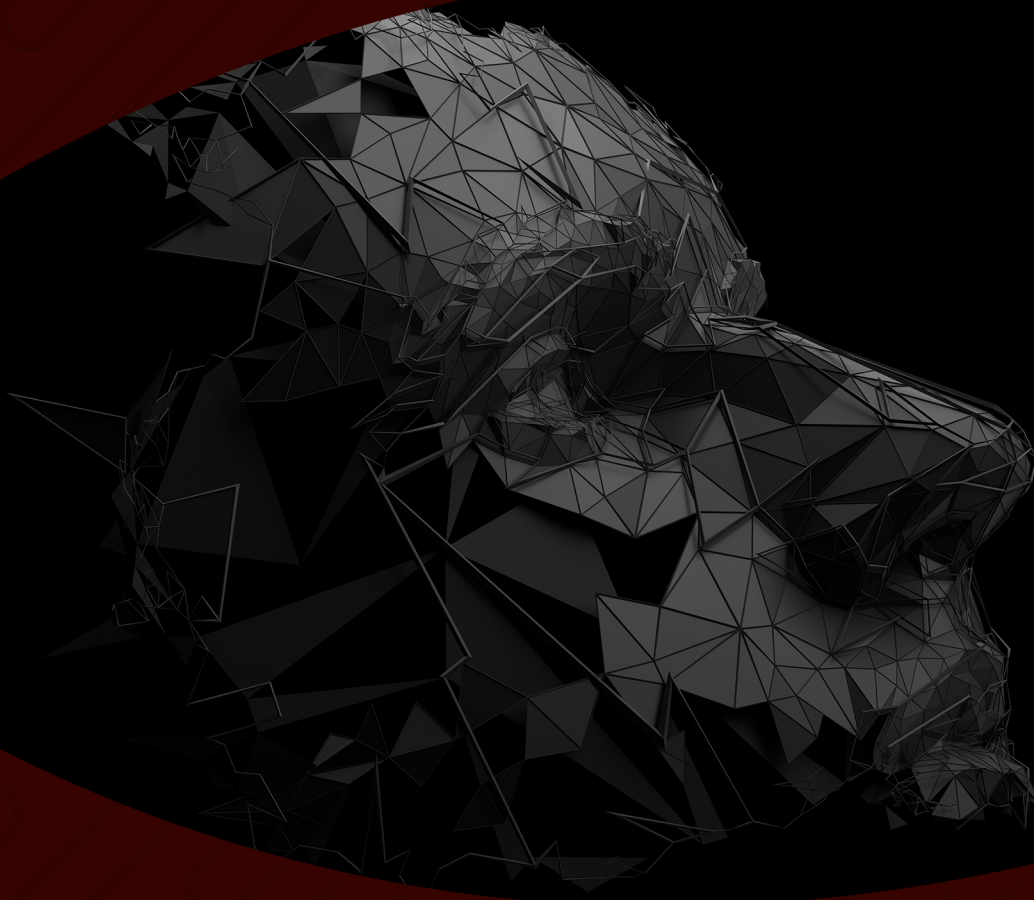
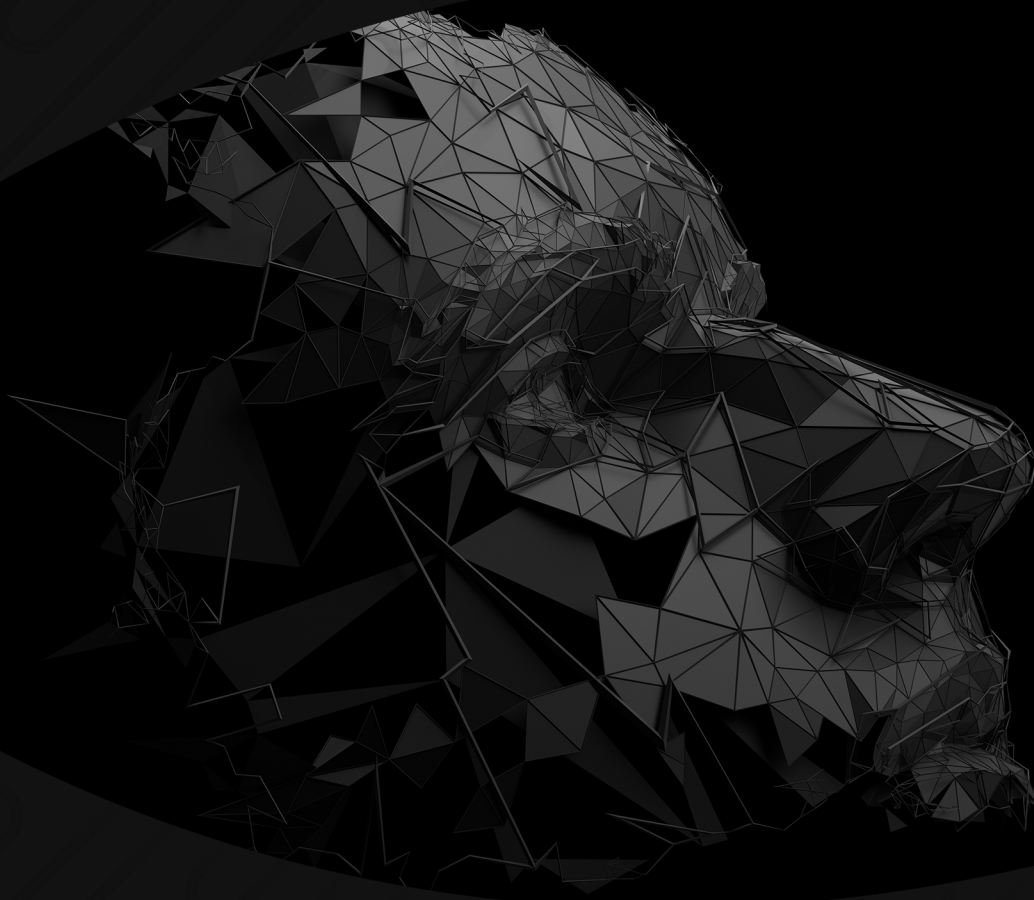


O Ensino Aprendizagem face às Alternativas Epistemológicas



Adriana Demite Stephani
(Organizadora)

O Ensino Aprendizagem face às Alternativas Epistemológicas



Adriana Demite Stephani
(Organizadora)

2020 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2020 Os autores

Copyright da Edição © 2020 Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação: Geraldo Alves

Edição de Arte: Lorena Prestes

Revisão: Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília

Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense

Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa

Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará

Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá

Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima

Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie di Maria Ausiliatrice

Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense

Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão

Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste

Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador

Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano

Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás

Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná

Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília
Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Msc. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Prof. Dr. Adailson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Profª Msc. Bianca Camargo Martins – UniCesumar
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Msc. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Profª Msc. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil
 Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
 Prof. Msc. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária
 Prof. Msc. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná
 Prof^a Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
 Prof. Msc. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
 Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 Prof^a Msc. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará
 Prof^a Msc. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ
 Prof^a Dr^a Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás
 Prof. Msc. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados
 Prof. Msc. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual de Maringá
 Prof. Msc. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados
 Prof^a Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
 Prof^a Msc. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo
 Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)**

E59 O ensino aprendizagem face às alternativas epistemológicas 1
[recurso eletrônico] / Organizadora Adriana Demite Stephani. –
Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2020.

