instrumentais.

Para os alfabetizadores, o uso das TDICs significou reinventar a mediação pedagógica. A produção de videoaulas, a organização de grupos de *WhatsApp* e a utilização de apostilas digitais não apenas substituíram temporariamente o ensino presencial, mas também introduziram novas formas de interação e acompanhamento do aprendizado. Nesse processo, a formação continuada desempenhou papel fundamental, pois ofereceu subsídios para que os professores pudessem lidar com ferramentas digitais e ressignificar suas práticas pedagógicas.

Segundo Lévy (1999), as tecnologias digitais configuram novos espaços de saber, nos quais o conhecimento é construído de forma colaborativa e em rede. Essa perspectiva torna-se particularmente relevante para a alfabetização, uma vez que o processo de aprender a ler e escrever pode ser enriquecido pela circulação de múltiplos textos, linguagens e mídias. Durante a pandemia, os alfabetizadores precisaram se apropriar dessa lógica de interconexão, desenvolvendo estratégias que garantissem não apenas a transmissão de conteúdos, mas também a criação de vínculos e o engajamento dos alunos.

Ademais, Belloni (2001) afirma que a educação mediada pelas tecnologias requer um redimensionamento do papel docente, que deixa de ser apenas transmissor de conhecimento para se tornar mediador, orientador e curador de informações. No caso dos alfabetizadores, esse redimensionamento implicou compreender que o uso de recursos digitais não se limitava à substituição das aulas presenciais, mas representava a possibilidade de criar novas formas de interação pedagógica. Nesse sentido, a pandemia evidenciou a urgência de políticas de formação continuada que capacitem os professores a utilizar criticamente as TDICs, transformando-as em aliadas permanentes no processo de alfabetização.

4. Reinvenção das práticas pedagógicas na pandemia

A literatura recente aponta que o ensino remoto emergencial desencadeou transformações significativas nas metodologias docentes (Cunha; Silva,

2021). Muitos professores desenvolveram estratégias inovadoras para manter o vínculo com os alunos, recorrendo a vídeos curtos, atividades lúdicas digitais e recursos interativos.

Contudo, também emergiram limitações, como a desigualdade no acesso à internet e a sobrecarga docente no planejamento das atividades (Oliveira; Santos, 2021). No retorno às aulas presenciais, verificou-se que algumas práticas digitais foram incorporadas à rotina, como o uso de plataformas para complementar a aprendizagem e a produção de materiais multimodais.

Esse movimento de reinvenção evidencia que a pandemia não representou apenas um período de crise, mas também uma oportunidade de reflexão e mudança no campo da alfabetização, desafiando a escola a integrar tecnologias de modo permanente, crítico e equitativo.

5. Metodologia e análises

A pesquisa desenvolveu-se sob uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo e analítico, por permitir compreender as experiências, percepções e práticas docentes em profundidade. Segundo Minayo (2012), a pesquisa qualitativa possibilita analisar a realidade a partir do significado que os sujeitos atribuem às suas ações, aspecto essencial em um estudo que se propõe a investigar reinvenções pedagógicas em tempos de pandemia.

O campo empírico abrangeu dois municípios do litoral piauiense: Parnaíba e Caxingó, e possuem realidades distintas em termos de rede escolar, número de docentes e recursos disponíveis. Enquanto Parnaíba, município polo da região, possui uma rede mais estruturada, Caxingó apresenta um contexto mais restrito, marcado por desafios de infraestrutura e conectividade. Essa diversidade de cenários enriqueceu a análise, permitindo comparações e a identificação de especificidades locais.

Os sujeitos da investigação foram professores alfabetizadores da rede municipal de ensino. O instrumento de coleta de dados utilizado foi um questionário, elaborado e enviado aos professores através do *Google Forms* e encaminhado aos docentes por meio digital. O questionário buscou levantar informações acerca das práticas pedagógicas adotadas durante o ensino remoto e de suas repercussões no retorno às aulas presenciais.

6. Práticas digitais emergenciais na alfabetização

Os resultados revelaram que os alfabetizadores de ambos os municípios recorreram a diferentes recursos digitais para manter o vínculo pedagógico com seus alunos durante o isolamento social. O *WhatsApp* foi a ferramenta

mais utilizada, tanto para envio de atividades em PDF e áudios explicativos quanto para comunicação com as famílias. Além disso, destacaram-se o uso de apostilas digitais, elaboradas pelos próprios docentes ou disponibilizadas pelas secretarias de educação, e a gravação de videoaulas, muitas delas postadas em canais do *YouTube*.

Essas práticas, embora emergenciais, mostraram-se fundamentais para a continuidade da aprendizagem, configurando uma mediação pedagógica possível diante da ausência do espaço escolar presencial.

7. Ampliação do repertório pedagógico dos docentes

As entrevistas evidenciaram que a experiência com as tecnologias digitais ampliou o repertório pedagógico dos professores. Muitos relataram que, antes da pandemia, tinham pouco contato com ferramentas digitais para fins didáticos, mas a necessidade os levou a explorar novas metodologias, como jogos *on-line*, leitura compartilhada via vídeos e atividades multimodais.

Essa ampliação resultou em mudanças perceptíveis no retorno presencial. Alguns professores passaram a complementar suas aulas com vídeos e atividades digitais, enquanto outros continuaram utilizando grupos de *WhatsApp* como canal de reforço escolar e aproximação com as famílias.

8. Desafios enfrentados

Apesar dos avanços, a pesquisa identificou desafios significativos. A desigualdade de acesso à *internet* e a dispositivos digitais foi apontada como um dos principais entraves, especialmente em Caxingó, onde muitas famílias não possuíam condições de acompanhar regularmente as atividades propostas. Outro desafio foi a sobrecarga docente, decorrente da produção de materiais digitais, da necessidade de atender individualmente aos alunos via aplicativos e da adaptação das metodologias em tempo reduzido.

Esses desafios revelam a necessidade de políticas públicas que garantam infraestrutura tecnológica e programas de formação continuada voltados ao uso pedagógico das tecnologias na alfabetização.

9. Repercussões no ensino presencial

O retorno às aulas presenciais evidenciou que as práticas digitais não foram abandonadas, mas incorporadas ao cotidiano escolar. Professores relataram que continuaram utilizando vídeos como recurso de apoio, atividades

digitais em complemento ao livro didático e até mesmo o *WhatsApp* como meio de comunicação com as famílias.

Essas permanências indicam que a pandemia deixou como legado uma abertura para práticas híbridas, em que o presencial e o digital se articulam. Contudo, os docentes também destacaram a importância de equilibrar o uso da tecnologia com atividades lúdicas, interativas e presenciais, fundamentais para o processo de alfabetização e para o desenvolvimento integral das crianças.

Considerações Finais

A pandemia da Covid-19 representou um marco disruptivo para a educação, especialmente na alfabetização, etapa em que a mediação pedagógica próxima e constante é essencial. Os resultados da pesquisa realizada em Parnaíba-PI e Caxingó-PI evidenciam que os professores alfabetizadores foram capazes de reinventar suas práticas, apropriando-se de recursos digitais de maneira criativa para assegurar a continuidade da aprendizagem.

As práticas digitais emergenciais, como o uso do *WhatsApp*, das apostilas digitais e das videoaulas, não apenas viabilizaram o ensino em contexto remoto, mas também se consolidaram como instrumentos de apoio no retorno presencial. Esse processo ampliou o repertório pedagógico dos docentes e instaurou um movimento de abertura à integração entre metodologias tradicionais e digitais, apontando para uma tendência de ensino híbrido.

Entretanto, a pesquisa também destacou os limites dessa experiência: a desigualdade de acesso às tecnologias, a sobrecarga docente e a carência de formação continuada direcionada ao uso pedagógico das ferramentas digitais. Esses desafios reforçam a necessidade de políticas públicas que assegurem infraestrutura tecnológica equitativa e invistam em programas formativos que articulem alfabetização, práticas digitais e equidade social.

Como contribuição, este estudo oferece elementos para a reflexão crítica sobre a formação de professores alfabetizadores em tempos de crise e em contextos pós-pandêmicos. A análise das práticas digitais evidencia que a alfabetização, entendida como prática social, precisa dialogar com as transformações contemporâneas, sem perder sua dimensão humanizadora.

Conclui-se que a pandemia, apesar das dificuldades impostas, deixou como legado pedagógico uma ampliação das possibilidades metodológicas e o reconhecimento de que a formação docente contínua é condição indispensável para a efetiva integração das tecnologias à alfabetização.

REFERÊNCIAS

CUNHA, Maria Isabel; SILVA, João Batista da. Educação em tempos de pandemia: desafios e reinvenções. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, 2021.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1985.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2012.

MORAN, José Manuel. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In*: BACICH, Lilian; MORAN, José (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2015.

OLIVEIRA, Maria Cristina; SANTOS, Fabiana. Ensino remoto emergencial e alfabetização: reflexões sobre práticas docentes. **Educação em Revista**, v. 37, 2021.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

UMA ABORDAGEM DO CONTEXTO
BILÍNGUE E INTERCULTURAL NO
PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO
DAS POPULAÇÕES INDÍGENAS:
REFLEXÕES A PARTIR DA OBRA¹⁹ – Um
Copo de Cultura: os Humi Kuin (Kaxinawã)
do Rio Humaitá e a Escola H Rio Branco

19 Texto elaborado a partir de pesquisa bibliográfica, da obra: WEBER, Ingrid. **Um copo de cultura**: os Huni Kuin (Kaxinawã), do rio Humaitá e a Escola H. Rio Branco. Rio Branco: Comissão Pró-Índio do Acre, 2006.

