



**INSTITUTO
FEDERAL**

Bahia

Campus
Valença

REVISTA
CALEIDOSCÓPIO

MÚLTIPLOS OLHARES SOBRE A EDUCAÇÃO

v.2 | n°1

20
26

EXPEDIENTE

Reitora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA

Luzia Matos Mota

Pró-Reitor de Ensino

Jancarlos Menezes Lapa

Pró-Reitora de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação

Hingryd Inácio de Freitas

Pró-Reitora de Extensão

Nívea de Santana Cerqueira

Editora-Chefe

Dr.^a Rosângela Patrícia de Sousa Moreira

Conselho Editorial

Ma. Anaildes de Jesus dos Santos

Dr. Ricardo Horacio Piera Chacón

Dr. Tiago Rodrigues Silveira

Conselho Científico

Dr.^a Adriana dos Santos Melo - IFBA

Dr.^a Alicia Rivera Morales – UNAM.MX

Dr.^a Ana Crelia Penha Dias – UFRJ

Dr.^a Carla Severiano de Carvalho - UNEB

Ma. Claudia Souza Pires - UNEB

Dr. Diego Fernandes Coelho - IBC

Dr. Eider de Souza Silva – UFRB

Dr. German Torrijos Cadena – Udistrital.CO

Dr. Helder Kenji Tanaka - IFBA

Dr. Inaiá Brandão Pereira – SEC BA

Dr. Leopoldo Melo Barreto - UFRB

Dr.^a Luana Ferreira Rodrigues - UFAM

Dr.^a Kátia Soane Santos Araújo – SEC/ SSA

Dr.^a Lílian Fonseca Lima - UNEB

Ma. Márcia Betânia Amorim e Silva - IFBA

Dr.^a Nivana Ferreira da Silva - IFBA

Dr. Osvaldo Luiz Vianna Rocha - IFBA

Dr.^a Tânia Maria Hetkowski – UNEB
Dr. Urbano Cavalcante Filho - IFBA
Dr.^a Valeska Maria Fortes de Oliveira -
UFSM

Identidade Visual

Ismael Santos Rastelli

Mídias

Ismael Santos Rastelli

Editora

Editora do IFBA - EDIFIBA

Registros

Prefixo DOI: 10.55847

e-ISSN: 3086-3511

Suporte Técnico

Diretoria de Tecnologia da Informação
(DGTI)

Contato

IFBA – campus Valença

Rua Vereador Romeu Agrário Martins, s/n,

Tento – Valença

CEP.: 45.400-000

e-mail: caleidoscopio.val@ifba.edu.br

Redes sociais

Instagram

@caleidoscopio.revista

Facebook

Revista Caleidoscópio

EDITORIAL – MAIO/2026

A CONSOLIDAÇÃO DA REVISTA E NOVAS DIRETRIZES INSTITUCIONAIS

2026 marca a entrada no terceiro ano de publicação da *Revista Caleidoscópio* como um dos periódicos oficiais do Instituto Federal da Bahia, após reformulação que a levou, em 2024, a ampliar o escopo das suas discussões: de um interesse centrado em questões relativas ao lugar como espaço físico e simbólico, de moradia e produção de sentidos sociais, para uma revista que pretende abranger a educação nas suas múltiplas perspectivas, nos seus mais variados desafios e conquistas. Consolida-se, dessa maneira, este periódico que conta já com doze anos de publicações ininterruptas.

O lançamento desta nova edição 2026.1, por outro lado, situa-se dentro de um período de redimensionamento das diretrizes de avaliação por parte da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior sobre as publicações acadêmicas no país. Trata-se de um olhar multidimensional, pelo qual, a partir do quadriênio 2026-2028, serão classificados não mais as publicações como um todo, mas os artigos que nelas forem veiculados. Uma avaliação na qual “serão levados em conta os indicadores bibliométricos dos periódicos e dos próprios artigos para que cada artigo seja avaliado distintamente”. É, portanto, dentro desse contexto renovado de avaliação que, com satisfação, anunciamos a inclusão neste número não apenas de textos originários de diversas regiões do Brasil, mas ainda de um ensaio provindo de um país da América do Sul, colocando a revista, assim, numa rota de internacionalização das suas discussões e propostas.

Seguindo o desenho editorial das publicações anteriores, esta edição se divide em duas seções: uma destinada a artigos produzidos tanto por estudantes do Ensino Técnico Integrado e graduandos do Ensino Superior, quanto por docentes e pesquisadores deste e de outros centros educacionais e de pesquisa. A segunda seção abriga, por sua vez, três ensaios produzidos por acadêmicos de diversas áreas do conhecimento.

Assim, o artigo “A dança da historiografia: interpretações acerca dos conceitos, da teoria e da prática no campo da história”, de autoria de Antônio Carlos Pinto Silva Júnior, abre a edição levantando algumas perguntas que buscam uma concepção da história como campo de ação para jovens pesquisadores: o que é a história, qual a

sua finalidade e a sua validade enquanto ciência? Esses questionamentos encaminham a discussão do autor no sentido de refletirmos acerca do papel desempenhado pelo docente-historiador no campo da educação. Silva Júnior nos conduz, dessa maneira, a pensar na necessidade de “transformar as teorias [...] em conteúdos didáticos compreensíveis aos estudantes”. Após as reflexões sobre o papel do docente-historiador, o artigo “O Observatório de Educação Científica como dispositivo de produção do espaço: cartografias do vivido na escola pública”, sob a assinatura de Monique Sanches Sodré e Kátia Soane Santos Araújo, leva o leitor para o campo do registro da experiência enquanto constituidora do espaço físico e simbólico, analisando a importância do Observatório de Educação Científica, da Bahia, como um “dispositivo/diapositivo de produção do espaço e de promoção da emancipação juvenil”. Apoiadas nas ideias de Henri Lefebvre, Paulo Freire e nas discussões sobre teoria e práticas decoloniais, as autoras defendem a tese de que “o fazer científico na escola pública, quando mediado por dispositivos tecnológicos e fundamentado em bases críticas, transcende a mera aquisição de conteúdos para se tornar uma potente estratégia de produção do espaço”.

Na sequência, Juliana Fernandes Silva de Oliveira, nos oferece, no artigo “Comida é linguagem: reflexões sobre a cultura alimentar caiçara como inspiração para uma educação decolonial”, um olhar ampliado sobre a alimentação, para defender a ideia de que “a comida alimenta almas, pertencimentos, elos com o coletivo e com a natureza”. Nesse viés de raciocínio, a autora nos faz vislumbrar o ato da alimentação como um conjunto de práticas que vão muito além da sustentação do nosso corpo físico, para investir nele como uma instância na qual não só se criam significados sociais, mas também se situa “o sujeito no mundo e o conecta a uma teia de relações”. É a partir desses pressupostos que Fernandes defende a tese de ser a cultura alimentar uma ferramenta de conhecimento com potencial para a implementação de uma educação decolonial.

O quarto artigo desta edição, assinado por Crasimir Adelino Ramos Sambe, e intitulado “Política linguística pré-colonial e colonial na atual geografia guineense”, visa “explicitar as características e os modos de gerenciamento linguístico presentes” nos períodos pré-colonial e colonial no país africano da Guiné-Bissau. Partindo de leituras dos estudiosos africanos Hampâté Bâ e Lourenço Ocuni Cá, o autor levanta diferenças significativas tanto nos objetivos quanto nas estratégias de implementação de ambas as políticas aludidas, para registrar a confirmação de que as escolas

coloniais funcionaram “como instâncias de apagamento da tradição, dos valores culturais e linguísticos” dos grupos locais, impondo a língua portuguesa como modelo próprio e instrumento de dominação colonial. Desta forma, denuncia Ramos Sambe, a tradição dos valores culturais e saberes ancestrais, como prática educativa pré-colonial, viu-se durante séculos interrompida pela empresa colonial portuguesa.

O último dos artigos apresentados nesta edição, de autoria de Rafaela Luiza da Paixão Ferreira e Francisco Xavier da Silva Júnior, traz como título: “A dinâmica socioespacial do bairro Nossa Senhora da Luz em Morro de São Paulo (BA): impactos sociais da gentrificação turística”. Nele, os autores buscam compreender “como a expansão do turismo tem alterado as dinâmicas sociais” nesse balneário que forma parte da memória e das experiências de muitos de nós. Os autores denunciam no artigo dinâmicas em que o turismo é conduzido em dissociação com as necessidades das populações locais, provocando “processos de exclusão territorial”, fato que demandaria com urgência não só a formulação de “estratégias de gestão urbana que assegurem dignidade às comunidades nativas”, mas também o fornecimento de “subsídios e [a elucidação] de contextos ignorados, para o desenvolvimento de políticas públicas voltadas à gestão do território, à preservação da memória coletiva e à mitigação dos efeitos adversos da afluência de turistas”, em Morro de São Paulo.