Formato: PDF
 Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
 Modo de acesso: World Wide Web
 Inclui bibliografia
 ISBN 978-85-7247-953-0
 DOI 10.22533/at.ed.530202301

1. Aprendizagem. 2. Educação – Pesquisa – Brasil. 3. Ensino –
Metodologia. I. Stephani, Adriana Demite.

CDD 371.3

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Atena Editora
 Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

A coleção “Universidade, Sociedade e Educação Básica: intersecções entre o ensino, pesquisa e extensão” – contendo 52 artigos divididos em 2 volumes – traz discussões pontuais, relatos e reflexões sobre ações de ensino, pesquisa e extensão de diversas instituições e estados do país. Essa diversidade demonstra o importante papel da Universidade para a sociedade e o quanto a formação e os projetos por ela desenvolvidos refletem em ações e proposituras efetivas para o desenvolvimento social.

Diálogos sobre a formação de docentes de química e o ensino de química na Educação Básica iniciam o volume I, composto por 26 textos. São artigos que discutem sobre esse ensino desde a educação infantil, perpassando por reflexões e questões pertinentes à formação de docentes da área – o que pensam os licenciados e o olhar sobre polos de formação, bem como, o uso de diferentes recursos e perspectivas para o ensino. A esses primeiros textos, na mesma perspectiva de discussão sobre formas de ensinar, seguem-se outros sobre o ensino de matemática, geografia e ciências, tendo como motes para dessas discussões a ludicidade, interatividade, interdisciplinaridade e ensino a partir do cotidiano e da localidade. Dando sequência, o volume I também traz artigos que apresentam trabalhos com abordagens inovadoras para o ensino para pessoas com deficiências, com tabelas interativas, recursos experimentais e a transformação de imagens em palavras, favorecendo a inclusão. Fechando o volume, completam esse coletivo de textos, artigos sobre o comprometimento discente, a superação do trote acadêmico, o ensino de sociologia na atualidade, a relação da velhice com a arte, discussões sobre humanidade, corpo e emancipação, e, entre corpo e grafismo.

Composto por 26 artigos, o volume II inicia com a apresentação de possibilidades para a constituição de parceria entre instituições de ensino, aplicabilidade de metodologias ativas de aprendizagem em pesquisas de iniciação científica, a produção acadêmica na sociedade, a sugestão de atividades e estruturas de ambientes virtuais de aprendizagem e o olhar discente sobre sua formação. Seguem-se a estes, textos que discutem aspectos históricos e de etnoconhecimentos para o trabalho com a matemática, como também, um rol de artigos que, de diferentes perceptivas, abordam ações de ensino, pesquisa e extensão nos cursos de engenharia e de ciências na perspectiva da interdisciplinaridade. Contribuição para a sociedade é linha condutora dos demais textos do volume II que apresentam projetos que versam sobre estratégias para o combate ao mosquito da dengue, inertização de resíduo de barragem em material cerâmico, protótipo de automação de estacionamento, produção de sabão ecológico partir da reciclagem do óleo de cozinha, sistema fotovoltaico suprindo uma estação rádio base de telefonia celular, e, o controle digital

de conversores.

Convidamos o leitor para navegar por esses mares de leituras com tons e olhares diversos que apresentam o que as universidades estão discutindo, fazendo e apresentando a sociedade!

Adriana Demite Stephani

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A QUÍMICA CONTEXTUALIZADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA ATRAVÉS DO TRATAMENTO DE ÁGUA	
Isabela Cristina Damasceno Jéssica Paola da Silva Fernandes Andrea Santos Liu Marcela Guariento Vasconcelos	
DOI 10.22533/at.ed.5302023011	
CAPÍTULO 2	9
AS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS NO ENSINO DE QUÍMICA: ALGUMAS IMPLICAÇÕES	
Francisca Georgiana M. do Nascimento Antônio Igo Barreto Pereira	
DOI 10.22533/at.ed.5302023012	
CAPÍTULO 3	14
COLÉGIO PEDRO II COMO POLO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DE QUÍMICA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	
Mauro Braga França Carlos da Silva Lopes Marcos Correa Guedes Edson de Almeida Ferreira Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.5302023013	
CAPÍTULO 4	20
O USO DO SCRATCH NO ENSINO DE QUÍMICA: UMA POSSIBILIDADE PARA O ENSINO DE NOMENCLATURA DE HIDROCARBONETOS	
Francisca Georgiana M. do Nascimento Ticiano do Rêgo Costa	
DOI 10.22533/at.ed.5302023014	
CAPÍTULO 5	30
VIOLÊNCIA DE GÊNERO: ENTRELACE DA PSICOLOGIA SOCIAL COM O ENSINO DE QUÍMICA	
Evelyn Leal de Carvalho Eliane Luciana Cruz Leal Ellen de Carvalho Alves Jéssica Thaline Alves de Sousa Gabriela Salomão Alves Pinho	
DOI 10.22533/at.ed.5302023015	
CAPÍTULO 6	39
“O QUE É SER PROFESSOR DE QUÍMICA FRENTE À CRISE DEMOCRÁTICA?": UMA RODA DE CONVERSA COM LICENCIANDOS EM QUÍMICA DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO (IFRJ – DUQUE DE CAXIAS)	
Monique Gonçalves Mauro Braga França Stephany Petronilho Heidelmann	

CAPÍTULO 7 49

UTILIZAÇÃO DE AGROTÓXICOS E ALTERNATIVAS AO SEU USO COMO TEMA TRANSVERSAL NO ENSINO DE QUÍMICA

Queli Aparecida Rodrigues de Almeida
Caio Marlon da Silva de Almeida
Isabele Mello da Silva
Viviane Silva Valladão
Mariana Magalhães Marques

DOI 10.22533/at.ed.5302023017

CAPÍTULO 8 56

COMO A QUÍMICA AGE NO PROCESSO DE PRODUÇÃO DE BOLOS?

Julio Marcos Barroso Cremonesi
Douglas Mateus de Melo
Maria Vitória Gonçalves Costa

DOI 10.22533/at.ed.5302023018

CAPÍTULO 9 67

A MATEMÁTICA ATRAVÉS DA CULINÁRIA: EVITANDO O DESPERDÍCIO DE ALIMENTOS

Francielly dos Santos Proença Sgamate
Adriani Pereira de Lima Silva
Edinalcio Fernandes Syrczyk
Joice Aparecida Gurkewicz

DOI 10.22533/at.ed.5302023019

CAPÍTULO 10 72

OLIMPÍADA BRASILEIRA DE MATEMÁTICA DAS ESCOLAS PÚBLICAS (OBMEP): INSTRUMENTO DE INCLUSÃO SOCIAL

Tiago Eutiquio Lemes Santana
Eder Regioli Dias
Silvia Pereira Domingues

DOI 10.22533/at.ed.53020230110

CAPÍTULO 11 82

A GEOGRAFIA DE SANTA CATARINA NO ENSINO MÉDIO

Kalina Salaib Springer
Luis Antônio Bento
Leonardo Fiamoncini de Souza

DOI 10.22533/at.ed.53020230111

CAPÍTULO 12 89

ALUDICIDADE COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE PARASITOLOGIA DURANTE A 14ª SEMANA NACIONAL DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Rodrigo Araujo Cocêlo Dias
Allan Santana Mendes
Amanda Caroline Silva Pereira
Michelle Daniele dos Santos-Clapp

DOI 10.22533/at.ed.53020230112

CAPÍTULO 13 102

PERCORRENDO USOS/SIGNIFICADOS DA TABUADA INTERATIVA: VIVÊNCIAS NA IV MOSTRA ACREANA DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO - VIVER CIÊNCIA

Mário Sérgio Silva de Carvalho
Simone Maria Chalub Bandeira Bezerra
Salette Maria Chalub Bandeira
Inayara Rodrigues de Carvalho
Ivanilce Bessa Santos Correia
Adriana dos Santos Lima
Suliany Victoria Ferreira Moura