UMA ABORDAGEM DO CONTEXTO BILÍNGUE E INTERCULTURAL NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DAS POPULAÇÕES INDÍGENAS – REFLEXÕES A PARTIR DA OBRA: UM COPO DE CULTURA: os Humi Kuin (Kaxinawã) do Rio Humaitá e a Escola H Rio Branco:

*Andreia Cristina SIQUEIRA*²⁰

*Jorge Luiz de FREITAS LIMA*²¹

*Juliana dos SANTOS FIGUEIREDO*²²

DOI: 10.24824/16780388.117-130

Introdução

O processo de escolarização das populações indígenas no Brasil tem sido historicamente atravessado por desafios relacionados à imposição de modelos educativos ocidentalizados, muitas vezes desconsiderando os saberes, línguas e formas próprias de organização social dos povos originários. Nesse contexto, a obra *Um Copo de Cultura*, de Ingrid Weber, se destaca por oferecer uma

20 *Lattes*: <https://lattes.cnpq.br/8077838395314949> *Orcid*: <https://orcid.org/myorcid?orcid=0009-0005-3188-0607> Licenciada em Pedagogia e Filosofia e Tecnologia Inclusiva (IFT). Mestra em História e Estudos Culturais pela Fundação Universidade Federal de Rondônia. Especialista em Libras e Educação Especial. Especialista em Educação Profissional. Professora de Libras no Instituto Federal do Amazonas (IFAM, *campus* Iranduba). Contato: andreia.siqueira@ifam.edu.br

21 *Lattes*: <http://lattes.cnpq.br/8848135440647626> *Orcid*: <https://orcid.org/0000-0002-9381-2598> Mestre e Doutor em Sociedade e Cultura na Amazônia (UFAM). Pós-Doutor em Investigação Científica (UNINTER). Professor Adjunto no Instituto de Natureza e Cultura da Universidade Federal do Amazonas-UFAM, *campus* de Benjamin Constant-AM. Pesquisador e poeta. Contato: jorgefreitas@ufam.edu.br

22 *Lattes*: <http://lattes.cnpq.br/5408267297643980> *Orcid*: <https://orcid.org/0000-0001-8067-2875> Graduada em Pedagogia (UNIR); Letras: Espanhol (FAVENI); Educação Física (UNIASSSELVI). Mestre em História e Estudos Culturais (UNIR). É Especialista em Arte Aplicada a Educação (FACIMED). Especialista em Mídias e Educação (UNIR); Intervenção ABA Aplicada ao Autismo (Metropolitana); Análise do Comportamento (UNIFOZ). Professora efetiva SEMEC-RO. Contato: julianatutorauab@gmail.com

análise densa e sensível das experiências escolares dos Huni Kuin (Kaxinawá) do Rio Humaitá, no estado do Acre.

A autora, com forte atuação no campo da antropologia e da educação indígena, propõe uma reflexão etnográfica sobre as complexidades envolvidas na construção de uma educação bilíngue e intercultural, ressaltando os desafios, contradições e conquistas desse processo. A partir da convivência direta com as comunidades e da assessoria pedagógica realizada junto à Comissão Pró-Índio do Acre, Weber constrói um retrato rico em detalhes sobre a trajetória histórica, política e educacional dos Huni Kuin, evidenciando como a escola indígena pode se constituir em espaço de resistência, revalorização cultural e luta por autonomia.

1. Reflexões a partir da obra

A obra *Um Copo de Cultura* é escrita por Ingrid Weber, nascida no Rio de Janeiro em 1974, formada em Ciências Sociais pela Unicamp em 1997 e Mestre em 2004 pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Museu Nacional (UFRJ); participou do Núcleo *on Landaburu* (1998) que propõe uma reflexão significativa sobre o lugar da escrita no contexto da educação indígena, destacando que não se trata simplesmente de ser a favor ou contra essa prática. Para a autora, a escrita deve ser compreendida não como um produto cultural que se escolhe adotar ou rejeitar, mas como uma tecnologia do intelecto que, ao ser introduzida em contextos tradicionalmente orais, transforma profundamente as formas de conhecer, sentir, pensar e se relacionar com o mundo. Em comunidades indígenas, a chegada da escrita implica mudanças nas dinâmicas culturais e cognitivas, gerando tanto resistência quanto apropriação criativa.

Nesse sentido, a escrita não deve ser imposta como instrumento de dominação cultural, mas sim incorporada de maneira crítica e contextualizada, respeitando os saberes tradicionais e fortalecendo os processos de autonomia dos povos indígenas. Assim, a discussão sobre a escrita nas escolas indígenas deve ir além da simples presença ou ausência dessa tecnologia, considerando seus efeitos sociais, simbólicos e políticos de Transformações Indígenas/PRONEX e desde 1998 é assessora do Projeto de Autoria no programa de educação não governamental Comissão Pró-Índio do Acre.

A obra analisada foi organizada em duas partes, a partir da introdução. O texto desperta a curiosidade do leitor desde o prefácio, escrito por *Txai Terri Valle de Aquino*, onde descreve a principal personagem de Ingrid o senhor “Sueiro Sales Cerqueira”, como é conhecido, este importante líder do Jordão; apresenta o início das pesquisas com os kaxinawá e as relações

com os seringueiros do Acre, instigando o leitor com os conflitos e a relação violenta com padrões seringueiros e o poder e a influência das organizações. Por fim, aborda o papel da FUNAI (Fundação Nacional dos Povos Indígenas) e as observações da autora sobre a escola Kaxi, onde elenca que a obra é fruto das assessorias a escola Kaxi e das visitas às aldeias.

A introdução apresenta-se com a descrição da autora sobre a origem de sua obra que segue descrevendo “os índios na escola” a partir de suas publicações iniciais sobre a temática da educação indígena no Acre, no I Encontro Nacional de Trabalho sobre Educação Indígena realizado em 1979 pela Comissão Pró-Índio de São Paulo.

As reflexões começam a partir dos questionamentos de Collet (2001), sobre o significado da interculturalidade, questionando o seu significado a partir das indagações: Qual seria a integração entre as culturas? E como se dariam? Através de quais princípios? E o que está se definindo como cultura? Ingrid deixa claro que não quer apenas responder essas questões, mas situá-las e pensá-las a partir dos contextos etnográficos específicos.

Esses questionamentos ganham ainda mais relevância quando observamos a realidade concreta de povos indígenas, como os Huni Kuin. A reflexão sobre a interculturalidade não pode ser dissociada das formas como esses grupos são nomeados, representados e compreendidos no espaço escolar e social.

Os Huni kuin (kaxinawa) não se reconhecem como kaxi, pois segundo Ingrid em seus relatos “kaxinawá” foi uma determinação dos brancos.

Essa imposição de nomes e identidades externas evidencia como as relações entre culturas são marcadas por assimetrias históricas e políticas. Nesse contexto, pensar a interculturalidade também implica reconhecer os direitos dos povos indígenas à autodeterminação e à valorização de suas línguas e saberes no espaço escolar.

A proposta de uma educação bilíngue e intercultural voltada para os povos indígenas vem sendo debatida há décadas em diversos países da América Latina. Nesse contexto, a escola indígena é concebida a partir de características próprias, como sua localização em territórios tradicionalmente ocupados por comunidades indígenas e o atendimento exclusivo a essa população. O ensino deve ser realizado tanto na língua materna quanto na segunda língua falada pela comunidade, respeitando uma organização curricular específica que reflita a cultura, os saberes e as necessidades do povo atendido (MEC, 2002, *apud* Weber, 2006).

Ocorre um enfoque em relação “bilíngue e intercultural”, como forma de escolarização de populações indígenas, discutida há décadas em vários países da América Latina. “A escola indígena é apresentada tendo como elemento básico de sua definição a sua localização em terras habitadas por comunidades

indígenas, a exclusividade de seu atendimento à população indígena” e o ensino deveria ser ministrado nas línguas maternas e nas segundas línguas das comunidades atendidas e uma organização curricular própria. (MEC, 2002, *apud* Weber, 2006).

Landaburu (1998) propõe uma reflexão significativa sobre o lugar da escrita no contexto da educação indígena, destacando que não se trata simplesmente de ser a favor ou contra essa prática. Para o autor, a escrita deve ser compreendida não como um produto cultural que se escolhe adotar ou rejeitar, mas como uma tecnologia do intelecto que, ao ser introduzida em contextos tradicionalmente orais, transforma profundamente as formas de conhecer, sentir, pensar e se relacionar com o mundo.

Em comunidades indígenas, a chegada da escrita implica mudanças nas dinâmicas culturais e cognitivas, gerando tanto resistência quanto apropriação criativa. Nesse sentido, a escrita não deve ser imposta como instrumento de dominação cultural, mas sim incorporada de maneira crítica e contextualizada, respeitando os saberes tradicionais e fortalecendo os processos de autonomia dos povos indígenas. Assim, a discussão sobre a escrita nas escolas indígenas deve ir além da simples presença ou ausência dessa tecnologia, considerando seus efeitos sociais, simbólicos e políticos.