Abrindo a seção dedicada aos ensaios, o texto “A palavra como tecnologia de poder e de emancipação na educação profissional de pessoas negras”, de autoria de Sazana Assunção Martins dos Santos, busca refletir de que maneira a linguagem se constitui numa tecnologia de poder no processo educativo e emancipatório de pessoas negras. Martins dos Santos “problematiza o racismo linguístico presente nos espaços educativos e analisa de que modo determinadas hierarquias linguísticas podem reforçar processos de exclusão, silenciamento e deslegitimação de saberes produzidos por sujeitos negros”. A educação, conclui a autora, deve comprometer-se com a justiça social, reconhecendo “a pluralidade linguística, cultural e epistemológica” presente nas salas de aula e espaços de pesquisa no Brasil, para desenvolver “práticas pedagógicas antirracistas”.

A seguir, o ensaio “El tiempo histórico: futuro, presente y pasado”, sob a assinatura de Adolfo Ibáñez Santa María, atravessa fronteiras internacionais, para trazer-nos, do âmbito investigativo da História, no Chile, uma reflexão acerca do valor daquilo que o autor chama de “tempo histórico” na formação dos nossos educandos. O ensaio em questão formula a importância dessa dimensão do tempo, que o autor

diferencia do tempo cronológico, externo ao ser humano, tanto para a formação quanto para a vida das pessoas, “considerando a educação um agente potencializador dessa dimensão temporal”, apresentada como um processo que se desenvolve no íntimo de cada pessoa e que pode chegar a constituir-se, quando apoiado por espaços de educação formal e informal, em uma instância de “afirmação da virtude constitutiva de todo ser humano inserido na vida social da sua comunidade” (citações tradução nossa).

Por último, a edição se encerra com uma interessante reflexão sobre o potencial educativo que a instalação e manutenção de um aquário podem ter. Nesse ensaio intitulado: “Aquário ensina, diverte ou ensina divertindo?”, o autor Leopoldo Melo Barreto define os aquários como “pedaços de ambientes aquáticos que simulam um ecossistema vivo e dinâmico”. E a partir desse pressuposto defende a tese de que o contato de crianças e adolescentes com estes microecossistemas pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, tais como: “o respeito aos animais, o respeito ao equilíbrio biológico e natural, o senso de responsabilidade e paciência”, além de poder representar “uma pausa/alternativa para a vida digital”. Segundo Melo Barreto, esta prática poderia desembocar em uma melhora das habilidades de socialização, reduzindo a depressão, desenvolvendo a concentração e melhorando as capacidades motora, sensorial e cognitiva de crianças e jovens.

Desejamos aos leitores, então, um proveitoso percurso pelos variados assuntos e recortes temáticos oferecidos nesta edição que desponta no ar do Campus Valença do IFBA, em direção ao Brasil e ao mundo, como a consolidação de uma caminhada em prol da divulgação de pesquisas e reflexões relativas ao campo da educação. Boas leituras!

Ricardo Piera Chacón
Membro do Conselho Editorial
Revista Caleidoscópio

A DANÇA DA HISTORIOGRAFIA: INTERPRETAÇÕES ACERCA DOS CONCEITOS, DA TEORIA E DA PRÁTICA NO CAMPO DA HISTÓRIA

Antônio Carlos Pinto Silva Júnior¹

Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)

anтониopscarl@gmail.com

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo discutir o processo de concepção da história para jovens pesquisadores, partindo da premissa de desconhecimento sobre o que é a história, sua finalidade e sua validade como ciência. Demais, pretende-se apontar o papel do docente-historiador na educação e a relação entre teoria e prática historiográfica no ensino. Por conseguinte, é utilizado como uma de suas principais bases teóricas os escritos de Marc Bloch e conceitos como: tempo, homem, passado e presente, além de buscar analisar a prática educativa feita por historiadores, os quais consequentemente atuam na docência. Para além disso, utiliza-se a ideia de “práxis” estabelecida pelo intelectual Leandro Konder, a redirecionando para o contexto de ensino. Conclui-se que, a história, como fonte de conhecimento, é verossímil, útil e dispõe de diversas oportunidades. O historiador educador é convidado, diariamente, a prosseguir em busca das pegadas do homem no tempo, analisando-o como um agente em movimento, participante da ciência em marcha.

PALAVRAS-CHAVE: Fazer historiográfico; homem; história; docente-historiador; práxis

INTRODUÇÃO

Marc Bloch, um dos maiores historiadores medievalistas do século XX, diz em sua obra, “Apologia da História: ou o ofício do historiador”, como um pai ao seu filho amado que “...o bom historiador se parece com o ogro da lenda. Onde fareja carne humana, sabe que ali está a sua caça.” (BLOCH, 2001, p. 54). Contudo, não busco adentrar nas especificidades do texto de Bloch e nem discutir a grandeza deste seu último trabalho. Atenho-me a utilizá-lo como base para refletir acerca do fazer historiográfico e seus desdobramentos no ensino de História, protagonizado por docentes-historiadores², compreendido como um processo de natureza subjetiva, se manifestando de maneira singular para cada sujeito que se propõe a percorrer o caminho da historiografia.

Recordo-me que, Bloch chegou à minha trajetória no componente curricular Introdução aos Estudos Históricos, éramos uma turma de 40 alunos e mais alguns agregados, o sol vespertino ardia por meio do calor típico da cidade de Feira de Santana, interior da Bahia, e de modo quase religioso, ainda lembro-me de quando

¹ Graduando em Licenciatura em História, na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-7739-5358>

² Credito a expressão “docente(s)-historiador(es)” ao Mestre em História Valter Guimarães Soares docente da Universidade Estadual de Feira de Santana. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0356339989732364>.

senti ecoar pela primeira vez a frase: “a história é a ciência dos homens no tempo”. Isso em uma terça-feira qualquer.

Todavia, hoje, enxergo tais palavras como um senso comum, uma explicação basilar e sucinta do que é a história. No entanto, aos olhos de um jovem estudante, elas saltaram e brilharam como os vagalumes da noite brasileira de Braudel.³ Doravante, é perceptível que as noções e conceitos sobre a história, como campo epistemológico, não se mostram claros para aqueles que iniciam sua caminhada na historiografia, assim sendo, insurge uma limitação para exercer a teoria e prática na docência da história. Dentre os problemas conceituais, observa-se como os principais as seguintes questões: Qual a finalidade da história? A história é ciência? O que é fazer história? Como a história é a ciência dos homens no tempo? Assim, o objetivo central deste trabalho é discutir e problematizar tais questões, articulando-as ao campo da prática de ensino da história, visando estabelecer um diálogo com o papel do historiador e o papel docente.

1. O Historiador

Para alcançar o objetivo de discutir o conceito de história, faz-se necessário, inicialmente, recorrer a declaração que abre a magnífica apologia da história feita por Bloch, que diz: “Papai, então me explica para que serve a história.” (BLOCH, 2001, p. 41). Pessoalmente, sinto-me atraído pela ternura depositada nesta oração, pois, a história necessita “servir aos doutos, isso é óbvio, mas também precisa servir aos escolares” (BLOCH, 2001, p. 41), aos sem instrução, aos coadjuvantes, enfim, ao homem comum.

O que é a história já sabemos, ora, a história é a ciência dos homens no tempo, logo, a história pode ser concebida como uma ciência em marcha, em eterna construção, na medida em que se dedica a análise dos homens em movimento ao longo do tempo. Ao fazer tal afirmativa, não busco referir-me a uma marcha inexorável do progresso, como faziam os positivistas anteriores a nós, com suas ideias teleológicas. Não se trata de um fim em si mesmo, um tempo cronológico linear ou um ciclo inescapável, mas sim pôr o homem no tempo como objeto de análise. Uma vez

³ Fernand Braudel (1902-1985). Escritos sobre a História. São Paulo: Perspectiva, 1978. Na obra, o autor utiliza a metáfora dos “vagalumes na noite brasileira” para explicar o brilho momentâneo dos acontecimentos históricos diante das estruturas mais profundas da história.

que, por séculos, a noção de história como mera datação influenciou a idealização do que é a história para os intelectuais e para o homem comum, assim, não se colocava em foco o processo histórico e nem o homem por trás deste, mas detinha-se ao acontecimento congelado no tempo. Abraçar essa premissa, refiro-me à história como datação, é negar possibilidades, a diversidade e a pluralidade do humano como um ser subjetivo.

Para além disso, ao analisar tal afirmativa de maneira rasa, e trato da constatação da ciência dos homens em marcha, pode-se depreender que existe um desejo de criar um protagonismo para o homem, no sentido de beatificá-lo, ou seja, lhe colocando no centro de modo distante. Faço uso de um corriqueiro exemplo: São Tomás de Aquino. Pode-se pensá-lo como o grande homem que foi, seus feitos e enfim, sua cristalização para santo. No entanto, isso não é pensar historicamente e nem entender com precisão o homem no tempo. São Tomás não se resume a um feito, sua história ocorreu enquanto houve ar em suas narinas. O que busco dizer é, em suma, o homem no tempo não pode ser definido de maneira simplificada, ou seja, sua vida não está definida em um ato que se tornou “fato histórico”. Seu nascimento, desenvolvimento, juventude e velhice, tudo é, sobretudo, material para o historiador.