DOI 10.22533/at.ed.53020230113

CAPÍTULO 14 116

AValiação CONSTRUTIVA: A DIVINA COMÉDIA SOB A ÓPTICA DAS INSTALAÇÕES GEOGRÁFICAS

Emerson Ribeiro
Diego Leite Alexandre
Carlos Augusto Barros da Silva

DOI 10.22533/at.ed.53020230114

CAPÍTULO 15 132

EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA POR MEIO DOS PROBLEMAS LOCAIS: ESTUDO DE CASO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Adilson Tadeu Basquerote Silva
Eduardo Pimentel Menezes

DOI 10.22533/at.ed.53020230115

CAPÍTULO 16 141

PERCEPÇÕES DA PAISAGEM URBANA: OLHARES CONCEITUALMENTE QUALIFICADOS SOBRE A CIDADE DO RIO DE JANEIRO

Fabiano Soares Magdaleno

DOI 10.22533/at.ed.53020230116

CAPÍTULO 17 154

OS DESAFIOS DA MEDIAÇÃO E APRENDIZAGEM NUMA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR

Ana Paula Souza do Prado Anjos
Raquel Lima Besnosik
Fábio Oliveira
Soraia Oliveira da Cunha Silva
Aline Teixeira de Matos

DOI 10.22533/at.ed.53020230117

CAPÍTULO 18 164

RECURSOS EXPERIMENTAIS PARA O ESTUDO DA PROPAGAÇÃO DO CALOR NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO DE DEFICIENTES VISUAIS

Lucia da Cruz de Almeida
Viviane Medeiros Tavares Mota

DOI 10.22533/at.ed.53020230118

CAPÍTULO 19	173
TABELAS PERIÓDICAS INTERATIVAS: ALTERNATIVAS MULTIDISCIPLINARES NO PROCESSO DE INCLUSÃO, ENSINO E APRENDIZAGEM DE PESSOAS COM SÍNDROME DE DOWN	
Bernardo Porphirio Balado Izabelle Chipoline dos Santos Lorraine da Silva Pereira de Souza Rute Ferreira Carvalho Yasmim Schramm Martins da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.53020230119	
CAPÍTULO 20	183
UMA IMAGEM VALE MAIS QUE MIL PALAVRAS. QUEM DISSE?	
Sofia Castro Hallais Maria da Conceição de Almeida Barbosa Lima	
DOI 10.22533/at.ed.53020230120	
CAPÍTULO 21	193
COMPROMETIMENTO: UMA DECISÃO PESSOAL DO ALUNO	
Paulo César Bernardes Filho	
DOI 10.22533/at.ed.53020230121	
CAPÍTULO 22	205
COMPROMISSO SOCIAL, CONSTRUÇÃO DE VALORES E A SUPERAÇÃO DO TROTE ACADÊMICO	
Ana Cecília Oliveira Silva Ana Karolina Aparecida Costa Leal Armando Castello Branco Junior Bruno Amaral Meireles James Rogado Kátia Ferreira Quirino, Ronier Santos Souza Victória Eugênia de Freitas Ferreira Yuri Falcão Callegaris	
DOI 10.22533/at.ed.53020230122	
CAPÍTULO 23	211
ESTRATÉGIAS DE ENSINO DE SOCIOLOGIA NO SÉCULO XXI SOCIOLOGY TEACHING STRATEGIES IN 21 ST CENTURY	
Henrique Fernandes Alves Neto	
DOI 10.22533/at.ed.53020230123	
CAPÍTULO 24	223
A VELHICE E ARTE: UMA ANÁLISE DA OBRA “ SÃO JERÔNIMO A ESCREVER” DE CARAVAGGIO E SUAS RELAÇÕES COM A FIGURA DA PESSOA VELHA	
Hendy Barbosa Santos Paulo Victor Monteiro Santana de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.53020230124	

CAPÍTULO 25	233
HUMANIDADE, CORPO E EMANCIPAÇÃO: PROPOSIÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO DIÁLOGICA E DECOLONIAL COM CORPOS, CULTURAS, EMOÇÕES	
Marília Menezes Nascimento Souza Carvalho Cleidinalva Silva Cerqueira Maria Cecília de Paula Silva	
DOI 10.22533/at.ed.53020230125	
CAPÍTULO 26	246
O CORPO EM CENA: IMPLICAÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DO GRAFISMO E PARA A APROPRIAÇÃO DA ESCRITA	
Marisa Assunção Teixeira	
DOI 10.22533/at.ed.53020230126	
SOBRE A ORGANIZADORA.....	265
ÍNDICE REMISSIVO	266

HUMANIDADE, CORPO E EMANCIPAÇÃO: PROPOSIÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO DIÁLOGICA E DECOLONIAL COM CORPOS, CULTURAS, EMOÇÕES

Data de aceite: 13/01/2020

Marília Menezes Nascimento Souza Carvalho

Professora do Colégio de Aplicação da
Universidade Federal de Sergipe, Doutoranda em
Educação (UFBA)
Aracaju - SE

Cleidinalva Silva Cerqueira

Professora da rede estadual de Ensino da Bahia,
Doutoranda em Educação (UFBA)
Salvador - BA

Maria Cecília de Paula Silva

Professora da Faculdade de Educação (UFBA), e
Professora e Coordenadora do Programa de Pós-
graduação em Educação (UFBA)
Salvador - BA

RESUMO: O objetivo desse ensaio é discutir educação enquanto processo de emancipação humana combinando aspectos socioculturais que marcam o fazer pedagógico na contemporaneidade a partir de outras epistemologias, em que seja relevante o diálogo entre educação, corpo e cultura. Para tanto, nos valem da pesquisa bibliográfica. Dialogamos com autores e teorias que apresentam pistas potentes para uma educação que promova a humanidade, a vida em perspectiva de emancipação humana e social. Cogitamos que

uma educação para a emancipação humana implica entender o corpo como entidade complexa, histórica e culturalmente construída e inferir proposições que apontem o corpo e a cultura como centrais no processo. Assim, urge reconhecer o elo entre a identidade, corpo, cultura e educação, tal como nos sugerem as epistemologias decoloniais.

PALAVRAS-CHAVE: Educação, identidade, corpo, cultura, decolonialidade.

HUMANITY, BODY AND EMANCIPATION: PROPOSAL OF A DIALOGUE AND DECOLONIAL EDUCATION WITH BODIES, CULTURES, EMOTIONS

ABSTRACT: The aim of this essay is to discuss education as a process of human emancipation combining sociocultural aspects that mark the pedagogical practice in contemporary times from other epistemologies, in which the dialogue between education, body and culture is relevant. For that, we use the bibliographical research. We dialogue with authors and theories that present powerful clues to an education that promotes humanity, life in perspective of human and social emancipation. We think that an education for human emancipation implies understanding the body as a complex, historically and culturally constructed entity and inferring propositions that

point to the body and culture as central to the process. Thus, it is urgent to recognize the link between identity, body, culture and education, as decolonial epistemologies suggest.

KEYWORDS: Education, identity, body, culture, decoloniality.

1 | INTRODUÇÃO

A intrínseca relação entre a educação e o âmbito social e cultural de cada contexto histórico é algo que vem sendo há muito anunciado. Estudos críticos remontam na história da educação, mesmo em civilizações “menos complexas”, como tribos indígenas, o viés socializante das práticas educativas. Sejam em escolas, organizadas tal como conhecemos hoje no ocidente, ou mesmo antes delas, o processo educacional se dava - e ainda se dá - com uma finalidade de inserir as novas gerações nos códigos e condutas culturais válidos, ou tidos como importantes em cada sociedade.