Esta representa uma mudança extraordinária nas condições de conhecimento e de drásticas no sentir, pensar e viver, que são recebidas às vezes bem, às vezes mal. Não estamos frente às novas técnicas de comunicação como a um produto de mercado que se pode comprar ou não e que, se comprado, é preferido com tais características e sem tantas outras. A escrita não é um produto, é uma tecnologia do intelecto, um poder que se oferece a cada um e que todo mundo vai adquirindo. Não há opção de não aceita-lá, salvo em condições excepcionais e pouco duradouras. A verdade é que a suposta que a capacidade de escolha que as comunidades indígenas puderam ter estava diretamente relacionada à sua marginalidade: a escrita não havia chegado até lá (Landaru, 1998, p. 67 traduções Weber *apud* Weber, 2006).

Na primeira parte do livro elaborada a partir dos relatos de suas visitas e pelo assessoramento realizado nas escolas indígenas; onde no Brasil, segundo a autora, os kaxinanawá estão distribuídos em 12 terras indígenas localizadas no estado do Acre. No Peru, segundo dados do Instituto Nacional de Recursos Naturales (INRENA, 2005), há 1.428 pessoas dessa etnia na província de Purus, o que totaliza uma população de 6.704 indivíduos (Brasil e Peru).

A obra apresenta esta etnia em três tempos históricos, sociais e econômicos. O Tempo das Corrierias marcado por violentos conflitos e expedições armadas, que resultaram em massacres, introdução de doenças viróticas, acirramento de conflitos intertribais, ocupação dos antigos territórios pelos seringueiros.

O segundo período ficou conhecido como o Tempo de Cativo, iniciado a partir da inserção da população kaxinawá nos seringais da região, foi marcado pela escravidão de dívidas impagáveis a partir das instalações dos seringais na região, sendo marcado pela escravidão de dívidas impagáveis.

Os padrões nos seringais realizavam uma dupla exploração: sendo a exploração econômica (endividamento forçado) e a exploração simbólica e social (desvalorização cultural e imposição de identidade), alterando os preços das mercadorias e alteravam o peso da borracha, além das constantes ameaças de expulsões das colocações e pesados preconceitos associados à categoria cabloco como os Kaxinawá, situação que se perpetuou até 1970.

E finalmente, o assim chamado Tempo dos Direitos, sendo destacado pela livre comercialização da borracha pelo movimento das cooperativas ‘kaxi’, pelo surgimento das escolas e da educação indígena diferenciada. Após a crise da borracha, as aldeias iniciam um forte movimento de pró-cultura.

O cenário local habilmente contextualizado dedica-se à história da colonização e da subjugação dos Kaxinawá do Humaitá ao sistema de aviamento nos seringais, implantados nas suas terras no começo do século XX. Vítimas de perseguições (ataques e massacres organizados), alguns dos sobreviventes fugiram e outros começaram a trabalhar para os “patrões” na condição de *debt-slaves* — “escravos de endividamento”.

Até a segunda metade do século XX, a maior parte do grupo em foco vivia dispersada em “colocações” e seringais distantes, só vindo a reagrupar-se após 1977, quando o Estado começou a reconhecer no Acre a existência de povos indígenas, com direito a territórios próprios.

Como os demais povos do Acre, os Huni Kuin do Humaitá participaram do recente movimento político e social pró-direitos indígenas, defendendo o direito a terra, à autonomia econômica, à participação e à representação política, e ao apoio do Estado, sobretudo nas áreas de saúde e educação.

Weber mostra neste contexto o papel central do desenvolvimento da educação indígena neste movimento, detalhando a participação dos professores e das lideranças Huni Kuin e descrevendo a atuação imprescindível das ONGs regionais, especialmente a Comissão Pró-Índio do Acre-CPI-AC. Essa organização é responsável por uma das mais bem sucedidas iniciativas em educação indígena no Brasil, através de um projeto que teve seu início em 1977, levando, inclusive, a uma primeira intervenção na área do Humaitá em

1978, documentada no livro. Weber explora as distintas fases da educação escolar nessa área nas décadas seguintes, e também a participação do CPI/AC.

Nesse período, a população cresceu, a agilidade e a atuação política das lideranças no cenário regional aumentaram, um número cada vez maior de Huni Kuin foi alfabetizado e a escola tornou-se uma instituição central para a “comunidade”.

Atualmente, os povos indígenas do Acre estão inseridos num processo social e político em que o “movimento pró-cultura” tem papel de destaque, como ocorre em outras regiões do Brasil. Weber focaliza este movimento a partir das suas manifestações na Terra Indígena do Humaitá e na região da cidade de Taruacá.

Na parte II, denominada por Weber, como “Uma Etnografia da Escola Kaxi” entre os Huni Kuin ou Kaxinawá, o cupixau é a escola e a escola é o cupixau.

Cupixau é a antiga casa comunal, emblema e espaço de chefia, referência e centro da vida aldeã, em comunidade. E “viver entre parentes” é um desejo sempre perseguido por cada membro; assim, era também no tempo sofrido da dispersão pelos seringais, sob o jugo dos patrões cariús, fossem eles carrascos ou amáveis. E “viver entre parentes” equivale a ser feliz, para os Kaxi. E a vida vale a pena se é para ser feliz.

Ao reconstituírem suas aldeias, depois do ocaso da economia da borracha, já era o tempo de outras novas experiências: a cooperativa, o mercado, a escrita, a escola. Ocorre uma análise das práticas e discursos da educação (escolar) indígenas em suas versões anteriores e posteriores à “invenção” da assim chamada educação diferenciada, específica, intercultural e bilíngue, antes e depois da invenção da cultura como objetivação de um modo de ser e de uma história no mercado simbólico da modernidade (amazônica).

A autora aborda que a escola Kaxi, hoje, é um híbrido que não atende as especificidades locais, permanecendo segundo a autora, a partir da fala de entrevistados, sem um olhar para peculiaridades do povo dos Kaxi do rio Humaitá.

Em relação ao processo de ensino aprendizagem, apesar das formações interculturais, é um ensino mecânico, bem tradicional, baseado na cópia e na repetição, associada às partes do corpo.

Segundo tal esquema, a escrita teria sido, em princípio, uma habilidade associada às mesmas partes do corpo que a tecelagem: os olhos e as mãos. Enquanto uma habilidade associada aos olhos, à escrita foi percebida como uma prática xamânica, sendo que o uso do termo *kene* para letra parece ser, também, indicativo dessa relação. Já como habilidade associada às mãos, a escrita teria sido relacionada a uma competência física que emergia

através da repetição dos movimentos manuais num contexto apropriado. A associação da escrita a essas partes corporais, ainda que se dê de modo sutil, permanece repercutindo em sua semelhança com os processos de aprendizagem de várias habilidades tradicionais e, especificamente, da tecelagem (Weber, 2006, p. 201).

De acordo com Weber (2006), o não aprendido costuma ser atribuído exclusivamente ao aluno, como se a dificuldade de aprender fosse resultado de sua falta de capacidade, desconsiderando-se o papel do professor e das metodologias utilizadas. A autora também observa que o processo de alfabetização pode se estender por até quatro anos, o que exige uma compreensão mais ampla dos ritmos e modos de aprendizagem próprios das comunidades indígenas.

Nesse contexto, destaca-se que os saberes são construídos principalmente por meio da observação e da repetição – uma “educação da percepção”, como propõe James Gibson (*apud* Ingold), em contraste com a quase inexistência da explicação formal. Essa forma de aprender valoriza o fazer e o convívio cotidiano como principais fontes de conhecimento.

Vários depoimentos elencam no livro a relação da aprendizagem com a fitoterapia para facilitar o aprendizado. “Há, no entanto, vários tipos de “remédios da mata usados de diferentes formas (banho, infusões), em distintas partes do corpo, e atendendo a propósitos diversos” (Weber, 2006, p. 201).

Para os discentes, a escola não é um fardo como para muitos não índios. “A escola é vista como diriam os kaxinawá, como a principal via de acesso a cursos e crescentes oferecidos às populações indígenas, o que é objeto de desejo incontestado de todos os jovens do Humaitá” (Weber, 2006, p. 220).

A escola também tem propiciado em Humaitá a introdução dos saberes especializados da “cultura” no âmbito escolar, propiciando outro sentido, além dos conhecimentos tradicionais de ensino, mas o (re)aprendizado dos saberes kaxinawá. “Pois sem as festas os cantos estavam se acabando” (Weber, 2006, p. 221).

Os professores que ministravam as aulas muitas vezes eram parentes de pessoas influentes de suas comunidades e a maioria iniciaram sua prática docente com o conhecimento que tinham, e depois iniciavam o processo de formação, que ocorriam bem no período das aulas, como vemos em um depoimento coletado pela autora Weber (2006) “[...] pois a maior parte das aulas não foi ministrada por professores propriamente ditos. Com o tempo o professor contratado, com maior experiência, costumava se envolver com os outros cargos e tarefas, o que inclui viagens frequentes, deixando o seu

trabalho em sala de aula, na maioria das vezes, com seu filho mais velho ou parente muito próximo” (Weber, 2006, p. 236).

Concluindo vemos que a noção de “cultura” – ou melhor, as distintas noções de “cultura” que estão em jogo quando se trata de povos indígenas e de educação indígena – compõe o tema principal do livro. Como a autora demonstra com habilidade, nesse âmbito, o processo político, fruto da história de escravização nos seringais e da subsequente emergência das áreas indígenas autônomas, está intimamente envolvido na constituição de uma noção própria de “cultura”.