O homem no tempo está em constante mudança, não será possível demarcá-lo, catalogar o seu comportamento como algo inerte. Traz luz sobre essa causa, o apologeta: “A vida é muito breve, os conhecimentos a adquirir muito longos para permitir, até para o mais belo gênio, uma experiência total da humanidade.” (BLOCH, 2001, p. 68) Sendo um animal pensante, seus padrões não poderão ser definidos como são definidos os padrões de um cão. A quase um século atrás, o homem, e esclareço que o uso de “homem” como um sinônimo para toda a humanidade, creditava sua certeza em um mundo como era, sem a possibilidade de mudança, ascensão ou transformações estruturais. Hoje, na contemporaneidade, esse pensamento mudou. Inúmeros processos de modificação da realidade ocorreram e estão ocorrendo neste exato momento, aquele que se deitar para o descanso nessa noite, não despertará o mesmo pela manhã.

Destarte, ao definir o homem no tempo como centro da análise, recusa-se a ideia da história como uma ciência que estuda o passado, uma vez que o passado por si só não pode ser objeto de uma ciência e a prática científica não se define pelo seu objeto. Aquele que decide pleitear a causa da história, buscará ferramentas que questionem seus documentos, fontes, que elejam a possibilidade da falseabilidade e

crítica ao que é tido como verdade. Categoricamente, Bloch diz:

Uma ciência, entretanto, não se define apenas por seu objeto. Seus limites podem ser fixados, também, pela natureza própria de seus métodos. Resta, portanto, nos perguntarmos se, segundo nos aproximemos ou afastemos do momento presente, as próprias técnicas da investigação não deveriam ser tidas por essencialmente diferentes. (BLOCH, 2001, p. 68)

Por isso, a história se apodera do passado, não de maneira desordenada e irracional, mas é na medida em que o passado é habitado pelo homem, ou seja, pela humanidade, em sua temporalidade específica, metodologicamente, de modo universal e singular em cada período.

Guimarães Rosa, em sua obra “Grande Sertão: Veredas” disse: “Diabo não há! É o que eu digo, se for... existe é o homem humano. Travessia.” (ROSA, 1994, p. 875) Se o que existe é o homem em sua totalidade, deve-se a ele o protagonismo da história, o foco é o comportamento humano ao longo das temporalidades, seres míticos já não importam, mas sim o homem humano. O apologeta nos diz:

Por trás dos grandes vestígios sensíveis da paisagem, [os artefatos ou as máquinas,] por trás dos escritos aparentemente mais insípidos e as instituições aparentemente mais desligadas daqueles que as criaram, são os homens que a história quer capturar. (BLOCH, 2001, p. 54).

Lembre-mos, onde há carne humana, aí há a caça do bom historiador — os homens e seus rastros.

Posto isso, subentende-se que o processo de compreensão da história tende a ser árduo. Bloch afirma que:

Mas a história não é a relojoaria ou a marcenaria. É um esforço para o conhecer melhor: por conseguinte, uma coisa em movimento. Limitar-se a descrever uma ciência tal qual é feita será sempre traí-la um pouco. É mais importante dizer como ela espera ser capaz de progressivamente ser feita. (BLOCH, 2001, p. 46).

Com isso, poderíamos pensar, de maneira análoga, ao trabalho rural. Imaginemos um agricultor. O lavrador trata a terra por horas, dias, semanas e até meses antes de efetuar a plantação; após sua espera, há de lançar suas sementes na esperança de que o suor que escorre em seu rosto cansado, cai e molha a terra seca seja recompensado com uma boa colheita. Após meses de aguardo, o seu “roçado” não vingou, todo o seu empenho foi desperdiçado, o tempo investido não retornou por meio dos frutos, sendo assim, restará ao trabalhador erguer a sua cabeça

e recomeçar todo o processo de plantação, tendo convicção de que comerá do fruto do seu trabalho.

Em relação aos que labutam com a História, não há diferenças. O historiador deve reconhecer suas limitações, abraçar o desconhecimento e se debruçar continuamente sobre as fontes, buscando interpretar a “coisa em movimento” anteriormente citada. Deve-se entender que, o historiador é quem constrói um lugar para a morte da vida, lembrando aquilo que a sociedade escolheu esquecer. Dado isso, torna-se inseparável a reflexão crítica da realização prática do ofício, haja vista que, refletir é persistir e persistir é prosseguir.

No entanto, para aqueles que não apreciam ou não compreendem a magnitude da história, ela se parece mais com algo inútil ou descartável, uma vez que sua utilidade não se relaciona com o imediatismo contemporâneo. Para Bloch, “...a natureza de nosso entendimento o leva muito menos a querer saber do que a querer compreender. Daí resulta que as únicas ciências autênticas são, ..., aquelas que conseguem estabelecer ligações explicativas entre os fenômenos.” (BLOCH, 2001, p. 45). E ele procede, categoricamente:

O problema da utilidade da história, no sentido estrito, no sentido “pragmático” da palavra útil, não se confunde com o de sua legitimidade, propriamente intelectual. Este, a propósito, só pode vir em segundo lugar: para agir sensatamente, não será preciso compreender em primeiro lugar? Mas sob pena de não responder senão pela metade às sugestões mais imperiosas do senso comum, este problema tampouco poderá ser elucidado (BLOCH, 2001, p. 45).

Ou seja, aqueles que não enxergam sua utilidade em grande maioria não a compreenderam. O senso comum os leva a crer que conhecem a infinitude dessa matéria, enxergam-se como detratores ou possuidores dela, porém nada sabem, negaram-se a conhecer sobre aquilo que de vã maneira discursam. Tais atos, diluem o provérbio árabe trazido por Bloch em sua defesa: “Os homens se parecem mais com a sua época do que com seus pais” e o mesmo ainda afirma que: “Por não ter meditado essa sabedoria oriental, o estudo do passado às vezes caiu em descrédito.” (BLOCH, 2001, p. 60).

No mundo contemporâneo, o processo se redesenha de igual modo ao século passado, dado que tal qual os intelectuais do século XX não incorporaram essa máxima, no século XXI, as grandes mentes da história não reagiram a incumbência de entendê-la com exatidão. O erro se baseia em deixar de lado a força modeladora do presente, a qual pode ser mais imediata que a herança familiar.

Dessarte, no que tange o processo histórico, o presente é elencado como uma chave para compreensão, visto que nós perguntamos ao passado a partir dos questionamentos presentes, rebuscando com as ferramentas atuais, no fio da navalha, cuidando para não cair em anacronismo. Vale destacar que, o passado jamais mudará, o homem, sendo o centro das inquietações da historiografia, não pode mudar aquilo que já se passou, porquanto, deve-se questionar com novas indagações, inquerindo questões sobre o objeto e não o transformando a seu bel prazer.

Outrossim, a concepção da história se apresenta de maneira não imediata e o homem moderno, escravo dos estímulos dopaminérgicos das redes sociais, tende a não encontrar prazer em absorver a história, observar a história, sentir a história. A esses, de maneira profética, Bloch diz: “Mas o erudito que não tem o gosto de olhar a seu redor nem os homens, nem as coisas, nem os acontecimentos, [ele] merecerá talvez, como dizia Pirenne, o título de um útil antiquário. E agirá sensatamente renunciando ao de historiador” (BLOCH, 2001, p. 66).

O olhar desencantado, apático e indolente não abarcará o fazer historiográfico, pois negará a vida acontecendo ao seu redor, e atentar-se a essa vida em movimento constitui a essência do que é ser historiador e não um velho antiquário. O processo de compreensão histórico, em especial o seu apogeu manifestado na prática histórica, é alicerçado na paciência. A espera, guiada pelo anseio de saber e o impulso de analisar, fundamenta o ato de pensar historicamente. Contudo, o nosso entendimento não se sente atraído em compreender com exatidão o desvelar dos acontecimentos à nossa volta, e repete-se a mesmíssima atitude em relação às coisas já passadas.

Tal ato, não interfere somente na compreensão do passado como objeto de análise, mas sim na ação presente e nas formas de enxergar o momento posterior e anterior àquele que se vive. Pois, a condição de ignorância interfere para além da reflexão, inibindo a prática e as possibilidades de agir. É preciso perceber que a história é um esforço constante de análise para desvendar as relações entre o que é vivido pelos homens em diferentes eras. O ato de desinteresse ignora uma ideia basilar da historiografia: não existem cortes abruptos. O passado não desaparece, ele se torna o presente e é enxergado a partir do mesmo.

Para além disso, é papel do historiador, como já foi dito, trazer à memória o que a sua sociedade gostaria de esquecer. Faço referência a obra cinematográfica

“Das schreckliche Mädchen”⁴, que teve seu título traduzido no Brasil para “Uma Cidade Sem Passado”, o filme foi dirigido por Michael Verhoeven e inspirado na trajetória de Anna Rosmus.

A narrativa se dá em volta de Sonja Rosenberger, uma jovem estudante que decide realizar uma pesquisa sobre o posicionamento de sua pequena cidade durante o Terceiro Reich. Vale destacar que a versão oficial e divulgada pelos órgãos responsáveis da cidade, declara um processo de resistência ao regime de Adolf Hitler.

Após questionamentos e debruçamento sobre os documentos, a protagonista encontra fontes que comprovam a colaboração ativa de líderes locais e famílias bem quistas na comunidade com o regime nazista. Com isso, a jovem passa a sofrer perseguições sistematizadas, violência verbal e tentativas de silenciamento e deslegitimação de seu trabalho. O filme cria um dualismo claro: de um lado a memória coletiva, identitária e afetiva; de outro, a investigação histórica fundamentada em documentação e crítica das fontes.