A educação necessariamente existe para “aculturar” sujeitos, imergi-los na cultura e levá-los a apreendê-la. De tal modo, que possam as novas gerações dar continuidade às civilizações perpetuando a vida do grupo e seus valores. Se nas civilizações mais primitivas esse processo ocorria para viabilizar a continuidade do grupo, sociabilizando saberes que de algum modo serviam a todos, com o tempo, por sobre o trabalho de muitos aparecem uns poucos constituindo a elite dominante. Surge a ideia de uma educação que deve servir a alguns homens individualmente, desvinculada da ideia de que eles existem dentro de grupos ou mundos sociais, e a seu serviço. (BRANDÃO, 1981)

A partir de então, não se pode falar numa educação neutra. Ela remonta inexoravelmente os ideais de grupos dominantes, que se sobrepõem aos demais e educa, forma os sujeitos sob as perspectivas desses grupos. Obviamente, as intenções da educação, anunciadas ou não, buscarão introduzir as novas gerações no contexto social mais amplo a partir dos valores que garantem a manutenção da lógica conveniente a esses grupos.

Entretanto, há outras perspectivas educacionais de grupos minoritários e que propõem uma educação contra-hegemônica. Ou seja, uma educação numa lógica diferenciada da dominante, que considera corpos e culturas específicas, que anuncia uma perspectiva humanitária e humanizadora, uma educação que propõe não a dominação de corpos, movimentos, ações, mas a emancipação humana e social.

Como campo social relevante, porque intrinsecamente ligado à constituição de subjetividades humanas, os processos educacionais precisam ser analisados e discutidos levando em consideração as relações que os afetam e condicionam as perspectivas de formação de pessoas.

Nessa perspectiva, o objetivo desse ensaio é discutir educação enquanto processo de emancipação humana combinando aspectos socioculturais que marcam o fazer pedagógico na contemporaneidade a partir de outras epistemologias, em que seja relevante o diálogo entre educação, corpo e cultura. Para tanto, nos valem da pesquisa bibliográfica, com opção de escolha por autores que dialogam sobre a educação e apontam novas epistemologias. Em especial que apresentem a proposição de uma educação que tematize corpos e culturas a fim de potencializar a formação humana.

2 | EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO HUMANA

O processo educacional, seja pelas relações sociais, seja pelas práticas formais da educação escolar contemporânea está organizado hegemonicamente para servir à perpetuação de grupos dominantes, seus valores e suas posições em detrimento das demais. Isso tem instituído na trajetória histórica ocidental sociedades marcadas pela desigualdade e exploração, pela injustiça e normatização de hierarquias. (HALL, 1997)

Se a desigualdade e a injustiça marcaram sociedades e culturas, estas foram condicionadas, no Brasil, à chegada dos europeus que, certamente, condicionaram a transição de processos educacionais desde então. Esta educação serviu para um determinado 'desenvolvimento' das diversas tribos indígenas aqui existentes, num processo de aculturação das culturas locais pela cultura do invasor, o que provocou a desintegração de várias culturas originárias.

Em contraponto a uma educação para a reprodução e dominação de corpos e culturas, defendemos a educação como prática social conscientizadora e, por isso, transformadora, intimamente relacionada à cultura e ao contexto histórico no qual se realiza. E escolhemos direcionar o olhar para essa educação preñe de significações humanas, corporais, culturais, históricas.

Em meio a relação educação e cultura o ser humano se humaniza, se manifesta como ser eminentemente social, relacional. É na cena da vida cotidiana, nas trocas, interações com a família, com a sociedade e nos processos formais de apreensão cultural na escola, que os sujeitos vão constituindo suas identidades, seus valores, suas crenças, como afirma Brandão (1981, p.10).

no interior de todos os contextos sociais coletivos de formação do adulto, o processo de aquisição pessoal de saber crença-e-hábito de uma cultura, que funciona sobre educandos como uma situação pedagógica total, pode ser chamado (com algum susto) de endoculturação. Dentro de sua cultura, em sua sociedade, aprender de maneira mais ou menos intencional (alguns dirão: "mais ou menos consciente"), através do envolvimento direto do corpo, da mente e da afetividade, entre as incontáveis situações de relação com a natureza e de trocas entre os homens,

Hall (1997), ao discutir a centralidade da cultura nos processos de organização da sociedade, indica a forma como a cultura penetra em cada recanto da vida social e faz proliferar ambientes secundários, mediando tudo.

Neste sentido, este autor discute “a centralidade da cultura na constituição da subjetividade, da própria identidade, e da pessoa como ator social” (HALL, 1997, p. 20). Entende que todo modelo sociológico carrega dentro de si certas pressuposições psicológicas acerca da natureza do sujeito individual e da própria formação do eu e vice-versa.

A identidade emerge não de um eu verdadeiro e único, mas do diálogo entre os conceitos e definições representados pelos discursos de uma cultura e pelo desejo (consciente ou inconsciente) de responder aos apelos feitos por estes significados.

Desse modo, há outra relação importante para observarmos, a relação cultura e identidade. A esta relação se dedicam os Estudos Culturais. Quanto a educação, não podemos deixar de vê-la, subsidiada por esta fundamentação teórica, como uma prática social submetida aos valores culturais que permeiam a sociedade. Precisamos analisá-la, assim, apoiada em seu potencial constitutivo de identidades.

No tempo presente, em que há uma hegemonia de valores que favorecem a desigualdade social e a exploração de uma minoria dominante sobre uma maioria política e economicamente desprivilegiada, importa indagar “como se compreendem os processos educacionais na educação formal?”. No processo intencional de constituição identitária, as práticas escolares podem e devem ser questionadas. Deve-se adentrar na crítica já construída pelos intelectuais, no âmbito da filosofia e da sociologia da educação, para buscar romper práticas reprodutoras.

Deve-se buscar transgredir o caráter hierárquico e injusto das relações sociais para favorecer práticas democráticas e democratizantes. Como salienta Freire (2015, p. 294) “é na história como possibilidade que a subjetividade assume o papel de sujeito e não só de objeto das transformações sociais”. Caso contrário, estaremos a reproduzir valores hegemônicos da cultura dominante e contribuir na manutenção do *status quo*.

Entretanto, cabe destacar que esses direcionamentos não são polarizados, unidirecionais e estanques. A relação entre educação e cultura é complexa. Tal como são as relações contemporâneas. As práticas escolares, como as práticas sociais, são dinâmicas, constituídas por intermédio de processos de expressão e ressignificação.

Estes guardam forças contraditórias e/ou de resistência que, de algum modo, regulam e direcionam os rumos das relações e possibilita o surgimento de novos

sentidos, novas necessidades na dinâmica cultural. Com isso, compreendemos que novas culturas ou culturas outras precisam ser reconhecidas, sob pena de fortalecer uma sociedade marcada pelo preconceito e exclusão. (HALL, 1997)

A educação escolar guarda o potencial da crítica cultural e de ressignificar as relações sociais. Na educação tem crescido a potência de teorizações que defendem que pessoas comuns, representantes do povo, possam ter seus conhecimentos validados e seus interesses contemplados pelas práticas educativas, no âmbito escolar. Podemos citar os estudos culturais, pós-coloniais e decolonialidade. São teorizações que buscam fundamentar uma justiça curricular e práticas pedagógicas menos excludentes.

Assim, apontamos a necessidade de observarmos a relação educação-cultura-identidade. Partimos da compreensão de que a escola é um *lócus*, talvez um dos mais importantes, de influência na formação identitária de crianças, jovens, adultos e idosos que a frequentem. Daí a necessidade de a escola criar possibilidades para uma educação crítica em que corpo e cultura sejam considerados de forma central, integral e integrada, com potencial para formar identidades democráticas e engajadas na luta pela justiça social.

Cabe nessa seção ainda algumas questões: sendo a educação também um processo social que acontece em meio às relações sociais não sistematizadas e nem necessariamente intencionais, que relação se pode estabelecer entre a experiência educacional no interior da escola crítica e a experiência educacional sociocultural?