Práticas desenvolvidas em tempos de pré-colonização, como contar mitos, cantar músicas, montar rituais e participar deles ou tomar ayahuasca, são revalorizadas e “investigadas” pelos novos professores Huni Kuin e aplicadas no desenvolvimento de um programa de educação bilíngue. Este processo de inovação, a partir de uma base de formas culturais preestabelecidas, rapidamente aparece como uma maneira eficaz de constituir “comunidades”.

Porém, percebe-se um cuidado de Weber, para com a proximidade que tinha com seu objeto de pesquisa, não apresentar a sua visão dos fatos, mas expor o contexto documentado em suas entrevistas e no diário de bordo, contudo na primeira parte, é possível o leitor perceber em suas narrativas o grau de intimidade com alguns núcleos de sua pesquisa, sobre educação indígena no contexto amazônico.

A obra *Um Copo de Cultura* aponta para sinalização dos possíveis caminhos sugeridos pelo trabalho em foco, onde a autora nos oferece uma obra estimulante e envolvente. Através da teoria nos fez pensar, sua metodologia leva outros pesquisadores ao agir, em sua prática a adaptação das técnicas e recursos tecnológicos foram coesos a sua proposta de pesquisa.

Como vimos, a etnia destacada foi Kaxiawá; o loco apresentado foi o resgate dos mitos, cantos e festas; geograficamente a pesquisa aborda indivíduos do Acre, Humaitá e ao longo dos rios, mesmo elencados tem ‘kaxi’ no Peru não cita relatos com eles.

2. Reflexão sobre a obra *Um Copo de Cultura*, de Ingrid Weber

A leitura da obra *Um Copo de Cultura*, de Ingrid Weber, provoca uma importante reflexão sobre os limites e possibilidades da educação escolar indígena no Brasil. O livro convida o leitor a compreender que a escola, quando pensada a partir dos referenciais ocidentais, pode se tornar um instrumento de apagamento cultural se não considerar os modos próprios de aprender e ensinar dos povos indígenas. A autora evidencia que os Huni Kuin, historicamente marcados por violências, imposições e processos de subalternização,

constroem uma forma própria de viver a educação, fortemente baseada na oralidade, na observação e na repetição das práticas cotidianas. Isso desafia a lógica tradicional da escola, que valoriza a explicação direta, a escrita e os conteúdos descontextualizados.

Weber apresenta a escola indígena como um espaço em disputa, onde se tensionam diferentes concepções de conhecimento, identidade e poder. Ao invés de simplesmente adotar o modelo ocidental de alfabetização, a autora sugere a importância de compreender os tempos e ritmos da aprendizagem indígena, que muitas vezes não se encaixam nos padrões esperados pelas instituições formais. Essa crítica se torna ainda mais relevante quando ela aponta que, frequentemente, a responsabilidade pelo não aprendizado é colocada sobre os alunos, ignorando o descompasso entre as metodologias adotadas e a cultura local.

Além disso, a obra reforça que a construção de uma escola verdadeiramente bilingue e intercultural não se resume à tradução de conteúdo ou ao ensino da língua materna, mas envolve o reconhecimento do protagonismo indígena na definição dos currículos, das práticas pedagógicas e dos sentidos da escolarização. A escola, nesse caso, pode se tornar um espaço de fortalecimento da identidade e da autonomia, e não apenas de adaptação a um modelo externo.

Essa reflexão torna-se essencial para todos que atuam ou estudam a educação indígena, pois aponta para a urgência de se romper com posturas colonizadoras e escutar, com atenção e respeito, os saberes dos povos originários.

3. Autores que compartilham da abordagem de Ingrid Weber na educação indígena bilingue e intercultural

A abordagem adotada por Ingrid Weber em *Um Copo de Cultura* é marcada por um olhar etnográfico profundo, que valoriza os saberes tradicionais indígenas e questiona os modelos ocidentais impostos às escolas localizadas em terras indígenas.

Esse mesmo olhar é compartilhado por autores como Manuela Carneiro da Cunha (2009), Bartomeu Melià (1991), José Ribamar Bessa Freire (2011) e João Pacheco de Oliveira (2016), que também discutem a importância de uma educação indígena diferenciada, construída a partir do diálogo intercultural e da valorização das línguas nativas.

Manuela Carneiro da Cunha (2009), por exemplo, defende que a diversidade cultural deve ser entendida como um direito coletivo, e que a escola indígena precisa respeitar os modos próprios de conhecimento de cada povo. Ela afirma que “[...] não se trata de adaptar os índios à escola, mas de adaptar

a escola aos índios” (Cunha, 2009, s/p), enfatizando a urgência de currículos que contemplem suas línguas, histórias e cosmovisões.

Na mesma linha, José Ribamar Bessa Freire (2011), ao tratar da educação e das línguas indígenas, destaca que a escola deve ser um espaço de resistência e de reconstrução identitária. Para ele, a valorização da oralidade e da memória coletiva é essencial, já que “[...] a escrita nas línguas indígenas não substitui a oralidade, mas a complementa como instrumento político e cultural de luta por direitos” (Bessa Freire, 2011, p. 36).

Bartomeu Melià (1991), estudioso das línguas indígenas na América Latina, também defende a educação bilíngue como um processo que vai além da simples tradução de conteúdo: trata-se de construir um espaço onde as culturas dialoguem em pé de igualdade. Ele propõe uma pedagogia do “entre-lugar”, onde o indígena possa transitar entre seu universo cultural e o mundo ocidental sem abrir mão de sua identidade.

Já João Pacheco de Oliveira (2016) aponta que a escola indígena, quando construída a partir das demandas das próprias comunidades, pode fortalecer a autonomia dos povos, ao invés de submetê-los a lógicas assimilacionistas. Segundo ele, “[...] a escola indígena só terá sentido se for espaço de afirmação cultural e de construção da cidadania indígena” (Oliveira, 2016, p. 52).

Assim como Weber, esses autores entendem que a escola indígena não deve ser apenas um espaço de ensino, mas também um território de reafirmação cultural, reconstrução histórica e fortalecimento político das comunidades. Suas pesquisas demonstram que é possível criar práticas educativas que respeitem e valorizem os modos próprios de aprender, ensinar e viver de cada povo originário.

Considerações Finais

A obra *Um Copo de Cultura* oferece ao leitor não apenas uma compreensão aprofundada da realidade dos Huni Kuin do Rio Humaitá, mas também provoca reflexões fundamentais sobre os limites e possibilidades de uma educação verdadeiramente intercultural e bilíngue.

Ao resgatar as memórias de opressão vividas durante o tempo das correias e do cativo, e ao destacar a emergência do tempo dos direitos, Weber nos mostra como a escola, nesse contexto, pode se tornar mais do que um espaço de aprendizagem formal: ela é, também, um local de reconstrução identitária, de valorização dos saberes ancestrais e de fortalecimento comunitário.

Através da escrita envolvente e metodologicamente rigorosa, a autora revela como práticas culturais como os cantos, rituais e mitos ganham novo

significado dentro do espaço escolar, contribuindo para a formação de sujeitos indígenas críticos e atuantes.

Ao abordar com sensibilidade as tensões entre tradição e inovação, oralidade e escrita, comunidade e Estado, Weber aponta caminhos para pensar políticas públicas mais sensíveis à realidade dos povos originários, reafirmando que a escola indígena deve ser construída com os povos indígenas, e não para eles.

REFERÊNCIAS

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Cultura com aspas e outros ensaios**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

FREIRE, José Ribamar Bessa. **Educação e línguas indígenas**. São Paulo: Contexto, 2011.

LANDABURU, Jon. **A oralidade e a escrita nas línguas ameríndias**. In: FREIRE, Carlos Augusto; MARTINS, A. M. (Orgs.). Povos indígenas e o direito à educação. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1998. p. 67.

MELIÀ, Bartomeu. **La lengua guaraní en el Paraguay colonial**. Asunción: Centro de Estudios Antropológicos, 1991.

OLIVEIRA, João Pacheco de. **Ensaio sobre etnologia e indigenismo**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2016.

WEBER, Ingrid. **Um copo de cultura: os Huni Kuin (Kaxinawá) do rio Humaitá e a escola H. Rio Branco**. Rio Branco: Comissão Pró-Índio do Acre, 2006.

RESENHAS

SAVIANI, DERMEVAL. EDUCAÇÃO,
PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E
BNCC. 1. ed. São Paulo: Expressão
Popular, 2025. 235 p.

SAVIANI, DERMEVAL. EDUCAÇÃO, PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E BNCC. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2025. 235 p.

Sérgio NUNES DE JESUS²³

Elizângela ATAÍDE DE SOUZA²⁴

DOI: 10.24824/16780388.131-140

A obra resenhada, *Educação, Pedagogia Histórico-Crítica e BNCC* (2025), reúne uma coletânea de textos produzidos entre 2019 e 2024, nos quais Saviani analisa a relação entre a pedagogia histórico-crítica e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O prefácio da obra é assinado por Ana Carolina Galvão, professora associada da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), que destaca a relevância do livro ao afirmar que a obra em questão evidencia a importância da contribuição de Dermeval Saviani para a educação, reunindo textos que abordam diversos aspectos dessa área. Ao longo de sua vida, Saviani tem se dedicado a construir uma obra coletiva que visa beneficiar a educação da classe trabalhadora, demonstrando seu compromisso com a promoção da igualdade e do acesso à educação de qualidade; desse modo, dialoga com teorias marxistas e outros teóricos críticos.