O debate da Alemanha pós-guerra, feito por Rosmus, o qual posteriormente se tornou filme, dialoga de maneira interseccional ao dever do historiador, pondo em vista que, assim como a pesquisadora se dedicou, questionou, problematizou e trouxe de volta os mortos que incomodavam, o historiador deve assim fazer em sua práxis. Porquanto, se torna dever ético refletir sobre o passado, por meio de pistas deixadas pelos fenômenos e eventos, exercendo a atividade intelectual com excelência.

Para isso, além de compreender para que é a história, o que é a história e como analisá-la e discuti-la, é primordial o que está por traz da execução do bom historiador, o seu empenho intelectual.

Ao iniciar sua defesa da história, Marc Bloch diz:

Se a história, não obstante, para a qual nos arrasta assim uma atração quase universalmente sentida, só tivesse isso para se justificar, se fosse apenas, em suma, um amável passatempo, como o bridge ou a pesca, valeria a pena todo o esforço que fazemos para escrevê-la? (BLOCH, 2001, p. 44).

E prossegue em seu questionamento: “Mas aqui uma nova pergunta se coloca: o que, precisamente, torna legítimo um esforço intelectual?” (BLOCH, 2001, p. 44).

Ao discutir sobre a legitimidade da história, cai-se em uma “via de mão dupla”, pois pensar na legitimidade da história está intrinsecamente relacionado a pensar na

⁴ Michael Verhoeven (dir.). Uma cidade sem passado. Alemanha Ocidental: Filmverlag der Autoren; Sentana Filmproduktion; Zweites Deutsches Fernsehen (ZDF), 1990.

utilidade da mesma e por conseguinte, pensar sobre o seu (des)uso, fato que já foi discutido aqui.

No que tange o debate sobre sua legitimidade e seu caráter científico, a História não se restringe ao campo epistemológico, sendo confirmada no âmbito institucional, como demonstra a Lei nº 14.038/2020, promulgada no contexto de efervescência política popular, ao reconhecer a necessidade de uma formação baseada em princípios teóricos e metodológicos para o exercício da profissão de Historiador e regulamentar o ofício como profissão legítima, dessa forma, contribuindo para o esclarecimento e fortalecimento da história como ciência necessária. Assim sendo, mesmo que ainda existam práticas que indiquem desprezo pelo profissional e pelo seu campo de atuação, o que posteriormente acarreta questionamentos sobre a história como um todo, a regulamentação formal em conjunto as instâncias legais conferem maior consistência ao debate.

“A história vale a pena”, disse um sábio acadêmico que conheço. É preciso buscar compreender os seus processos, mergulhar em sua metodologia. Urge, atentar-se para cada detalhe que a constitui, favorecendo a afirmação dita anteriormente; sua valia não se baseia em valores materiais, o trabalho feito intelectualmente está enraizado na sutil crença da contribuição, crença essa que está baseada em fazer pela humanidade. Ora, se a história é a ciência dos homens no tempo, o homem também faz por sua categoria ao analisar a si mesmo em determinada temporalidade. O trabalho historiográfico jamais se tornará inútil enquanto o homem puder agir em seu tempo. A partir de tal premissa, é possível destacar uma coisa: O homem, a vida e a história se precisam mutuamente, sem um, não creio que venha a existir o outro, dado que, para viver o homem claramente necessita do fôlego de vida e ao exercer essa vida, ele cria uma história pessoal; valores, traumas e anseios, tudo isto forma o homem, sua vida e sua história.

Certamente, pensar no exercício historiográfico como algo aquém da subjetividade do sujeito, não é pensar com clareza. A ciência em marcha é uma ciência singularmente plural. Homens e mulheres constroem histórias únicas, fundamentadas em sua temporalidade e vivências, mas de mesmo modo, criam memórias compartilhadas e afetivamente plurais.

Em “Uma Cidade Sem Passado”, os moradores de Pfilzing, com apoio das forças institucionais, estabelecem uma memória comum, a qual cegamente age de modo negacionista da perspectiva histórica. Negam a verdade, negam a possibilidade

de saber, negam seus erros. As vivências dolorosas daquele povo se tornaram um incômodo, apagaram-se a mentira tão afetivamente que Sonja, a protagonista da obra, ao exercer seu trabalho de historiadora, foi violentamente reprimida. Com isso, pode-se enxergar a seguinte questão: as memórias se tornam plurais mesmo que sejam individuais, e em certa medida esse apreço pelo passado idealizado pode se tornar uma ação reacionária, como é visto na obra cinematográfica citada.

Diante do exposto, verifica-se que a compreensão sobre as definições da História parte de uma fragilidade que evidencia a necessidade de articular o fazer historiográfico a prática docente, posto que tal entendimento teórico só se efetiva por meio da articulação entre o ensino da história e o aprofundamento conceitual, dimensões que, posteriormente, serão apresentadas como pedra angular do fazer historiográfico.

2. O Docente-Historiador

A princípio, evidencia-se que a prática historiográfica está intrinsecamente ligada à atuação docente. Nesse sentido, torna-se fundamental compreender como se dá o ensino da história para os docentes-historiadores, uma vez que o ato de ensinar não corresponde somente a passagem de conteúdos, mas uma troca mútua de saberes, onde os sujeitos aprendem uns com os outros, estabelecendo uma relação de respeito no ensino e na aprendizagem.

Para o ensino de história, é basilar reconhecer, como já foi dito, a história do homem comum e sua ação como agente histórico. O docente-historiador, ao pensar no campo da aprendizagem, seleciona, interpreta e relaciona os conteúdos a história vivenciada cotidianamente pelo discente. Tal relação implica em reconhecer aquele que aprende como fonte histórica, isto é, compreender que existe a possibilidade de usar da vida como objeto de análise, conforme já exposto no tópico anterior.

Dessa maneira, Bloch diz: A história tem o papel de “servir aos doutos, mas também precisa servir aos escolares” (BLOCH, 2001, p. 41) O historiador, em seu pleno ofício, devolve o seu trabalho para a sociedade por meio de pesquisas, discussões concretas, críticas afiadas e lembrando a sociedade do passado que ela enterrou. Já o historiador docente, retribui a sociedade com a educação dos “escolares”, cuidando para que o conhecimento histórico chegue às novas gerações.

Logo, o ensino da História configura-se como um processo de mediação do

conhecimento, na qual o docente analisa e interpreta diferentes fontes, tornando-as acessíveis aos estudantes. Tal mediação se mostra necessária, na medida em que nem todos os jovens se sentem, de modo imediato, atraídos por obras densas, como: “Os Sertões” de Euclides da Cunha.⁵ Assim sendo, é dever do professor, como um profissional do ensino, tornar processos historiográficos complexos em um conteúdo com significado para o aluno, de certo modo, traduzi-lo, explorando para além do disposto no documento, relacionando, por exemplo, a antiga cidade de Canudos com a sua realidade.

Conseqüentemente, aquilo que antes se apresentava como extensos blocos com uma gama de informações passa a ser compreendido como uma narrativa de luta e resistência, protagonizada por Antônio Conselheiro⁶, cuja trajetória pode ser interpretada para além dos limites do texto escrito, sendo reconhecida também em suas dimensões do cotidiano.

Porquanto, é fato que existe a necessidade de conhecer grandes nomes como: Caio Prado Júnior, Michel de Certeau, Carlo Ginzburg ou E. P. Thompson, dentre outros. No entanto, transformar as teorias elaboradas por estes autores da escrita historiográfica em conteúdos didáticos compreensíveis aos estudantes, revela-se como um dos principais desafios para a prática docente.

Ademais, vale salientar que o campo do ensino da história não tem como única dificuldade a transposição do saber, pois, na sociedade vigente, o ato de ensinar carrega consigo certas problemáticas. Dentre as tais, pode-se destacar: a burocratização do ensino, o ambiente insalubre, a carga emocional, entre outros fatores determinantes para o processo de ensino-aprendizagem. É perceptível, porquanto, que a realidade docente não se resume à teoria discutida na universidade, mas perpassa pela busca da reinvenção diária como profissional do ensino, mesmo num cenário de condições precárias para o professor. Nesse sentido, é pertinente refletir como, em meio a tantos percalços, é possível relacionar a teoria e prática no processo de ensino da história, tendo como pressuposto que a educação não deve ser beatificada, como é feito a algumas figuras históricas, já que a mesma em seus múltiplos desdobramentos, é passível de críticas.

⁵ Euclides da Cunha (1866-1909), Os Sertões. Publicada em 1902, a obra analisa a Guerra de Canudos (1896-1897) a partir da experiência do autor como correspondente da guerra.

⁶ Antônio Conselheiro (1830-1897) foi um líder religioso e social do sertão nordestino, fundador da comunidade de Canudos e figura central no conflito da Guerra de Canudos (1896-1897).

Assim sendo, surge como possibilidade utilizar parte do processo de formação, refiro-me aos anos de graduação, como pano de fundo para a análise, dado que, muito se escuta nos cursos de licenciatura que: “A educação é a maior arma de transformação da sociedade.” Porém, a repetição mecânica e constante da afirmação retira da mesma o seu significado, pois por estar nos holofotes com a constante repetição, acaba-se por não a trazer à realidade com a prática.