Como os professores, sujeitos culturais e históricos, podem empreender práticas questionadoras das relações de poder, das forças dominantes, das injustiças e comprometidas com a democracia, se socialmente são interpelados pela cultura por meio de relações desiguais que marcam lugares de inferioridade e esvaziam a diferença? Brandão (1981, p.21) sugere uma pista,

os gregos ensinam o que hoje esquecemos. A educação do homem existe por toda parte e, muito mais do que a escola, é o resultado da ação de todo o meio sociocultural sobre os seus participantes. É o exercício de viver e conviver o que educa. E a escola de qualquer tipo é apenas um lugar e um momento provisórios onde isto pode acontecer. Portanto, é a comunidade quem responde pelo trabalho de fazer com que tudo o que pode ser vivido e aprendido da cultura seja ensinado com a vida - e também com a aula - ao educando.

Isso é desafiador, se considerarmos que historicamente empobrecemos nossa experiência de educação escolar em relação à experiência sociocultural. Isso porque, com o avanço do racionalismo científico, uma hierarquia danosa que produzimos foi a do saber intelectual sobre o saber corporal. Racionalizamos os processos de aquisição de saberes nas práticas escolares respaldados na justificativa da ciência. Uma ciência que se produziu na dualidade corpo e mente, na busca desenfreada

pela objetividade explicativa de todas as coisas e da racionalização exacerbada.

O discurso científico que marcou a sociedade moderna pós-industrial ressoa na nossa história, na nossa memória, nos nossos modos de aprender, de nos relacionar, ressoa em nossos corpos e condiciona nossas aprendizagens, empobrecendo nossa capacidade de resistência e insubordinação às experiências educacionais socioculturais que são complexas, vividas integralmente, corporalmente, com intelecto, corpo, sensações e emoções. Seguindo essas discussões, apontamos a necessidade de ampliar a teia de relações, trazendo o corpo ao debate.

3 | CENTRALIZANDO A RELAÇÃO CORPO E CULTURA NOS PROCESSOS EDUCACIONAIS

A discussão sobre o corpo na relação com a educação e a cultura expõe necessidades de aprofundamento, uma vez que ainda não ressoa de forma massiva na constituição de práticas escolares emancipatórias. Segundo Silva (2009, p. 31), “presente em todos os lugares, em todos os momentos da vida humana, o corpo ainda hoje permanece ausente – de forma explícita – nos debates educacionais”. Compreendemos que isso é fruto do próprio processo histórico e civilizatório ocidental. Aos poucos retiramos o corpo do espaço formal de educação, silenciámo-lo, esterilizámo-lo, nos esforçamos em padronizar suas formas de expressão.

Como iniciativas de resistência, em virtude das consequências nefastas de toda a dinâmica político, econômica e cultural que marca o Brasil e o mundo, assistimos à produção de teorias pedagógicas que insistem na necessidade de reorientar as práticas escolares e favorecer no currículo organizações e ações didáticas que fortaleçam a democracia. As teorias pós-críticas de currículo indicam que para além da preocupação com “o que” e o “como” se ensina, cabe a pergunta “que sujeitos se pretende formar?”. Destacam assim, o currículo como uma questão de identidade. (SILVA, 2002)

Nesse sentido, considerando a discussão que viemos traçando entre educação-cultura-identidade, destacamos a necessária inserção do corpo nesse contexto. Assim, pensamos com Silva (2009), que o corpo aprende. Para além da escola, cada sociedade específica, em diferentes momentos históricos e com sua experiência acumulada, ensina o corpo a ser e expressar-se desse e/ou daquele jeito. Mesmo no interior de uma mesma sociedade o corpo se expressa de acordo com sua historicidade, com as relações que estabelece ao longo de sua vida nos diferentes contextos que experiencia sua existência. Assim, ampliando a discussão do currículo pós-crítico, junto com a autora, questionamos: que tipo de homem, de corpo se pretende formar hoje?

Sabemos que o corpo é um produto social. Corpo e meio ambiente são os espaços históricos do ser humano; não são, como rezam os tabus, objetos naturais: apresentam-se como humanos, quer dizer, conjunto de relações sociais historicamente determinados, espaços sociais. (SILVA, 2009, p 51)

São as experiências e partilhas presentes do contexto social que vão delineando os corpos, por meio dos símbolos que estes carregam, - tatuagens, cor da pele, adereços, estilo dos cabelos – as marcas culturais. Nossa existência é corpórea, assim, é o corpo que sofre os estigmas sociais, do mesmo modo que no corpo se efetivam as ações, os ritos, os símbolos que são associados a uma determinada cultura.

O corpo é socialmente construído, tanto nas suas ações sobre a cena coletiva quanto nas teorias que explicam seu funcionamento ou nas relações que mantêm com o homem que encarna. A caracterização do corpo, longe de ser unanimidade nas sociedades Humanas, revela-se surpreendentemente difícil e suscita várias questões epistemológicas. O corpo é uma falsa evidência, não é um dado inequívoco, mas o efeito de uma elaboração social e cultural. (Le Breton, 2017, p. 26)

Tanto as experiências individuais quanto as coletivas se entrelaçam para formar as teias sociais por onde os corpos transitam, e se elaboram. Por isso propomos centralizar o corpo e a cultura na relação com a educação e identidade.

A educação pretendida está intimamente relacionada aos ideais de homem e de sociedade que temos. Entretanto, reconhecemos que o homem, enquanto corpo, sendo a síntese das relações sociais existentes num determinado contexto, expressa a história dessas relações.

De sua vivência no interior de um bloco histórico, os homens vão construindo suas explicações e justificativas do mundo, estabelecendo suas práticas culturais, criando suas mentalidades e ideologias. A educação (do corpo), se dá de forma a nele se inscreverem as normas sociais. Porém, o corpo é também o espaço de transgressão, de rebeldia ao estabelecido, como nos conta, por exemplo, o movimento hippie na década de 1960, é também um espaço revolucionário. (SILVA, 2009, p. 44)

Considerando-se essa constituição corporal no seio das relações socioculturais, pretendemos dar mais luz à reflexão de como se constitui ou pode se constituir a experiência de educação do corpo rebelde, transgressor, insubordinado, revolucionário diante dos valores hegemônicos.

Se por um lado a escola contemporânea ainda não se constitui hegemonicamente num espaço democrático, produzindo, dentre outras coisas, corpos dóceis e adaptáveis a lógicas opressoras, por outro lado, face à complexidade cultural das sociedades atuais e corporal dos sujeitos, a escola pode produzir também corpos rebeldes e corpos revolucionários.

Assim, a condição humana implica a edificação de uma personalidade social no curso de um processo cultural que é criação e não simplesmente atualização de uma essência humana eterna. Isso nos anima na esperança de consolidar essas práticas emancipatórias. Mas isso também implica falarmos da necessidade fundamental de se fortalecer uma experiência democrática na escola. “O corpo precisa ser desvelado, deixado de ser usado para ocultar injustiças sociais. [...] O corpo é sempre um corpo situado, marcado socialmente por sua condição de classe, por sua existência única e diversa, porém social” (SILVA, 2009, p. 48)

É nessa perspectiva que destacamos a importância da relação educação - corpo - cultura - identidade. Isso não apenas do ponto de vista teórico, mas especialmente experiencial. Pois se o corpo aprende com a cultura, precisa também aprender com a cultura das práticas escolares, de maneira intencional, a constituir-se rebelde e ousar fortalecer a democracia.