Dermeval Saviani nasceu em Santo Antônio de Posse, São Paulo, em 25 de dezembro de 1943. Sua formação básica ocorreu entre 1954 e 1962, com estudos realizados em São Paulo, Cuiabá e Aparecida. Graduiu-se em Filosofia pela PUC-SP em 1966, onde também obteve o doutorado em Filosofia da Educação em 1971. Contribuiu para a criação dos programas de Mestrado e Doutorado em Filosofia da Educação. Ao longo de sua carreira, tornou-se autor de obras clássicas que influenciaram profundamente a educação brasileira, como *Escola e Democracia* (1983), *Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações* (1991), *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*

23 Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9648583745536616> Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8255-751X> Licenciado em Letras Português/Inglês/Literaturas (UNEB). Mestre em Linguística (UNIR). Doutor em Estudos da Linguagem (UNICAP). Pós-Doutor em Cartografia Social-Discursiva (UEMA). Professor permanente no ProfEPT-IFRO; ProfLETRAS-IFRO e no PPGLetras-UNIR. Colaborador no PPGL-UNEMAT; PPGAgro-UNIR e no PPGECCN-UNIR. Professor efetivo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia, campus Cacoal-RO. Pesquisador, escritor, músico e poeta. Contatos: sergio.nunes@ifro.edu.br; grupo.pda.ifro@gmail.com

24 Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0798966113973182>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5488-7108> Licenciada em Letras Português/Literaturas (UNIR). Especialista em Mídias na Educação (UNIR). Professora estatutária na Secretaria de Estado da Educação de Rondônia (SEDUC). Contato: lizsouza1972@gmail.com

(2008), entre outras. Foi laureado com prêmios como o Zeferino Vaz (1997) e dois Prêmios Jabuti (2008 e 2016).

Segundo Marsiglia; Cury (2017), Dermeval Saviani é um dos mais importantes filósofos da educação brasileira, sendo amplamente reconhecido por suas contribuições teóricas e acadêmicas na área da educação. Destacou-se como pesquisador e professor, consolidando sua trajetória na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), onde teve papel fundamental na formação de novos educadores e pesquisadores.

Ao longo do processo de leitura dos textos selecionados, escritos em uma linguagem clara e acessível, o leitor percebe aspectos pontuais e precisos para compreender o cenário educacional brasileiro e estabelecer relação necessária entre a ‘pedagogia’ e o ‘complexo currículo escolar’ adotado no país atualmente. Percebe-se que no percurso da escrita, Saviani discorre sobre sua pedagogia teórico-crítica e repreende as tendências pedagógicas reproducionistas, que perpetuam desigualdades. Nesse contexto, ele critica a BNCC por sua abordagem prescritiva e vinculada a demandas neoliberais, que reforçam um modelo de ensino inspirado em teorias comportamentais. Argumenta que a BNCC prioriza a formação para a empregabilidade e centraliza competências, distanciando-se de uma educação crítica e emancipatória. Essa postura mostra-se contrária ao que o autor defende: a educação deve ser um instrumento de transformação social, apresentando conteúdos clássicos (científicos, artísticos e filosóficos) como ferramentas para superar a alienação e ressaltando a importância de vincular o saber teórico à prática pedagógica.

A obra tem uma contribuição acadêmica significativa e uma relevância profunda para a pesquisa e prática pedagógica no Brasil, pois oferece uma base teórica sólida a partir das pesquisas e experiências vivenciadas pelo autor. Sua leitura inspira estudos críticos e possíveis intervenções em políticas públicas, oferecendo perspectivas alternativas e dirimindo problemas pontuais no atual sistema de educação brasileira. Seu objetivo é superar práticas pedagógicas reprodutoras e favorecer uma formação crítica e consciente, em consonância com as condições históricas e sociais dos sujeitos, além de combater o que Jesus; Ferrarezi Junior; Souza (2021, p. 438) explicitam como “[...] a prescrição de competências (que) visa ao controle do professor e do aluno, pelo qual se busca conhecer mais o produto e menos o processo que o gerou”.

A obra em questão, critica a BNCC, evidencia limitações na padronização curricular e na redução da autonomia pedagógica, bem como seu descompasso com as especificidades regionais e sociais. Assim, Saviani analisa as tensões entre a ‘pedagogia histórico-crítica’ e ‘políticas curriculares centralizadas’, promovendo reflexões sobre o papel da educação na redução de desigualdades e na construção de uma sociedade mais justa.

O primeiro texto faz uma abordagem sobre “O ensino na educação básica e na educação superior”, que examina as interconexões e implicações entre esses níveis de ensino. Percebe-se que sua intenção crítica é incentivar uma revalorização do ensino, promovendo uma educação mais integrada e socialmente comprometida.

Dessa forma, o texto reforça essa perspectiva ao destacar que Saviani demonstra preocupação com o esvaziamento acadêmico que marcou a escola na década de 1970. Essa constatação sustenta sua crítica contundente aos processos pedagógicos que privilegiam os modos de aprender em detrimento do conhecimento a ser efetivamente apreendido.

O segundo texto, “O legado de Karl Marx para a educação”, explora as contribuições do filósofo para a educação. Saviani enfatiza que, para Marx, a escola reflete a luta de classes e serve como espaço de disputa ideológica, cuja transformação exige um ensino crítico, voltado para a emancipação dos trabalhadores. Nesse cenário, o autor busca inspirar educadores a reconhecer o papel ideológico da educação e sua capacidade de contribuir para a luta contra as desigualdades sociais, ampliando o papel da escola como espaço de resistência e construção de uma sociedade mais justa.

No texto seguinte, intitulado “Pedagogia histórico-crítica e pedagogia da libertação: aproximações e distanciamentos”, o autor discute sobre as convergências e divergências entre a pedagogia histórico-crítica e a pedagogia freireana. De modo geral, Saviani reconhece também a importância da pedagogia da libertação; porém, critica-a pela falta de sistematização teórica e de um método mais claro para o compartilhamento do conhecimento. Diante dos fatos discutidos nesta temática, percebe-se que a crítica apresentada pelo autor pode ser interpretada como um convite a aprofundar essa articulação, ampliando as possibilidades de transformação educativa e social.

No quarto texto, “Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos”, Saviani analisa a relação intrínseca entre trabalho e educação a partir da perspectiva tanto ontológica quanto histórica. Evidencia como a sociedade de classes promoveu, historicamente, uma separação entre trabalho e educação, o que contribuiu para a marginalização do caráter emancipatório do ensino. Em síntese, este assunto oferece ao leitor uma análise crítica que instiga reflexões sobre como a educação pode se tornar verdadeiramente transformadora ao romper com os padrões alienantes do sistema capitalista, consolidando seu papel como instrumento de emancipação e justiça social.

O quinto texto, “A Categoria Dialética de Mediação na Pedagogia Histórico-Crítica em Intermediação com a Psicologia Histórico-Cultural”, traz uma ênfase na importância da mediação e construção do conhecimento, estabelecendo diálogo teórico entre a *Pedagogia Histórico-Crítica* e a *Psicologia*

Histórico-Cultural de Vigotski. Em síntese, ressalta como a mediação (seja por meio de professores, ferramentas ou contextos sociais) é essencial para promover a aprendizagem e a formação crítica dos indivíduos.

No sexto texto, “A pedagogia histórico-crítica e os desafios atuais da educação brasileira”, Saviani analisa os impactos da crise global do capitalismo e das mudanças políticas nacionais na educação, destacando a deterioração das condições de ensino. Certamente, este tema revela o compromisso do autor com uma análise dos desafios enfrentados pela educação no contexto brasileiro e internacional, como também suscita reflexões sobre os desafios práticos de implementar mudanças.

No próximo texto, “A pedagogia histórico-crítica na resistência às pedagogias hegemônicas”, o autor enfatiza essa abordagem como forma de resistência às práticas pedagógicas tecnicistas e neoliberais. Em alternativa, defende um ensino crítico que estimule a reflexão e a ação transformadora, reafirmando a vocação emancipatória da pedagogia histórico-crítica. Além disso, questiona as estruturas de poder sustentadas pelas pedagogias dominantes e propõe a educação como um espaço ativo de conscientização e transformação social.

O penúltimo texto, “Interloquções entre a pós-graduação, o curso de Pedagogia e a Educação Básica”, apresenta a reflexão sobre as conexões entre os diferentes níveis e modalidades de ensino no Brasil, pois enfatiza a necessidade da articulação efetiva entre a formação superior e a prática educativa na educação básica. Ele critica a fragmentação que caracteriza o atual sistema de ensino e defende que a integração entre a pós-graduação, os cursos de Pedagogia e a Educação Básica é imprescindível para a construção de uma rede pública de formação que garanta a continuidade e a qualidade do processo educativo. Essa interlocação visa promover uma formação integral dos professores, alinhada aos princípios da pedagogia crítico-transformadora.