Leandro Konder, muito sabiamente definiu em sua obra “O Futuro da Filosofia da Práxis”, a prática como algo uno a teoria, pois, para existência da prática pede-se a teoria e para cremos na funcionalidade da teoria carecemos da prática. Para Konder:

A práxis é a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa da reflexão, do autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática (KONDER, 2018, p. 123)

Tenho plena ciência de o que Leandro Konder buscava neste livro era a crítica ao uso do conceito de práxis revolucionária e a maneira como o processo de transformação política vinha sendo tratado e discutido pelos idealizadores de sua época. Mas, também é possível definir o ato de ensinar como um ato revolucionário, então sua citação torna-se de grande valia para esta discussão.

O processo de ensino não se reduz à simples transmissão passiva do conteúdo, mas é enraizada na construção ativa do conhecimento. É preciso, antes de tudo, reconhecer que os alunos não são copos vazios a serem preenchidos com o conhecimento do professor, dado que não são objetos materiais e sim agentes temporais subjetivos.

Entendendo a práxis por meio das lentes de Konder, leva a subentender que agir sem reflexão leva a criticidade, concluindo que a prática inexiste sem a teoria, pois a prática é orientada pela teoria e a teoria é um conjunto de conceitos, interpretações e explicações que orientam a prática numa relação dialética. Para o docente-historiador, isso é manifestado avidamente, pois é necessário compreender a teoria, como já foi dito, saber dos grandes doutos, mas é na prática que tudo isso é culminado. O cotidiano educacional leva o profissional docente a entender conceitos, mas também a compreender as vivências de seus discentes, produzindo novas

reflexões a partir tanto da teoria quanto da prática — a práxis.

Ou seja, novamente é preciso pontuar, o aluno jamais será um quadro branco disponível a ser pincelado pelo cabedal teórico do professor, ao chegar em sala de aula ele trará uma bagagem particular com as suas experiências, opiniões e valores morais. Posto isso, o docente-historiador usará da teoria para chegar à compreensão da prática manifesta no cotidiano dos alunos, acolhendo-os e observando as suas histórias pessoais, já que eles também constituem o conceito de Bloch, pois são “homens no tempo”.

Práxis e teoria são interligadas, interdependentes. A teoria é um momento necessário da práxis; e essa necessidade não é um luxo: é uma característica que distingue a práxis das atividades meramente repetitivas, cegas, mecânicas, abstratas. (KONDER, 2018, p. 123)

A práxis educativa não está somente no campo das ideias, logo não se trata de contemplação. Observar de maneira contemplativa é negar para a realidade o direito de transformação. O educador transforma com as letras. Não caberá a ele o típico papel de super-herói americano, mas o de agente histórico. Agir, diga-se de passagem, é mover-se. O processo de aprendizagem do docente-historiador é interminável, acredito que, assim como os dos outros educadores, então ensinar torna-se uma constante em direção ao aprender. Pois, não se ensina aquilo que outrora não se aprendeu, tal atitude é configurada como desonestidade intelectual.

O que, então, permite pensar a educação do educador? O que permite pensar uma ação historicamente situada, que parte das circunstâncias constituídas e incide sobre elas, transformando-as? Não poderia ser a atividade de um sujeito definitivamente constituído, que escaparia a transformação das condições objetivas, exerceria sobre elas seu poder de modificá-las, mas permaneceria, ele mesmo, “exterior” a elas (isto é, careceria de enraizamento na objetividade e perderia sua condição de sujeito concreto). (KONDER, 2018, p. 125)

A ação de educar-se constantemente, protagonizada por aqueles que exercem a docência, é uma obrigação que beira um princípio moral. O sujeito, para transformar o mundo, transforma-se a si mesmo, por meio do conhecimento, ou seja, para transformar os indivíduos, primeiro ocorrerá a mudança interior, que é manifestada também no exterior.

A práxis transformadora no campo do ensino da História, ocorre no princípio da educação, já que sendo uma ciência complexa e indomável, só seria contemplada com o processo rigoroso de educar a si mesmo como docente-historiador e, posteriormente educar os outros. Compreendendo a palavra, mas também o mundo

que a carrega.

Portanto, a transformação, obviamente, parte do pressuposto de não ter uma postura de interpretação passiva do presente, da realidade como está posta, se capacitando para reconhecer os elementos que criam o mundo e o impede da possibilidade de mudança por meio da educação. Haja vista que, a práxis manifestada na educação é um dos fundamentos para compreender o chão da sala de aula, o docente-historiador a tem, a usa e a defende. Dessa forma, a relação entre teoria e prática torna-se essencial para a realização de um ensino de História crítico e significativo, no qual o docente-historiador assume a função de mediador na construção do conhecimento.

CONCLUSÃO

Por fim, é imprescindível analisar o ofício do historiador por meio das dinâmicas educacionais, as suas manifestações e pelo olhar do docente-historiador no contexto escolar. Dado isso, hei de gastar minhas últimas linhas reafirmando o que foi dito e retornando para sala de aula quente, a qual estava repleta de grandes mentes, onde ouvi o estalar da história soar com: “A história é a ciência dos homens no tempo”.

Compreendo com clareza essa afirmação, porém buscarei ir para além disso, pois a história é a vida em andamento e eu, sujeito do meu tempo, participo com gozo do dançar da historiografia. Sua utilidade me vem como necessidade. O bom historiador não faz da história uma maçante análise de fontes, paulatinamente buscando nos documentos um sentido por si só, mecanicamente, sem sentir o favor, quase divino, em fazer da história seu campo de estudo e trabalho, perguntando-a, questionando-a.

Assim, o bom historiador verá na história a veracidade, há de ver na história prazer, há de enxergar na história sentido. A prática e a teoria, as quais definimos como práxis, serão a essência do trabalho exercido. Não existirá, neste belo ofício, a prática sem o embasamento teórico e o mesmo ocorre de maneira reversa. Porém, não quero embelezar este trabalho, muito menos fazê-lo a minha religião. Creio que, assim como em todas as profissões, o docente-historiador passa por inúmeros percalços, ser educador num país continental como o Brasil é um processo desafiador.

Contudo, há beleza neste desafio, loucos seriam aqueles que não a enxergassem. O campo da história se encontra aberto e está à espera da colheita, no

entanto, não se encontram trabalhadores. Portanto, digo, para os atuantes, que não se tornem como os antiquários criticados por Marc Bloch, amantes da soberba fantasiada de intelectualidade, para os iniciantes, que recebam com orgulho esse convite, pois dançar a dança da historiografia é, sem sombra de dúvidas, um deleite.

REFERÊNCIAS

BLOCH, Marc Leopold Benjamin. **Apologia da História, ou, O Ofício do Historiador**. Prefácio, Jacques Le Goff; apresentação à tradução brasileira, Lilia Moritz Schwarcz; tradução, André Telles. – 1ºed – Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRASIL. Lei nº 14.038, de 17 de agosto de 2020. Regulamenta a profissão de historiador. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 2020.

KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis**. Apresentação à edição, Geraldo Gasparim - 1º ed - São Paulo: Expressão Popular, 2018.

OLINTO, Bia. **Apologia da história**: part 1. YouTube, 09 jul. 2021. Disponível em: <https://youtu.be/0TINbuJm5vQ>. Acesso em: 20 de fev. 2026.

OLINTO, Bia. **Apologia da história**: part 2. YouTube, 09 de jul. 2021. Disponível em: https://youtu.be/abtIXv3cPfA?si=r_G_ZIbGHPRBhIv. Acesso em: 20 de fev. 2026.

ROSA, Guimarães João. **Grande Sertão: Veredas**. Biblioteca Luso-Brasileira; 1º ed, Volume II. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 1994.

Uma cidade sem passado. Direção: Michael Verhoeven. 1990. Alemanha Ocidental: Filmverlag der Autoren; Sentana Filmproduktion; Zweites Deutsches Fernsehen (ZDF), filme.

O OBSERVATÓRIO DE EDUCAÇÃO CIENTÍFICA COMO DISPOSITIVO DE PRODUÇÃO DO ESPAÇO: CARTOGRAFIAS DO VIVIDO NA ESCOLA PÚBLICA

Monique Sanches Sodré⁷

Secretaria Municipal de Educação de Salvador - BA
moniquesodre@educacaosalvador.net

Kátia Soane Santos Araújo⁸

Secretaria Municipal de Educação de Salvador - BA
katiasoane@gmail.com

RESUMO: O presente artigo analisa a importância do Observatório de Educação Científica, que se caracteriza como um dispositivo/diapositivo de produção do espaço e de promoção da emancipação juvenil. A investigação fundamenta-se na articulação dialética entre a teoria da produção do espaço de Henri Lefebvre, a pedagogia problematizadora de Paulo Freire e as discussões sobre tecnologias e práticas decoloniais na contemporaneidade. O objetivo consiste em investigar como as trajetórias de pesquisa de estudantes/pesquisadores do Ensino Fundamental, mediadas pelas Tecnologias de Informação e Comunicação - TIC, no âmbito do projeto "A Rádio da Escola na Escola da Rádio", contribuem para a ressignificação do território vivido e para o fortalecimento do protagonismo estudantil. Metodologicamente, o trabalho ampara-se em uma abordagem documental e em um estudo bibliográfico, centrando-se na análise das investigações de duas estudantes da Escola Municipal Governador Roberto Santos, pesquisadoras do Projeto "A rádio da escola na escola da rádio". Suas pesquisas abordaram, respectivamente, o Terreiro Ilê Axé Opô Afonjá como símbolo de resistência na Engomadeira e as manifestações de resiliência cultural nas artes de rua da região do Cabula. Os resultados revelam que o projeto atua como um campo de imersão, que permite a transição da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica, conferindo status de ciência pública às narrativas periféricas e rompendo com silenciamentos históricos, fatores que justificam a importância do Observatório. Conclui-se que a educação científica, ao ser plenamente retomada no cenário de pós-pandemia em 2024, reafirma-se como uma práxis transformadora capaz de converter o espaço percebido em um espaço vivido consciente, crítico e autoral, consolidando a escola pública como polo produtor de saberes geográficos e sociais.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Científica; Produção do Espaço; Projeto da Rádio; Observatório de Educação Científica, Protagonismo Estudantil.