Boaventura de Souza Santos (2019) destaca que no contexto atual, em que predominam no ocidente epistemologias centradas na lógica do dominante, em que a produção do conhecimento se dá hegemonicamente pelo viés da racionalidade técnica, o corpo tem ficado no segundo plano, ou mesmo subjugado a lógicas de controle nos espaços de “transmissão” dos conhecimentos. Nesse contexto,

a emancipação ou a subversão corpórea torna-se impossível, mesmo quando o corpo fala de emancipação e subversão. [...] o que predomina hoje em dia é uma emancipação perversa do corpo. É o corpo que é cuidado de forma obsessiva a fim de maximizar a sua vitalidade o seu desempenho [...], favorecendo a “dimensão física [...]”. (SANTOS, 2019, p. 137-138)

É preciso que se rompa com o ranço cientificista da educação e se empreenda uma educação que interaja com corpos sujeitos, históricos e culturalmente situados. Uma educação que dialogue o que se aprende com a vida e com a cultura, com a aula. Desse modo, o corpo passa a ser efetivamente entendido como meio de produção da consciência real, o corpo de emoções e afetos, do sabor, do cheiro, do tato, da audição e da visão que apreendem o mundo e a vida ao longo de sua existência e isso precisa ser considerado como condição *si ne qua non* para se educar corpos revolucionários.

4 | EDUCAR POR NOVAS EPISTEMOLOGIAS: O NECESSÁRIO DIÁLOGO COM O CORPO E A CULTURA

Ainda que as mudanças na educação sejam lentas, percebe-se que alguns movimentos estão acontecendo no que tange a relação com a cultura. O Brasil do final do século XX, e os primeiros anos do século XXI, tem vivenciado algumas experiências no campo da educação. O acesso de pessoas à escola, desde a

educação infantil aos cursos de pós-graduação, tem demonstrado que a sociedade brasileira avançou no processo de democratização, todavia, tais avanços não dão conta das lacunas que ainda existem nesse universo.

Uma das frestas da educação brasileira diz respeito à relação da escola com a diversidade cultural. Faz-se urgente a adesão a práticas pedagógicas que deem conta de saberes outros, os quais valorizem conhecimentos, formas de agir, sentir, pensar e estar no mundo pautados por epistemologias que estejam descoladas do modelo de educação colonizador, técnico racionalista.

Movimentos como o pós-colonialismo, na metade do século XX, foram responsáveis por voltar o olhar para as culturas de países do Sul, principalmente nos continentes americano e asiático. Autores como Eduard Siad, Homme Bhabha, Franz Fanon, Stuart Hall, Aimé Césaire, Albert Memmi, crias de espaços subalternizados, foram responsáveis por descortinar novas perspectivas nas relações entre colonizado e colonizador, com o diferencial de que, em seus discursos, esses pensadores apoiaram os colonizados e suas lutas. (BALESTRIN, 2013)

Na América Latina, um grupo de intelectuais começou um movimento que paulatinamente foi se estruturando, através de simpósios, seminários, publicações as quais permitiram uma articulação dos autores para fortalecer um ideal. Nos anos 2000, foi lançada uma publicação coletiva *La colonialidad del saber: eurocentrismos y ciencias sociales*, do grupo Modernidade/Colonialidade. De 2000 a 2006, muitas vozes se articularam entre as quais estavam: Anibal Quijano sociólogo peruano, Enrique Dussel, filósofo argentino; Walter D Mignolo da área da semiótica e argentino; Catherine Walsh linguista estadunidense; Ramón Grosfoguel sociólogo porto-riquenho; Boaventura de Souza Santos da área do direito e português entre muitos outros nomes. (BALESTRIN, 2013, p 98)

Desse grupo surgiu o discurso decolonial, que reúne vozes de intelectuais que militam por mudanças a partir da valorização das lutas sociais, por uma sociedade mais justa, menos excludente e opressora. Nessa perspectiva, a educação aparece também no palco das lutas sociais, espaços nos quais novos olhares sobre a condição de opressão em que fomos colocados, ao longo dos séculos, podem ser repensados. Como afirma uma Catherine Walsh,

Las luchas sociales también son escenarios pedagógicos donde los participantes ejercen sus pedagogías de aprendizaje, desaprendizaje, reaprendizaje, reflexión y acción. Es sólo reconocer que las acciones dirigidas a cambiar el orden del poder colonial parten otra frecuencia de la identificación y reconocimiento de otra problema, anuncian la disconformidad otra y la oposición a la condición de dominación y opresión, organizándose para intervenir; el propósito: derrumbar la situación actual hacer posible otra cosa. (WALSH, 2013, p 08)

A proposta de Catherine está embasada em uma mudança de perspectiva

coletiva para alterar a situação atual em que vivem os povos da América Latina. É necessário que haja novas pedagogias. Tome-se aqui o termo “decolonialidade” no sentido mais amplo, de modo que se pense em reedificar resistências para reumanizar espaços, seres, saberes. Quando se pensa em educar por novas epistemologias, é importante eleger práxis pedagógicas que estejam embasados em transformações humanas, inserção a outros modelos de se ver e pensar a sociedade.

Fortalecer as memórias e existências de grupos sociais, historicamente subalternizados, faz parte das práticas e políticas que buscam restituir a fala desses sujeitos que há muito foram caladas. Esse é um projeto que Grosfoguel (2008, p.134) chama de “pensamento crítico de fronteira” que é uma resposta do subalterno à modernidade eurocêntrica. A prática pedagógica deverá contribuir para que a escola seja os “alicerces de um espaço verdadeiramente humano [...]” (SANTOS, 2012, p. 41), em que se possa compartilhar pensamentos que emancipem e empoderem a diversidade e pluralidade da cultura nacional e os/as jovens estudantes sejam inseridos no projeto de nação.

Nesse sentido, Santos (2009) afirma que as Epistemologias do Sul, que são epistemologias oriundas das teorizações e discussões desses grupos citados, não aceitam o esquecer do corpo porque as lutas sociais não são processos que se desenrolam racionalmente. “São produtos de *bricolages* complexas nas quais o raciocínio e os argumentos se misturam com emoções, desgostos e alegrias, amores e ódios, festa e luto. [...] os corpos estão tanto no centro das lutas como as lutas estão no centro dos corpos” (p. 138).

Em diálogo com o pensamento dos intelectuais decoloniais, Paulo Freire acredita em uma educação transformadora, como “prática para a liberdade”, em que o esvaziamento do ontem, ceda lugar para um tempo transformador e anunciador de mudanças: “Por dramática, desafiadora, a fase de trânsito se faz então um tempo enfaticamente de opções. Estas, porém, só o são realmente na medida em que nasçam de um impulso livre, como resultado da captação crítica do desafio, para que sejam conhecimento”. (FREIRE, 1967, p. 45)

A perspectiva de educação que Freire, Walsh, Santos, entre muitos outros intelectuais, vislumbram, exige outras práticas educacionais, outras epistemologias em que novos saberes tidos por muito tempo como ausentes, inexistentes tornem-se presentes e significativos. Tais saberes estão imbricados com aspectos dos corpos e das culturas dos povos colonizados, aspectos carregados de sabedorias e riquezas que durante muito tempo estavam no nosso cotidiano, entretanto poucas vezes foram convidados a adentrar à escola pela porta da frente.

São as possibilidades de elaborações culturais impostas pelos corpos reais e contemporâneos que se tem pensado uma educação a partir de novas epistemologias.