Por fim, o último texto, “Lutas da educação básica: a questão da BNCC”, retorna a sua atenção para as lutas na educação básica, com foco na controvérsia em torno da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O autor faz críticas à abordagem tecnicista e padronizadora da BNCC, que, segundo ele, restringe a autonomia dos professores e limita a possibilidade de um currículo verdadeiramente emancipador. Argumenta que o documento reflete interesses que favorecem a reprodução do sistema capitalista, em vez de promover a transformação social. Assim, o autor defende a necessidade de repensar e reformular a BNCC.

A obra de Dermeval Saviani destaca-se pela qualidade de seu conteúdo, fundamentado em uma base teórica sólida que propõe uma educação

emancipadora, articulando saberes teóricos com práticas laborais e sociais. Ele critica pedagogias hegemônicas, como as neoliberais e tecnicistas, que perpetuam desigualdades. Relevante e aplicável ao contexto atual, a obra oferece reflexões essenciais para transformar a educação em um instrumento de justiça social e formação crítica.

Conforme Jesus; Ferrarezi Junior; Souza (2021, p. 437) “[...] a BNCC define os objetivos de aprendizagem que as escolas devem ensinar nas diferentes etapas formativas dos alunos em todo o Brasil, descartadas todas e quaisquer formas de idiosincrasia individual, cultural, social, econômica ou histórico-social”. Assim, o direito básico de estudar a própria história, a própria língua e construir-se como sujeito com base em seus próprios interesses é sumariamente negado pela existência de uma base curricular única para todo o país.

De certo que a obra apresenta coerência com outros autores e teorias educacionais que compartilham perspectivas críticas e transformadoras. Por exemplo, Gramsci, com sua teoria da hegemonia cultural, que também enxerga a educação como instrumento de transformação social e enfatiza a formação de intelectuais orgânicos para contestar a dominação ideológica das classes dominantes.

Além de Paulo Freire, com sua pedagogia libertadora, que converge com Saviani ao defender uma educação que promova a conscientização crítica e a emancipação dos oprimidos. Ambos criticam práticas pedagógicas reprodutoras e destacam a importância de uma educação contextualizada nas realidades sociais e históricas dos sujeitos. No entanto, enquanto Freire enfatiza o diálogo e a problematização como métodos pedagógicos, Saviani prioriza o conhecimento sistematizado como base para a transformação social.

A obra de Saviani apresenta extrema relevância no contexto atual, ao abordar temas como políticas neoliberais, fragmentação do ensino e o papel da escola na transformação social, mantendo uma linguagem acadêmica clara que, embora acessível, pode exigir familiaridade com teorias pedagógicas. Destacam-se a profundidade das análises, a robustez teórica e a proposta de uma educação emancipadora.

Nesse sentido, a obra promove reflexões críticas sobre os desafios educacionais. Ressalta assim, a importância do conhecimento científico sistematizado como elemento essencial à compreensão e mudança da realidade, além de defender a contextualização histórica e social do ensino, assegurando que ele reflita as especificidades regionais e sociais. Destaca, ainda, a necessidade de fortalecer a autonomia docente, que foi neutralizada pela BNCC.

REFERÊNCIAS

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Um pequeno depoimento**. In: SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. Dermeval Saviani e a educação brasileira: o simpósio de Marília. São Paulo: Cortez; 1994. p. 18-21.

JESUS, Sérgio Nunes de; FERRAREZI JUNIOR, Celso; SOUZA, Elizângela Ataíde de. Da BNCC ao projeto de ações interdisciplinares: (ensino – pesquisa – extensão na educação básica). **Revista Linguística**, Rio de Janeiro | volume 17 | número 2 | p. 436 – 444 | maio – ago. 2021 (Linguística e Educação)

SAVIANI, Dermeval. **Educação, pedagogia histórico-crítica e BNCC**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2025. 235 p.

ORLANDI, ENI PUCCINELLI.
ARGUMENTAÇÃO E ANÁLISE DE
DISCURSO: conceito e análises. Campinas,
SP: Pontes Editores, 2023. 121 p.²⁵

25 Resenha elaborada a partir da *Disciplina de Tópicos em Análise de Discurso*, ministrada pela Docente Dra. Eni de Lourdes Puccinelli Orlandi, como aluna especial no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Linguística, da UNEMAT *campus* Cáceres-MT, em Outubro de 2024.

ORLANDI, ENI PUCCINELLI.
ARGUMENTAÇÃO E ANÁLISE DE
DISCURSO: conceito e análises. Campinas,
SP: Pontes Editores, 2023. 121 p.

Simone MATIA DA SILVA²⁶

DOI: 10.24824/16780388.141-150

A obra *Argumentação e Análise de Discurso – conceito e análises*, de Eni Orlandi, se caracteriza como essencial – principalmente na linha da Análise de Discurso Francesa (ADF) – pois sua complexidade nos entrelaçamentos dos contextos contemporâneos são por demais importantes na linguagem.

Eni Orlandi foi pioneira na área de análise de discurso no Brasil, ao final dos anos 1970, com base nos trabalhos desenvolvidos pelo francês Michel Pêcheux. Foi docente na USP de 1967 a 1979, e de 1979 a 2002 professora titular na UNICAMP, sendo fundadora e coordenadora do Laboratório de Estudos Urbanos. Nessa perspectiva, por meio do Instituto de Estudos da Linguagem (Unicamp), introduziu no Brasil a análise de discurso, de linha francesa, aplicadas a diversas áreas, como ensino, mídia, história, religião, entre outras.

Sendo assim, a autora faz uma sistematização de temas que apontam de que maneira as novas perspectivas dos discursos por meio da argumentação são fundamentais para entendermos abordagens na linguagem como *discursos extremistas, novas tecnologias digitais e assujeitamento* – apenas para deixar citado alguns contextualizados.

Nessa perspectiva, (Orlandi, 2023) ainda aponta como processo de contribuição ao propor uma teoria discursiva da argumentação, integrando conceitos de linguística, retórica, filosofia e sociologia; isso posto, desafia assim, que o tradicionalismo da argumentação se destaque por meio da importância da análise de discurso materialista e da consideração da ideologia e do poder simbólico.

26 Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8896749747512296> Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-0247-0562>. Licenciada em Letras Português/Inglês/Literaturas (UNESC). Cursa Mestrado em Linguística (UNEMAT). Desenvolve pesquisas nas áreas de Estudos da Linguagem, Educação e Cultura, orientada pelos Professores Dr. José Ricardo Menacho e Dr. Sérgio Nunes de Jesus. Bolsista pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior (CAPES, 04/2025-03/2027), Processo nº 88887.161977/2025-00. Professora estatutária na Secretaria de Estado da Educação de Rondônia (SEDUC). Contatos: simone.matia@unemat.br; teacher.simone.matia@gmail.com

Disto isso, a relevância da obra também vai se destacar como essencial para estudiosos da linguística, retórica, filosofia, sociologia e ciência política, oferecendo ferramentas para analisar discursos políticos e resistir aos processos autoritários. Aponta também questões fundamentais, a saber: *Como a obra contribui para a revisão da teoria da argumentação? Qual é o papel da análise de discurso na compreensão de discursos extremistas?*

Dessa maneira, a obra inova com desafios em compreender os processos discursivos a partir da argumentação e do discurso – logo, aponta para perspectivas da análise de discursos políticos no que tange ao processo movediço na língua(gem).

Sendo assim, vejamos o passo a passo dessas concepções que a autora nos direciona como legados que a linguística ainda precisa dar conta de conceitos e teorias que se entrelaçam nos meandros da língua como materialidade discursiva – sigamos.

É salutar apontar pormenores que direcionem não apenas o entendimento do leitor, mas também que deixe claro pontos positivos que respondam de que maneira, a argumentação funciona como análise na / da linguagem – como: *1. Abordagem inovadora por oferecer uma perspectiva materialista sobre a argumentação, destacando sua relação com a ideologia dominante; 2. Relevância contemporânea ao trazer questões atuais, como o avanço dos discursos totalitários e o impacto das tecnologias na linguagem; 3. Apontar para o chamado à análise crítica ao incentivar a análise discursiva da argumentação para compreender os processos de interpretação e assujeitamento.*

Assim, é fundamental rever também olhares outros que podem nos ajudar na compreensão dos pontos críticos entrelaçados pela autora: *1. Foco limitado, pois a obra se concentra excessivamente nos discursos totalitários e, de certa maneira, negligencia outras formas de argumentação; mas é válido deixar claro ao leitor que – os gestos de interpretações são particulares e cada pesquisador tem a sua preferência pontual; 2. Desafio de aplicabilidade da análise discursiva – pois para um grande número de pesquisadores a teoria pode ser difícil de aplicar em contextos práticos.*

E, de sorte, temos também questões para reflexões apontadas pela autora: *1. Como a abordagem materialista contribui para a compreensão da argumentação em contextos contemporâneos?; 2. De que maneira as tecnologias da linguagem podem influenciar a forma como argumentamos e interpretamos informações?; 3. Como a análise discursiva pode ser utilizada para ‘desmascarar’ discursos totalitários e promover uma cultura de diálogo crítico?*

Para tanto, a autora apresenta na base introdutória de que maneira a perspectiva da importância da argumentação (teórico-discursiva) é fundamental na compreensão e impactos na linguagem (abordagem feita no início das observações apontadas da presente resenha).

Isto posto, é importante pensar que a obra apresenta questões relevantes na contemporaneidade ao oferecer visão crítico-discursiva sobre os processos argumentativos na língua(gem) e objetiva de maneira perspicaz o funcionamento da ideologia dominante na compreensão da interpretação – como também do assujeitamento.