Introdução

A fundamentação da educação científica no Ensino Fundamental, especificamente no contexto da escola pública brasileira, exige um rompimento peremptório com modelos pedagógicos centrados na mera repetição de conteúdos e na passividade discente. No cenário contemporâneo, marcado por profundas desigualdades socioespaciais e

⁷ Mestranda do Programa de Mestrado Profissional "Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação" – GESTEC; Professora/gestora da Secretaria Municipal de Educação Salvador/BA. ORCID: 0009-0001-0809-6970

⁸ Pós-doutorado em Educação; Professora do Programa de Mestrado Profissional "Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação" – GESTEC; Professora da Secretaria Municipal de Educação Salvador/BA; Coordenadora Pedagógica do Curso de Licenciatura em Pedagogia – EAD/UFBA. ORCID: 0000-0002-9064-1797

pelo advento de tecnologias que reorganizam as relações humanas, a escola precisa se afirmar como um centro de produção de conhecimento crítico e decolonial. Este artigo propõe uma reflexão sobre a experiência do Observatório de Educação Científica, vinculado ao projeto "A Rádio da Escola na Escola da Rádio", na Escola Municipal Governador Roberto Santos, situada em Salvador, Bahia.

A problemática que orienta esta discussão reside na necessidade de compreender como os sujeitos da educação básica podem se tornar autores de suas próprias narrativas científicas, em um território frequentemente invisibilizado pelas lógicas institucionais. Historicamente, a periferia é narrada pelo "outro" — pelo planejamento urbano tecnocrático ou pelo discurso midiático estigmatizante. Contrapondo-se a essa realidade, o Observatório surge não apenas como um arquivo de dados, mas como um "dispositivo/diapositivo" de produção do espaço. Como dispositivo, organiza saberes e regimes de visibilidade; como diapositivo, atua como potência de invenção e linha de fuga, permitindo que a ciência produzida pelos estudantes questione as estruturas coloniais e as mazelas urbanas.

O referencial teórico que sustenta esta análise é multidisciplinar e dialético. Recorremos à tríade lefebvriana (espaço percebido, concebido e vivido) para interpretar como os estudantes percebem e transformam o seu entorno. Articulamos essa base geográfica com a pedagogia da autonomia de Paulo Freire, que nos oferece o suporte para criticar a "educação bancária" e propor uma "leitura de mundo" que preceda a leitura da palavra científica. Além disso, incorporamos as discussões de Hetkowski e Santos (2021) sobre tecnologias decoloniais e a tese de Araújo (2019) sobre os novos dispositivos da educação científica, que qualificam o Projeto da rádio como suporte tecnológico para a emancipação.

Um marco temporal relevante nesta trajetória é o impacto da pandemia da Covid-19, que impôs um hiato forçado nas atividades presenciais da rádio. A retomada plena em 2024 marca um momento de resiliência e amadurecimento das práticas investigativas. É neste contexto de pós-isolamento que as pesquisas de duas jovens pesquisadoras, estudantes da Escola Municipal Governador Roberto Santos, sobre o Terreiro Ilê Axé Opô Afonjá e a resiliência das artes de rua no Cabula ganham centralidade. Suas trajetórias não são apenas relatos escolares; são exercícios de práxis humana que ressoam sentimentos, identidades e cotidianos, transformando-os em objeto de ciência pública.

Dessa maneira, este artigo se organiza em três momentos: inicialmente,

discutimos as bases teóricas do Observatório e sua função enquanto ferramenta de registro e emancipação. No segundo momento, aplicamos a teoria da produção do espaço para analisar como as estudantes transformam a realidade socioespacial de Salvador por meio de suas pesquisas. Por fim, as considerações finais sintetizam a importância da educação científica como dispositivo de mobilização política e social, capaz de forjar sujeitos cidadãos críticos e conscientes de seu papel na contemporaneidade.

Educação Científica e Tecnologias: O Observatório de Pesquisa como Dispositivo/Diapositivo de Registro, Acompanhamento e Emancipação Estudantil

A práxis da educação científica no Ensino Fundamental, no contexto da escola pública, emerge como uma proposta de rompimento com o formato de ensino caracterizado pela reprodução mecânica de fórmulas ou fatos isolados, denominado por Freire (1987) como “educação bancária”, na qual o processo educativo se torna um ato de depositar informações em alunos mantidos passivos, para a construção de um pensamento investigativo e dialógico com a realidade social dos estudantes.

É nesse contexto que o projeto "A Rádio da Escola na Escola da Rádio" vem se configurando como um ambiente de produção de conhecimento científico, cuja base é o lugar de vivência dos estudantes. A propositiva tem como fundamento as seguintes categorias conceituais: Lugar e Dinâmicas Socioespaciais; Geotecnologias e Processos Tecnológicos; História, Memória e Identidade; Arte, Cultura e Sociedade e Educação Científica. As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) são utilizadas como instrumento para o fomento do protagonismo e da emancipação dos jovens pesquisadores. Sobre a natureza e o propósito desta iniciativa, Araújo (2015) define que:

O projeto 'A Rádio da Escola na Escola da Rádio' configura-se como uma proposta de educação científica que utiliza as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) como mediadoras do processo de ensino-aprendizagem, tendo como objetivo fomentar o protagonismo estudantil e a alfabetização científica através da investigação de temas transversais e da valorização do território vivido.

Trata-se, portanto, de uma propositiva que não se limita ao ensino técnico de mídias, já que foge ao modelo tradicional de ensino, no qual existe uma verdade absoluta a ser memorizada, sem espaço para o questionamento e a criticidade. Ela

propõe a educação científica como elemento de mobilização e tomada de consciência ou, por melhor dizer, um exercício de leitura de mundo. Para Freire (1987):

A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica que o educando se assuma como sujeito do seu processo de conhecer, em diálogo com o educador, também sujeito desse processo. A consciência crítica, que resulta desse exercício, permite ao homem transformar a realidade que o cerca.

Assim, ao propor que o jovem pesquisador investigue seu próprio território, o projeto da rádio assume um caráter emancipador. Ao "ler o mundo" através da pesquisa, ele deixa de ser um mero acumulador de conteúdos para se tornar um produtor de saberes, que faz uso da tecnologia como instrumento para a transformação de sua condição socioespacial.

Após a compreensão da rádio enquanto mediadora tecnológica e pedagógica, faz-se necessário apresentar o Observatório de Educação Científica e Ações do Projeto "A Rádio da Escola na Escola da Rádio". No âmbito desta pesquisa, o Observatório não é figurado como um simples repositório passivo de dados, mas como um dispositivo ativo na produção do espaço. Sua função primordial é sistematizar, analisar e conferir visibilidade às experiências de educação científica produzidas por estudantes da educação básica, servindo como uma lente que amplia o alcance dos saberes produzidos no território.

Como dispositivo/diapositivo de produção do espaço, o Observatório opera na interface entre a escola e a comunidade, capturando o movimento de transformação do "espaço percebido" em "espaço vivido" (Lefebvre, 2000). Nesta perspectiva, fundamentada na teoria de Araújo (2019), o Observatório atua, primeiramente, como dispositivo, ao organizar um conjunto heterogêneo de saber-poder que estabelece regimes de enunciação e visibilidade para a ciência na escola pública, estruturando o acompanhamento e o registro das práticas pedagógicas. Todavia, ele se revela essencialmente como diapositivo quando as ações do projeto da rádio extrapolam a rigidez institucional para se tornarem "potência de invenção e de criação" (Araújo, 2019). Como diapositivo, o Observatório mobiliza linhas de fuga que permitem aos jovens pesquisadores ressignificar o território, transformando o cotidiano em experiência estética e científica.

Ao documentar o processo investigativo de estudantes sobre temas como O Terreiro Ilê Axé Opô Afonjá como representação de resistência no bairro do São Gonçalo ou a resiliência cultural nas artes de rua da região do Cabula, o Observatório

permite que essas narrativas deixem a esfera do cotidiano isolado para se tornarem ciência pública, revelando que a educação científica na rede básica é, em si, um movimento de produção de novos sujeitos e novos espaços.