O trabalho exigido pelas epistemologias do Sul deverá abordar a complexa ligação dos diferentes modos de dominação, a fim de evitar concepções simplistas ou abstratas de opressão que não têm a ver com a experiência concreta de corpos moribundos e sofredores e das relações sociais em que se fundamenta o significado social e político das suas vidas. (SANTOS, 2019, p.147)

Parece-nos contraditório pensar numa educação que priorize o aspecto cultural de um grupo social sem que para isso, os corpos dos atores sociais não sejam imediatamente ligados a tais manifestações. No momento em que elaboramos representações sociais sobre determinadas manifestações culturais, de maneira involuntária, o conceito ganha uma forma, contornos, movimento, marcas individuais, ou seja, o associamos a um corpo, o qual assume uma dimensão que vai além das possibilidades físicas e mobiliza um conhecimento que está para além de razões, conceitos, pensamentos, análises ou argumentos. Está impregnado de emoções, afetos e sentimentos. É nessa perspectiva que defendemos com Santos (2019) a necessidade de *corazonar* a educação.

“*Corazonar* é o ato de construir pontes entre emoções/afetos, por um lado, e conhecimentos/razões, por outro” (p. 154). É o *corazonar* que permite a empatia, o conhecimento do outro no esforço da compreensão das lógicas, sentidos e valores do outro, o reconhecimento de suas produções e suas necessidades.

Silva (2019), na mesma direção, propõe que a educação possa ser considerada pela perspectiva dos afetos e emoções. Mas considera fundamental que as emoções e os afetos sejam investigados e trabalhados em uma lógica relacional, não individualista ou carregado de subjetividades, mas preche de possibilidades, portanto, por uma perspectiva distanciada de lógicas ‘individualistas’ que, como consequência, esquecem forças sociais, instituições e estruturas. No sentido de perceber, como afirma Silva (2009, p.263), que

Somos seres corpóreos, construtores de nossa história, de nós mesmos e de nossa cultura; portanto, temos que tomar consciência dos mecanismos que nos alienam e nos (con) formam a uma imposição social para podermos realizar nossa vida e assumirmos enquanto totalidade sócio-histórica, como criadores de nós mesmos e de nosso tempo – não um tempo linear e sem relações, mas um tempo humano, corporal, de relações plenas de sentidos e significados com a cultura e com a vida.

Possivelmente, no tempo presente, é o *corazonar*, a educação em diálogo com o corpo, como totalidade, e a cultura, que nos permitirá formar corpos rebeldes, insubmissos, questionadores e engajados com a emancipação dos muitos e diversos humanos para uma efetiva democracia global e local.

Com esta proposição incorporada, apontamos uma perspectiva educacional que considere o sujeito histórico e social. E ser sujeito de nossa história, de acordo com Silva (2017), passa por propor formas outras de produzir, compreender e organizar o conhecimento e o desenho curricular. Precisamos ultrapassar lógicas

hegemônicas e excludentes de produzir conhecimento, apresentar possibilidades de interrogar epistemologias e subverter a ordem para a emancipação política, econômica, humana e social.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo buscou apresentar um debate teórico sobre educação e emancipação humana propondo um diálogo sobre questões afetas aos corpos e culturas, no sentido de promover reflexões sobre novas epistemologias do educar.

Cogitamos que uma educação para a emancipação humana implica entender o corpo como entidade complexa, histórica e culturalmente construída e inferir proposições que apontem o corpo e a cultura como centrais no processo. Assim, urge reconhecer o elo entre a identidade, corpo, cultura e educação.

Dialogar sobre a educação como processo emancipatório requer considerar a sua íntima relação com a diversidade, a diferença e com os significados produzidos socialmente sobre ela. A intenção foi trazer ao debate contribuições no sentido de fortalecer de novas práxis pedagógicas, que valorizem corpos e culturas negados há muito e priorize as relações humanas. Uma educação que proponha auscultar as emoções e trabalhar a partir delas, pois o mundo precisa ‘corazonar’ a educação, seja numa proposição local, seja no espectro global.

Significa, enfim, considerar a humanidade dos seres humanos, seus corpos, culturas e emoções ao se educar. Assim, inferimos que para desestabilizar relações assimétricas de poder e potencializar uma educação que perspectiva a emancipação humana, a atenção precisa avançar para a diferença como objeto de preconceitos, discriminações e opressões. Isso por meio de uma interação ampliada e centralizada com os corpos e as culturas, tal como nos sugerem as epistemologias decoloniais.

REFERÊNCIAS

BALLESTRINE, L. **América Latina e o giro decolonial**: IN: Revista Brasileira de Ciência Política, nº 11, Brasília, maio-agosto, 2013, pp 89-117.

BRANDÃO, C.R. **O Que é Educação**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981. 116 p. Disponível em: https://www.aedi.ufpa.br/parfor/letras/images/documentos/ativ1_2014/abaetetuba/moju2012/fundamentos%20da%20educacao%20_%20profa.%20suzana%20moura_texto.pdf . Acesso em 05 out. 2019, as 17h

FREIRE, P. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. São Paulo: Paz e terra, 2015.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S/A, 1967.

GROSFOGUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais:

transmodernidade, pensamento de fronteira e Colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 80, Março 2008: 115-147.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, vol. 22. jul./dez. 1997. nº 2, p. 15-46.

LE BRETON, D. **A sociologia do corpo**. 2 ed., Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

SANTOS, B de S. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do sul. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SANTOS, B. de S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2015.

SILVA, M. C. de P. **Do corpo objeto ao sujeito histórico**: perspectivas do corpo na história da educação brasileira, Salvador: EDUFBA, 2009.

SILVA, M.C. **Entre corpos e culturas: perspectiva epistemológica para a emancipação**.

Disponível em:

<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2017/7conice/paper/view/10167>. Acesso em 06 out. 2019, as 16h.

SILVA, M.C. **O poder do corpo no tempo presente**: corpos e culturas como potências de afetos. Anais do CONBRACE / CONICE 2019. No prelo, 2019.

SILVA, T.T. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias críticas do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

WALSH, C. **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito, Equador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Afetividade 154, 155, 156, 157, 158, 162, 163, 235, 266

Agrotóxicos 49, 50, 51, 52, 54, 266

Alfabetização científica 1, 2, 7, 8, 266

Alimentos 3, 49, 50, 54, 60, 65, 67, 68, 70, 90, 97, 208, 266

Aplicativo scratch 20, 266

Aprendizagem 1, 3, 7, 9, 10, 11, 12, 15, 20, 21, 28, 40, 45, 64, 72, 74, 80, 82, 84, 88, 92, 94, 96, 98, 99, 100, 101, 103, 106, 109, 110, 111, 112, 117, 118, 119, 121, 122, 130, 132, 133, 135, 139, 140, 152, 154, 155, 156, 157, 158, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 171, 173, 174, 175, 182, 184, 185, 186, 187, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 203, 204, 212, 214, 217, 218, 220, 221, 254, 258, 259, 263, 266

Autonomia 7, 22, 48, 132, 137, 160, 204, 207, 266

Avaliação construtiva 116, 117, 118, 122, 129, 266

B

Barroco 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 266

Biologia 54, 55, 74, 89, 92, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 266

Bolo 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 263, 266

C

Caravaggio 223, 224, 225, 226, 227, 229, 230, 231, 232, 266

Ciberespaço 211

Ciências 1, 2, 3, 6, 7, 8, 11, 12, 13, 20, 29, 54, 55, 59, 65, 66, 89, 92, 93, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 104, 108, 109, 115, 155, 170, 172, 182, 184, 191, 192, 199, 205, 206, 210, 212, 215, 218, 221, 222, 224, 241, 245, 266

Community science 56, 59, 65, 266

Contextualização 1, 3, 5, 11, 23, 24, 51, 55, 227, 266

Corpo 16, 126, 129, 217, 228, 229, 233, 235, 237, 238, 239, 240, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 253, 254, 255, 257, 258, 259, 262, 263, 266