Assim, apontamos que poderiam ter exemplos concretos e práticos para ilustrar boa parte dos conceitos que são fundamentos no decorrer da obra. Isso posto, é importante salientar que, a autora nos faz questionar a cada abordagem conceitual – pois é válido aludir sobre tais questões como: *1. Como a perspectiva teórico-discursiva materialista contribui para a compreensão da argumentação em contextos contemporâneos?*; *2. De que maneira os discursos totalitários utilizam a argumentação para legitimar suas ideologias?*; *3. Como as tecnologias da linguagem influenciam a forma como argumentamos e interpretamos informações?*

A partir do que já foi discutido – apontamos – a obra se estrutura em *1. Cinco capítulos, com três inéditos*; *2. Introdução histórica ao apontar os estudos da retórica e da argumentação*; *3. A influência direta dos autores Tchakhotin e Pêcheux – essas a partir das teorias discursivas da argumentação*; *4. Faz uma crítica ao conceito de “homem influenciável” de Tchakhotin (1939)*; *5. E finaliza com a importância do Materialismo histórico de Michel Pêcheux.*

Para tanto, há que se pensar a relação entre posição-sujeito em uma dada formação discursiva, por meio da produção de efeitos de sentidos. Nesse viés, é a materialidade da língua com sua exterioridade presente na relação língua(gem) e na ideologia que põe em questão a interpretação, uma vez que, desalojar o *um*, o *fixo*, o *estabilizado*, não remetem a uma unidade, pois as filiações ideológicas são distintas e as posições sujeito também. Logo, tem-se o real da língua e o real da história, sendo esta atravessada pela ideologia que são por demais fundamental nos estudos da língua(gem).

Sendo assim, apontamos que o texto da autora Eni Orlandi é denso e requer conhecimento prévio sobre os autores e conceitos mencionados ao longo da obra. Ainda assim, apresenta de igual modo, uma crítica à concepção tradicional de argumentação como ‘persuasão’ e ‘convencimento’ ao defender a abordagem materialista que considere os processos ‘inconscientes’ de ‘assujeitamento’ e ‘ideologia’. Isto pois, requer, para a autora, uma base crítica na / da teoria da argumentação ao integrá-la efetivamente com outras disciplinas – a saber: psicologia e sociologia; mas outras podem ser fundamentais também; onde novas perspectivas para a argumentação podem fundir e basilar em sua análise crítica na língua(gem).

Conquanto, daqui em diante, apontaremos cada capítulo para melhor compreensão do leitor.

No Capítulo I, o texto apresenta uma abordagem crítica sobre a argumentação ao destacar a relação fundamental com a semântica discursiva. Logo, vai também ressignificar a argumentação para a semântica discursiva com influências cabais em Pêcheux apontando a linguagem como comunicação e não-comunicação. Assim sendo, aborda de que maneira a argumentação pode ser também uma forma de ‘não-comunicação’ ao valorizar a ideologia como um ‘princípio’ – mas aponta sempre ao discurso na argumentação.

Eni Orlandi, na obra ‘Argumentação e análise de discurso: conceito e análises’ – faz uma espécie de ‘desconstrução’ da noção tradicional de argumentação e vai incorporar a noção de ideologia como ponto fundamental nas mudanças de foco aos *operadores e conectores para formações imaginárias* e, de certa maneira, dar ênfase na *legitimidade e credibilidade das posições-sujeito*.

Assim, é importante pensar como a ideologia influencia e de que maneira o papel dessa não-comunicação pode ou não contribuir para a compreensão na argumentação – visto que, é preciso integrar como ponto de análise outras disciplinas como ‘Semântica – Discurso – Ideologia’.

Em consonância, o Capítulo II apresenta o *discurso da extrema-direita do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro* e destaca 3 (três) abordagens argumentativas – vejamos: *a) Argumentação Negativa que visa aniquilar o outro, considerado inimigo, por meio de deslegitimação, silenciamento ou dessignificação. Isso é uma estratégia argumentativa que busca eliminar o oponente, em vez de debater ideias; b) Denominação que refere-se à disputa pelo poder de definir o significado de palavras e conceitos. Aqui, o referente é disputado por diferentes posições-sujeito, e a dominação é exercida por quem controla a narrativa; c) Dessignificação que envolve ocultar, negar ou substituir argumentos, deslocando o debate e criando um “argumento pelo equívoco”.*

Para tanto, tais estratégias acima referidas podem ser apontadas como *discurso da extrema-direita* – pois revelam a busca de controle da própria narrativa que se objetiva na eliminação de uma dada oposição – ao invés de promover debates que possam apontar o bem comum social.

Pode ser observado também que o texto destaca a importância da advertência de Eni Orlandi sobre o ‘*processo dessignificativo*’, que visa ocultar ou distorcer a realidade histórica. Logo, a autora defende que é essencial estar atento ao real da significação e da história para resistir aos processos autoritários.

Nesse interim, Orlandi faz algumas advertências – vejamos: *1. Advertência sobre o processo dessignificativo; 2. Importância da resistência frente a*

processos autoritários; 3. Referência à canção “O Real Resiste, de Arnaldo Antunes”, como exemplo de denúncia; 4. Uso do conceito de “margens de manobra” (Nietzsche, 1983); e 5. Constituição de outras posições-sujeitos para confrontar discursos dessignificadores. Logo, cada abordagem que a autora destaca, visa para a necessidade de vigilância crítica diante de discursos autoritários, bem como da sua resistência e de é apresentada uma forma de manter o poder simbólico – sejam eles possibilidades de agir dentro de limites restritos ou estratégias para desafiar discursos hegemônicos; fatores fundamentais ao meu ver.

Sendo assim, no Capítulo III, Eni Orlandi, aponta para o tópico “Em nome da democracia – quando palavras perdem sentidos” ao revelar estratégias argumentativas bolsonaristas projetadas para o contexto digital e evidencia duas características principais que se destacam: a) O ‘argumento insignificante’ que vai utilizar a verborragia de palavras vazias, como *fake news*, ou seja, vai produzir nos discursos a *incompreensão e incredulidade, silenciando o inaceitável*; pois o insignificante não é o que não tem importância, *mas sim o que não significa* (aponta a autora), (grifo nosso); b) Assim, ‘elementos arcaicos’ que são incorporados conceitos como família e tradição e revisa padrões historicamente criados de embaraços de sentido; ou seja, isso gera vertigem no real da língua e da história, saturando os sentidos e fazendo-os desaparecer.

Assim sendo, tais estratégias são preocupantes, pois demonstram uma tentativa de manipulação da opinião pública e deslegitimação da verdade. Logo, a autora aponta para a direção da análise como fator preponderante e fundamental para entendermos como essas táticas afetam a democracia e a comunicação. Além disso, fundamenta também que é importante considerar a análise discursiva como uma metodologia para estudar essas estratégias, pois ela pode ser quantitativa ou qualitativa (fatores que dependem do seu objeto) – sistematiza a autora.

Consequentemente, a análise de Orlandi nos alerta para as estratégias argumentativas bolsonaristas que visam determinar a opinião pública. Nesse sentido, é essencial estar atento a essas táticas e utilizar metodologias como as propostas pela análise de discurso, para compreender como esses fenômenos ocorrem; pois a necessidade de recuperar a capacidade de dizer o mal, pode retomar a noção de ‘Imaterialidade do Mal’, de Baudrillard (1990). Assim, a autora vai defender que é essencial denominar para devolver materialidade aos sentidos, real às palavras e história.

Em consonância, Orlandi destaca a importância da linguagem na construção da realidade, isso posto, por sua denominação como ferramenta para resistir a discursos autoritários e vai defender a necessidade de debater e questionar

estratégias argumentativas silenciadoras – pois a autora acredita que a denominação é um ato político que sustenta uma posição-sujeito. Assim, integrar outras disciplinas (como já havíamos apontados antes) como suportes: a *filosofia* e a *sociologia*. Logo, novas perspectivas para a análise de discursos políticos.

Nessa perspectiva, no Capítulo IV, Eni Orlandi, aponta para o processo “Da argumentação na análise de discurso” e, apresenta, sua proposta sobre a argumentação em dois conceitos que se destacam: *1. Argumentação funda-se no mecanismo de antecipação, produzindo uma relação de sentidos e forças, onde o significado é definido pelo poder; 2. Argumento se arregimenta de interpretações dentro de uma formação discursiva, como lugar provisório da metáfora, em relação a outras formações discursivas.*

A autora vai destacar a importância da antecipação na argumentação. E de que maneira ela envolve relações de poder e forças, pois o argumento é uma construção discursiva que mobiliza interpretações. Assim, defende a análise de discurso como ferramenta para entender a argumentação – pois a integração das disciplinas de linguística e da filosofia elas serão fundamentos no âmbito da Análise de Discurso (AD) materialista, desenvolvida a partir das concepções de Michel Pêcheux por meio dos seguintes conceitos a seguir: *1. Formação discursiva como o conjunto de práticas discursivas que constituem um campo de significação; 2. Memória discursiva como significados e sentidos compartilhados dentro de uma formação discursiva; 3. Metáfora a partir da transferência de significados entre conceitos, permitindo novas interpretações.* (grifos nossos)

Nesse contexto, é salutar entender que, os conceitos sempre irão dialogar com os processos argumentativos – esses entendidos a partir das perspectivas a seguir: *1. Observatório do político como o espaço onde se manifestam as relações de poder e confronto de posições-sujeito; 2. Trabalho de sustentação das posições-sujeito a partir da argumentação como processo de legitimação de significados.* Dessa maneira, a autora defende que a argumentação não visa convencer, mas significar, ou seja, produzir sentidos dentro do simbólico, mas o político entra em cena quando há confronto de posições-sujeito, objetivando a construção de significados, Orlandi (1998).