Dessa forma, o Observatório é concebido como um campo fértil de imersão, no qual a vivência direta e a participação ativa em reuniões e rodas de conversa qualificam a análise das intersecções entre o contexto socioespacial e a produção científica dos jovens pesquisadores. Ele é, em última análise, o instrumento que materializa a educação científica como práxis, transformando a escola em um centro de reflexão e intervenção sobre a cidade, afinal “ao falar do bairro e conseqüentemente dos laços que o tornam um lugar de vivência, esses alunos estão contando as histórias de vários outros sujeitos em consonância com as suas histórias.” (Nascimento, p. 79)

1.1 Da Curiosidade Ingênua à Epistemológica: A Dialogicidade Freireana na Rádio

O fazer científico, na educação básica, encontra na pedagogia de Paulo Freire o suporte para a construção da criticidade. Para Freire (1967), a educação como prática da liberdade pressupõe um processo de (re)criação e (re)formulação do conhecimento, no qual o sujeito é protagonista. No âmbito do projeto da rádio, esse processo se manifesta na transição da "curiosidade ingênua" — o saber de experiência feito, o senso comum sobre o bairro e suas relações — para a "curiosidade epistemológica", que é o rigor metódico da investigação científica.

Ao debaterem pautas como as relações étnico-raciais, desigualdades sociais e questões de gênero, os jovens pesquisadores do projeto demonstram um posicionamento crítico e argumentativo que transcende a percepção imediata. Essa transição ocorre quando o estudante, ao pesquisar temas complexos como o Terreiro Ilê Axé Opô Afonjá, situado no bairro do São Gonçalo, ou as manifestações artísticas de rua do Cabula – pesquisas realizadas nos anos de 2024/2025, na retomada do Projeto da rádio, por duas jovens pesquisadoras, estudantes, à época, do 9º ano. Aqui, elas serão nomeadas como Pesquisadora A e Pesquisadora C – passa a problematizar sua realidade, transformando-se em sujeito crítico de sua própria trajetória. O diálogo e a problematização defendidos por Freire (1967) são os pilares que sustentam a pesquisa científica no "chão da escola", permitindo que o jovem não

apenas descreva o mundo, mas apreenda as razões de ser dos fenômenos sociais e espaciais que o cercam.

1.2 A Taxonomia de Bloom e os Níveis de Complexidade da Pesquisa Estudantil

A sistematização do fazer científico, no projeto da rádio, exige uma compreensão clara dos processos cognitivos mobilizados pelos estudantes durante a investigação. Para analisar essa progressão, recorreremos à Taxonomia de Objetos Educacionais, especificamente no domínio cognitivo, que organiza os processos de aprendizagem em níveis de complexidade crescente. Conforme define Bloom (1972):

"A taxonomia é uma classificação hierárquica que descreve os níveis de pensamento que os alunos devem atingir para adquirir conhecimento. Ela parte de processos mais simples, como a memorização de fatos, e avança para competências mais complexas e abstratas, como a análise, a síntese e a avaliação, permitindo que o educador acompanhe o desenvolvimento intelectual do sujeito em relação ao conteúdo estudado."

No contexto das jovens pesquisadoras do projeto da Rádio, o processo de investigação sobre o território não é linear, mas percorre integralmente esses estágios hierárquicos, transformando a informação em conhecimento crítico:

- **Lembrar e Entender:** Ao identificarem elementos de seu cotidiano, como o terreiro no bairro do São Gonçalo (Pesquisadora A) ou a arte de rua no Cabula (Pesquisadora C), as estudantes partem do reconhecimento de fenômenos locais (espaço percebido) para a compreensão de suas raízes históricas e culturais. Não se trata de uma recepção passiva, mas de um primeiro nível de conhecimento científico sobre o lugar.
- **Aplicar e Analisar:** O fazer científico exige que as alunas apliquem métodos de coleta de dados, como entrevistas e registros fotográficos. Ao confrontarem o que observam com os referenciais teóricos discutidos no projeto, elas analisam as dinâmicas socioespaciais, deixando de apenas observar o cotidiano para decompor as camadas de poder e resistência que o constituem.
- **Avaliar e Criar:** O nível mais elevado da taxonomia é alcançado nas produções das jovens pesquisadoras: artigos, resumos, roteiros, documentários, etc. Neste estágio, as estudantes avaliam criticamente as informações coletadas e, através da síntese criativa, produzem novos saberes. A criação é a materialização do protagonismo emancipador, no qual o saber científico é

traduzido em linguagens midiáticas autorais que comunicam o território à sociedade.

Dessa forma, a Taxonomia de Bloom serve como um mapa que corrobora a complexidade do trabalho intelectual realizado no âmbito do Projeto da rádio, demonstrando que a educação científica, devidamente mediada pelas TIC, conduz o estudante à autonomia de pensamento e à produção criativa.

Cartografias do Vivido: O Ilê Axé Opô Afonjá e a Arte de Rua sob a Lente da Tríade Lefebvriana

A continuidade das ações de educação científica na Escola Municipal Governador Roberto Santos enfrentou desafios sem precedentes com o advento da pandemia da Covid-19. O distanciamento social e a suspensão das atividades presenciais impuseram uma interrupção temporária na dinâmica do projeto "A Rádio da Escola na Escola da Rádio", cujas práticas de campo e produção coletiva foram severamente impactadas. Somente no ano de 2024, em um cenário de reconstrução dos vínculos escolares e comunitários, as atividades puderam ser plenamente retomadas. Esse hiato, entretanto, não esmaeceu o vigor das investigações; pelo contrário, a retomada sob a égide do Observatório de Educação Científica permitiu um olhar ainda mais apurado sobre o território, compreendendo-o como um espaço que, embora tenha sofrido as mazelas do isolamento, reafirmou-se como lugar de vida, resistência e produção de sentidos.

É nesse contexto de retorno e reafirmação que as trajetórias de pesquisa das Pesquisadoras (A e C) ganham relevo. Suas investigações transcendem a descrição geográfica, alcançando a dimensão política e social de produção do conhecimento em bairros periféricos de Salvador. Ao investigarem, respectivamente, o Terreiro Ilê Axé Opô Afonjá, no São Gonçalo, e as manifestações artísticas de rua na região do Cabula, as jovens pesquisadoras operam sobre a "produção do espaço". Para Lefebvre (2000), o espaço social não é um receptáculo inerte, mas uma construção dialética manifestada em uma tríade: o espaço percebido (a prática espacial do cotidiano), o espaço concebido (as representações do espaço ligadas ao saber técnico, institucional e ao poder) e o espaço vivido (os espaços de representação imbuídos de simbolismo, arte e afetividade).

A investigação da Pesquisadora A, intitulada "Terreiro Ilê Axé Opô Afonjá:

Símbolo da Resistência Cultural dos Descendentes dos Escravizados em Salvador", é um exemplo potente da busca pelo espaço vivido. A jovem pesquisadora identifica que o Terreiro, embora reconhecido institucionalmente pelo IPHAN como patrimônio cultural (o que remete ao "espaço concebido" pela técnica e pelo Estado), pulsa como um território de memória e educação antirracista no cotidiano do São Gonçalo. Ao utilizar as tecnologias do Projeto da rádio para sistematizar esse saber, a estudante subverte o silenciamento histórico, conforme discutem Hetkowski e Santos (2021, p. 5):

Neste sentido, criativo e transformativo, é que as tecnologias mobilizam e constituem a condição humana (pensar e agir), inclusive e sobretudo quando nos reportamos às questões do lugar, do pertencimento, da memória dos sujeitos que constroem e questionam a História e os processos coloniais.

A jovem pesquisadora demonstra que o Terreiro não é apenas um local geográfico que, segundo ela, apesar de morar no bairro desde a infância, era alheia a sua existência e importância, mas uma "fortificação da herança cultural africana", onde a prática decolonial se manifesta no ato de pesquisar e dar voz às tradições. O Observatório, ao registrar essa trajetória, permite que o saber ancestral ocupe o espaço da ciência escolar, transformando a percepção da estudante sobre sua própria identidade e território.

Sob a mesma perspectiva, o trabalho da Pesquisadora C, sobre a resiliência cultural nas artes de rua na região do Cabula, tensiona o espaço percebido e o espaço concebido. A arte urbana, muitas vezes marginalizada por visões tecnocráticas do espaço público, é revelada pela estudante como uma forma de "reestruturar e reelaborar práticas" (HETKOWSKI; SANTOS, 2021). A jovem pesquisadora observa como o grafite e as manifestações artísticas transformam o concreto da periferia em suportes de resistência e subjetividade. Essa ocupação do espaço pela arte é a materialização do "vivido" que resiste à rigidez do planejamento urbano.

A integração desses processos investigativos no Observatório confirma a ideia de que a ciência produzida na escola é uma forma de intervenção na cidade. Como destaca Nascimento (2018, p. 73):

[...] essas narrativas não cessam! [...] Por constituírem práticas na cidade, contemplando mazelas globais e locais, típicas de espaços urbanos. Por possibilitarem aos seus alunos participantes diretos ou indiretos, professores e comunidade, ressoar realidades, sentimentos e cotidianos aparentemente banais, mas muito importantes na construção de identidade, criticidade e outros olhares acerca das diversas dinâmicas que perpassam o ser cidadão, em um movimento manifestado pela e a partir da práxis humana no forjar direto de suas práticas fugazes, do dia-a-dia, da vida."