Corresponsabilidade 173, 266

Criatividade 21, 107, 116, 118, 124, 129, 130, 159, 167, 194, 221, 248, 266

Crise democrática 39, 41, 47, 266

Culinária 58, 63, 67, 68, 219, 266

Cultura 19, 21, 31, 32, 33, 59, 63, 102, 103, 117, 134, 139, 152, 153, 160, 183, 187, 194, 200, 224, 227, 228, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 242, 243, 244, 245, 248, 258, 266

Cultura matemática 102, 103, 266

D

Decolonialidade 233, 237, 242, 266

Deficiência visual 164, 166, 183, 184, 187, 188, 266

Desperdício 67, 68, 266

Didática 46, 54, 98, 122, 140, 182, 186, 189, 193, 255, 266

Discriminação 206, 208, 267

E

Educação 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 12, 15, 16, 19, 21, 28, 29, 30, 32, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 54, 65, 66, 67, 73, 83, 84, 90, 91, 92, 94, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 114, 115, 121, 130, 132, 133, 134, 135, 136, 138, 139, 140, 141, 142, 154, 159, 160, 161, 163, 164, 165, 171, 172, 174, 175, 182, 184, 187, 193, 194, 195, 196, 197, 199, 200, 204, 208, 210, 211, 212, 213, 219, 220, 222, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 249, 263, 264, 267

Educação infantil 1, 4, 6, 7, 110, 241, 247, 249, 267

Ensino 1, 2, 3, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 27, 28, 29, 30, 40, 41, 42, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 54, 55, 58, 59, 64, 65, 66, 67, 70, 72, 73, 80, 81, 82, 83, 84, 88, 89, 91, 92, 94, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 106, 108, 109, 110, 111, 112, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 132, 133, 134, 135, 136, 139, 140, 141, 142, 146, 152, 153, 155, 156, 157, 158, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 182, 183, 184, 185, 186, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 199, 202, 203, 206, 207, 211, 212, 214, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 233, 247, 248, 249, 259, 263, 265, 267

Ensino de física 166, 171, 172, 183, 184, 267

Ensino de química 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 19, 20, 27, 28, 29, 30, 49, 50, 55, 58, 267

Ensino de sociologia 211, 212, 267

Ensino médio 17, 20, 21, 23, 28, 29, 41, 44, 50, 54, 58, 67, 82, 83, 101, 134, 142, 146, 152, 153, 165, 167, 173, 176, 182, 183, 184, 185, 207, 211, 218, 219, 221, 267

Escrita 3, 104, 116, 118, 123, 126, 127, 128, 129, 166, 195, 207, 215, 220, 246, 247, 248, 249, 254, 255, 257, 258, 259, 260, 262, 263, 265, 267

Espaço urbano 141, 143, 145, 152, 267

F

Filosofia 104, 115, 140, 182, 193, 194, 195, 197, 200, 201, 202, 203, 204, 236, 267

Física 12, 15, 21, 31, 34, 74, 99, 105, 108, 110, 115, 164, 165, 166, 167, 168, 170, 171, 172, 183, 184, 185, 186, 187, 189, 191, 192, 206, 210, 227, 240, 247, 267

Formação continuada 14, 15, 17, 18, 19, 65, 84, 170, 171, 182, 207, 267

Formação de professores 30, 39, 40, 41, 46, 47, 65, 81, 93, 115, 166, 167, 171, 172, 191, 206, 265, 267

G

Geografia de santa catarina 82, 83, 84, 88, 267

Grafismo 246, 249, 252, 253, 254, 256, 257, 262, 267

I

Identidade 134, 142, 154, 158, 159, 161, 162, 175, 233, 236, 237, 238, 239, 240, 244, 245, 267

Implicações 9, 134, 156, 161, 182, 246, 264, 267

Inclusão 72, 108, 110, 120, 157, 164, 165, 166, 167, 169, 171, 172, 173, 176, 179, 182, 183, 187, 206, 208, 267

Instalações geográficas 116, 117, 118, 122, 123, 124, 127, 130, 267

Inteligências múltiplas 9, 10, 11, 12, 13, 268

Interdisciplinaridade 28, 154, 155, 156, 157, 158, 162, 163, 221, 268

J

Jogo 20, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 51, 54, 89, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 101, 102, 107, 112, 113, 161, 250, 263, 268

Jogos de linguagem 102, 103, 106, 112, 115, 268

L

Licenciatura em química 4, 17, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 50, 205, 268

Linguagem 22, 28, 64, 102, 103, 104, 106, 107, 112, 113, 115, 118, 155, 183, 187, 192, 201, 216, 231, 246, 247, 248, 264, 268

M

Matemática 12, 28, 29, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 77, 79, 80, 81, 102, 103, 104, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 113, 114, 115, 155, 255, 261, 266, 268

Materiais concretos 72, 75, 76, 78, 79, 80, 173, 268

Material didático 82, 109, 168, 176, 187, 268

Metodologia 15, 16, 28, 50, 56, 59, 82, 100, 104, 107, 108, 111, 116, 131, 170, 174, 189, 193, 218, 220, 221, 246, 248, 268

Minilivro 67, 68, 268

Modellus 183, 184, 186, 189, 191, 192, 268

Modelos e jogos didáticos 89, 268

Multiscience 56, 57, 65, 268

N

Nvda 183, 187, 189, 191, 268

O

Obmep 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 268

Oficina 30, 31, 32, 36, 37, 268

Ofício de aluno 154, 155, 158, 159, 161, 268

Olimpíada 72, 73, 74, 78, 79, 80, 81, 268

P

Paisagem 134, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 151, 152, 153, 268

Parasitologia 89, 91, 93, 94, 96, 97, 99, 100, 101, 268

Pibid 50, 51, 72, 73, 80, 81, 268

Práticas escolares 102, 103, 114, 175, 184, 236, 237, 238, 240, 268

Preconceito 206, 207, 208, 237, 268

Professores 9, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 30, 37, 39, 40, 41, 42, 45, 46, 47, 48, 65, 73, 81, 82, 83, 84, 85, 88, 91, 92, 93, 98, 99, 100, 101, 107, 108, 114, 115, 116, 117, 119, 120, 121, 123, 130, 131, 157, 165, 166, 167, 168, 170, 171, 172, 182, 184, 186, 191, 193, 195, 197, 199, 200, 202, 206, 207, 208, 210, 237, 247, 248, 265, 267, 268

Q

Química 1, 4, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 27, 28, 29, 30, 32, 34, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 48, 49, 50, 51, 54, 55, 56, 58, 59, 60, 65, 74, 101, 173, 176, 179, 182, 205, 206, 267, 268, 269

R

Recurso didático 85, 94, 98, 103, 104, 114, 164, 168, 170, 269

Reflexão 20, 21, 23, 36, 37, 41, 45, 94, 100, 114, 116, 117, 124, 132, 133, 136, 166, 167, 171, 174, 201, 203, 214, 239, 246, 247, 248, 251, 259, 262, 269

S

Saber científico 56, 89, 269

Saberes populares 52, 56, 59, 63, 64, 66, 269

São jerônimo 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 269

Síndrome de down 173, 269

Sociologia digital 211, 269

Soluções 49, 50, 51, 52, 53, 54, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 146, 218, 269

Sonhos 116, 122, 123, 126, 269

T

Tabela periódica 173, 177, 178, 179, 180, 181, 269

Tabuada interativa 102, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 269

Terapia desconstrucionista 102, 103, 104, 106, 108, 269

Tics 269

Tratamento de água 1, 4, 5, 269

Trote 205, 206, 207, 209, 210, 269

V

Valores sociais 206, 210, 269

Velho 223, 224, 226, 227, 229, 230, 231, 269

Violência de gênero 30, 31, 33, 269

 **Atena**
Editora

2 0 2 0