Conquanto, outras disciplinas também terão lugares nessas abordagens: a linguística, a filosofia, e a ciência política. Logo, pensar o papel da memória na construção de significados e de que maneira a metáfora influencia na argumentação são trazidos à baila na língua(gem) também. Portanto, ocorre a argumentação, no momento em que há o confronto ideológico, que se materializa na relação entre os sujeitos pelo confronto simbólico políticos, estes por meio da relação existente em diferentes formações discursivas.

Com efeito, no Capítulo V, Eni Orlandi, em sua contextualização “Sobre discurso e Argumentação”, nos apresenta uma retrospectiva de sua pesquisa sobre argumentação e destaca: 1. Artigo: “*Discurso e Argumentação: um observatório de político*” (1998); 2. Livro: “*Discurso e Texto*” (2001) – *relações entre linguística e Nova Retórica*; 3. Obra: “*Discurso em Análise – sujeito, sentido, ideologia*” (2012). Dessa forma, a autora reafirma a importância de incluir a ideologia na reflexão e análise da argumentação e de que maneira a mudança de foco em / na persuasão pode ou não sustentar as posições-sujeito conflitantes e a produção de evidências.

Assim, a obra de Eni Orlandi nos apresenta uma proposta de *desterritorializar os estudos da argumentação* – esses incorporados nos gestos de leituras para abordar discursos extremistas e novas tecnologias digitais. Isso posto, utilizar os entremeios contraditórios das disciplinas linguística, filosofia, sociologia como novas perspectivas para a análise de discursos políticos, as quais funcionam como fundamentos da argumentação na perspectiva discursiva, de filiação materialista, conforme propõe a autora.

REFERÊNCIA

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Argumentação e análise de discurso**: conceito e análises. Campinas, SP: Pontes Editores, 2023. 121 p.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Alunos 79, 80, 93, 94, 98, 101, 109, 110, 111, 112, 113, 127, 139
Amazônia 7, 12, 45, 47, 48, 50, 52, 53, 55, 56, 58, 61, 62, 63, 65, 67, 70, 73, 76, 78, 84, 85, 119

C

Cidadania 13, 61, 62, 68, 76, 79, 90, 94, 103, 110, 128
Comunidade 12, 50, 68, 69, 76, 77, 78, 79, 81, 82, 83, 110, 121, 124, 129
Currículo 13, 76, 79, 80, 81, 82, 83, 90, 91, 93, 96, 98, 101, 103, 104, 136, 138

D

Diferença 11, 13, 39, 91, 105
Direitos 2, 28, 42, 58, 95, 98, 99, 100, 104, 121, 123, 128
Diversidade 2, 3, 5, 11, 13, 15, 28, 50, 90, 91, 92, 93, 96, 98, 99, 101, 102, 103, 105, 112, 127

E

Educação 2, 3, 5, 6, 7, 11, 12, 13, 14, 15, 21, 26, 33, 47, 53, 58, 61, 62, 65, 67, 68, 69, 73, 75, 76, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 87, 89, 90, 91, 92, 94, 98, 99, 101, 103, 104, 105, 109, 111, 113, 114, 115, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 130, 133, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 143
Educação bilíngue 120, 121, 126, 128
Educação indígena 14, 120, 121, 122, 123, 126, 127
Ensino 3, 5, 7, 11, 12, 13, 26, 33, 45, 47, 50, 51, 65, 67, 68, 76, 79, 81, 82, 83, 89, 90, 92, 97, 98, 101, 104, 109, 111, 112, 113, 114, 115, 121, 122, 124, 125, 127, 128, 137, 138, 139, 140, 143
Escola 12, 13, 14, 48, 50, 54, 55, 65, 67, 68, 69, 73, 74, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 89, 90, 91, 92, 94, 96, 97, 98, 99, 100, 102, 103, 105, 110, 112, 117, 119, 120, 121, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 135, 137, 139
Escolar 12, 13, 68, 76, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 87, 89, 90, 91, 92, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 102, 103, 105, 110, 112, 113, 121, 124, 125, 126, 129, 136

I

Identidade 38, 41, 55, 69, 89, 92, 93, 101, 104, 123, 127, 128

Indígenas 14, 89, 91, 93, 94, 101, 103, 117, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130

Injustiça ambiental 12, 45, 47, 48, 49, 52, 53, 59, 83

J

Justiça hídrica 12, 45, 47, 56, 58, 60, 61, 73, 82, 84

L

Linguagem 2, 3, 5, 6, 11, 14, 15, 21, 33, 47, 67, 79, 89, 109, 135, 136, 139, 143, 144, 145, 146, 147

M

Meio ambiente 48, 55, 60, 68, 69, 74, 75, 77, 79, 80, 81

P

Periferia 102

Professores 12, 13, 14, 82, 87, 89, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 123, 125, 126, 138, 143

S

Saneamento 12, 25, 47, 49, 52, 53, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 68, 70, 72, 75, 78, 81, 83

U

Urbana 12, 25, 27, 45, 47, 48, 50, 52, 53, 56, 58, 59, 61, 62, 63, 68, 71, 73, 84, 85

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO NA REVISTA PRÁXIS

ARTIGOS

- a) Os artigos devem ser inéditos (não publicados em periódicos de circulação regional ou nacional).
- b) Número de páginas: máximo: 15 páginas, incluindo o texto, bibliografia e ilustrações; espaçamento entre linhas: 1,5; tamanho: 11; caracteres: Times New Roman e Arial; Word for Windows 6.0 ou mais recente; formulário: papel A4, contendo as seguintes configurações de páginas: margem superior: 03 cm; margem esquerda: 03 cm; margem inferior 02 cm, margem direita: 02 cm.
- c) As referências bibliográficas são obrigatórias e devem seguir a NBR-6023 ou recente.
- d) Evitar se possível o exagero das notas de rodapé; não utilizar como nota de rodapé a referência bibliográfica, pois para a mesma já existe a REFERÊNCIA no final do trabalho.
- e) Um resumo de, no máximo 15 linhas, quando necessário, devendo ser apresentado em língua portuguesa e inglesa, destacando-se três a cinco palavras-chave/keywords.

Comunicações, simpósios, congressos, colóquios, encontros e outros

É a divulgação de resultados parciais ou finais de pesquisas: resultados de apresentações em simpósios ou congressos. Devendo ser publicadas de acordo com as instruções do artigo, e o número de páginas de 05 (cinco) páginas.

Resenhas críticas

Apreciação crítica sobre determinada obra nacional ou internacional, visando estimular a leitura na área da língua(gem) e linguística. Deverão ser seguidas as mesmas orientações do artigo com o número máximo de 10 (dez) páginas.

P.S.: Os textos publicados na revista são de inteira responsabilidade dos seus autores.

Na contemporaneidade, educação e linguagem caminham lado a lado como pilares para a construção do conhecimento e da cidadania. Nessa perspectiva, a linguagem é o meio pelo qual o sujeito se expressa, compreende o mundo e transforma a realidade em que vive. Já a educação é o espaço que possibilita esse diálogo e promove o encontro entre os saberes diversos. Juntas, potencializam o desenvolvimento do pensamento crítico e a valorização da diversidade, uma vez que educar e comunicar-se são, portanto, atos de emancipação e resistência social. É com esse olhar que o *Dossiê Especial – Educação, linguagem, diversidade (intersecções contemporâneas)* reúne textos que compõem o mosaico de reflexões sobre os desafios e as possibilidades para a educação no século XXI. Nesse sentido, o diálogo com questões econômicas, sociais, ambientais, culturais e linguísticas, convida o leitor para pensar a formação humana em sua complexidade, bem como em sua relação com o mundo. Dessa maneira, os artigos conectam das parcerias internacionais à análise crítica da literatura, das vivências amazônicas às práticas escolares de alfabetização e inclusão, pois emerge vozes que reafirmam a educação como território de resistência, diálogo e reconstrução. Em consonância, a presença das temáticas indígenas, étnico-raciais e ambientais reitera que não há aprendizagem neutra, ou seja – *todo ato educativo implica escolhas políticas e éticas*. Sendo assim, ao passo que reúne múltiplas perspectivas, o *Dossiê Especial – Educação, linguagem, diversidade (intersecções contemporâneas)*, propõe a escuta sensível às diversidades que integram o Brasil contemporâneo. Assim, esperamos que suas páginas inspirem educadores, pesquisadores e leitores a persistirem na construção da educação plural, reflexiva e comprometida com a dignidade de todos, pois a educação que reconhece a diversidade, projeta-se para que o futuro seja mais justo, solidário, igualitário e humano.

Boa leitura a todos!

Cacoal-RO; Rolim de Moura-RO; Caetité-BA, 1 de novembro de 2025

Profa. Simone Matia da Silva (UNEMAT-MT)

Profa. Juliana dos Santos Figueiredo (SEMED-RO)

Profa. Nara Dantas de Azevêdo (UNEB-BA)