As práticas dessas jovens pesquisadoras, mediadas pelo uso intensificado das tecnologias, no Projeto da rádio, alinham-se ao que Hetkowski e Santos (2021, p. 6) descrevem como um movimento fecundo de renovação:

Desta forma, a intensificação do uso das tecnologias tem uma estrita ligação com os processos humanos e as práticas decoloniais, realçando a capacidade humana de reestruturar e reelaborar suas práticas, em um movimento fecundo de renovação e mudanças, contra a colonização e influenciando o desenvolvimento de tecnologias e sua implementação na sociedade."

Diante do exposto, torna-se evidente que as trajetórias de pesquisa dessas estudantes, ao serem sistematizadas pelo Observatório de Educação Científica, revelam o território onde elas vivem como espaços de produção de saber e não apenas como um palco de carência atravessado pela violência noticiada diariamente por uma mídia controlada pelos mesmos agentes que determinam o espaço concebido.

O projeto da rádio, retomado em 2024, reafirma-se como o dispositivo que permite aos sujeitos partícipes que, em sua maioria, são estudantes moradores de bairros periféricos, transformarem esse espaço, até então, apenas percebido, em um espaço vivido, consciente, crítico e profundamente decolonial.

Considerações Finais

As reflexões tecidas ao longo deste artigo permitem considerar que o fazer científico na escola pública, quando mediado por dispositivos tecnológicos e fundamentado em bases críticas, transcende a mera aquisição de conteúdos para se tornar uma potente estratégia de produção do espaço. A experiência desenvolvida na Escola Municipal Governador Roberto Santos, por meio do projeto "A Rádio da Escola na Escola da Rádio" e sob a sistematização do Observatório de Educação Científica, revela que a iniciação científica na Educação Básica é um caminho viável e necessário para a promoção da autonomia intelectual e da decolonialidade do saber.

Ao analisarmos as trajetórias de duas jovens pesquisadoras, percebemos que a investigação científica permitiu a elas uma ressignificação profunda de seus territórios. Sob a lente de Henri Lefebvre, o que era apenas "espaço percebido" — o cotidiano muitas vezes invisibilizado em bairros da região do Cabula — converteu-se em "espaço vivido", saturado de significados, ancestralidade e resistência. As

pesquisas sobre o Terreiro Ilê Axé Opô Afonjá e sobre as manifestações artísticas de rua demonstraram que, ao darem visibilidade a esses objetos, através das “ondas” do rádio e das produções audiovisuais, as estudantes subverteram o “espaço concebido” pelas lógicas coloniais e tecnocráticas que tendem a estigmatizar as periferias de Salvador.

O Observatório de Educação Científica consolidou-se, neste estudo, como o eixo articulador dessa transformação. Ao operá-lo como dispositivo e diapositivo, conforme a teoria de Araújo (2019), compreendemos que ele não apenas organizou burocraticamente os saberes (dispositivo), mas funcionou como uma linha de fuga (diapositivo) que permitiu a emergência de vozes juvenis potentes. O Observatório capturou a transição da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica, defendida por Paulo Freire, provando que a tecnologia, quando utilizada como prática decolonial, é capaz de romper silenciamentos históricos e mobilizar a condição humana para o pensar e o agir crítico.

É imperativo destacar que o hiato imposto pela pandemia da Covid-19, embora desafiador, não interrompeu a essência do projeto. A retomada das atividades em 2024 reafirmou a resiliência das práticas educativas e a importância de espaços institucionais que garantam o registro e a propagação da ciência feita por crianças e jovens. As narrativas produzidas pelas alunas, como bem sinalizado por Nascimento (2018), são manifestações da práxis humana que não cessam, pois estão ancoradas na vida e no desejo de transformar a realidade cidadina.

Em suma, reafirma-se o Observatório de Educação Científica como um dispositivo/diapositivo de produção do espaço, que qualifica a escola pública como um centro de excelência em pesquisa. A educação científica, portanto, não deve ser vista como um fim, mas como um meio para que os estudantes de Salvador se reconheçam como produtores de história, cultura e ciência, forjando, em cada roteiro de pesquisa e em cada caderno de campo, novas cartografias para um futuro mais justo, crítico e profundamente conectado com o território vivido.

Referências

ARAÚJO, Kátia Soane Santos. **A rádio da escola na escola da rádio: a educação científica no ensino fundamental**. 2015. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015.

- ARAÚJO, Kátia Soane Santos. **Dispositivos e diapositivos da educação científica: o TPACK e a constituição de práticas inovadoras na educação básica.** 2019. 210 f. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2019.
- BLOOM, Benjamin S. *et al.* **Taxonomia de objetivos educacionais:** domínio cognitivo. Porto Alegre: Globo, 1972.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- HETKOWSKI, Tânia Maria; SANTOS, Tarsis de Carvalho. **A tecnologia e as práticas decoloniais na contemporaneidade.** Salvador: UNEB, 2021.
Mimeografado.
- LEFEBVRE, Henri. **A produção do espaço.** Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Paris: Anthropos, 2000.
- NASCIMENTO, Fabiana Santos. **Práticas e trajetórias de pesquisa:** a cidade como práxis humana. 2018. 215 f. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2018.

COMIDA É LINGUAGEM: REFLEXÕES SOBRE A CULTURA ALIMENTAR CAIÇARA COMO INSPIRAÇÃO PARA UMA EDUCAÇÃO DECOLONIAL

FOOD IS LANGUAGE: REFLECTIONS ON CAIÇARA FOOD CULTURE AS AN INSPIRATION FOR A DECOLONIAL EDUCATION

Juliana Fernandes Silva de Oliveira⁹

Instituto Federal de Brasília – IFB

juliana.fernandes@ifb.edu.br

RESUMO: Este artigo visa refletir sobre a cultura alimentar como uma forma de inspirar uma educação que seja decolonial, partindo da compreensão de que a alimentação não se reduz o pertencimento, transmissão de saberes, relação com o território e produção de mundos. A partir de revisão bibliográfica e de reflexões ancoradas em pesquisa de campo realizada com comunidades caiçaras da Ilha Grande, argumenta-se que práticas tradicionais relacionadas ao cultivo na roça, aos quintais, a pesca, a casa de farinha, as receitas, os modos de preparo e a partilha dos alimentos configuram uma pedagogia territorializada. Tais práticas ensinam observação, temporalidade, reciprocidade, cuidado, leitura e interpretação do ambiente, e interdependência entre humanos e não humanos, buscando desfazer dicotomias como natureza/cultura, teoria/prática e escola/vida. Nesse sentido, a cultura alimentar caiçara oferece pistas consistentes para pensar uma educação comprometida com a valorização dos saberes tradicionais, com o reavivamento do sentimento de pertencimento e com formas menos coloniais de ensinar e aprender. Reconhecer a comida como linguagem amplia o campo educacional e favorece a construção de práticas pedagógicas sensíveis ao território, à memória e à experiência.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura alimentar; Educação decolonial; Caiçara; Saberes tradicionais

ABSTRACT: This article aims to reflect on food culture as a way to inspire an education that is decolonial, starting from the understanding that food is not reduced to the biological dimension or to nutrient consumption, but constitutes a form of memory, belonging, knowledge transmission, relationship with territory, and world-making. Drawing on bibliographic review and reflections grounded in field research carried out with caiçara communities on Ilha Grande (RJ), it argues that traditional practices related to cultivation in swidden fields, home gardens, fishing, flour houses, recipes, cooking techniques, and food sharing configure a territorialized pedagogy. Such practices teach observation, temporality, reciprocity, care, reading and interpretation of the environment, and interdependence between humans and non-humans, seeking to challenge dichotomies such as nature/culture, theory/practice, and school/life. In this sense, caiçara food culture offers consistent clues for thinking about an education committed to the valorization of traditional knowledge, to reviving the sense of belonging, and to less colonial ways of teaching and learning. Recognizing food as language broadens the educational field and favors the construction of pedagogical practices sensitive to territory, memory and experience.

KEYWORDS: Food culture; Decolonial education; Caiçara; Traditional knowledge

Introdução

A escola, dentro do contexto do mundo moderno, em grande medida, segue a ideia da separação: corpo e mente, natureza e cultura, teoria e prática, trabalho manual e trabalho intelectual, ciência e tradição. Por esse caminho, muitos saberes produzidos no cotidiano, nas

⁹ Doutora em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social. Docente no Instituto Federal de Brasília – IFB. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4344-0271>

famílias, no trabalho, na oralidade, nos gestos, no próprio convívio com o território e nas relações entre gerações passaram a ocupar um lugar de menor centralidade, aparecendo, no contexto escolar com certa dificuldade ou como curiosidade, alguma representação folclórica ou apresentação de determinada cultura em contrapartida a saberes considerados legítimos na Academia.

Neste ponto, a cultura alimentar torna-se um fator importante para a reflexão. Comer não envolve apenas a satisfação de necessidades fisiológicas, mas expressa a memória de um povo, nutre as relações sociais, transmite sentimento de pertencimento e traduz modos de vida. O gosto é uma construção histórica (Montanari, 2013) e os alimentos deixam claros modos de fazer, práticas, escolhas, tabus, afetos e visões de mundo.

Na pesquisa desenvolvida em comunidades caiçaras da Ilha Grande, no município de Angra dos Reis, sul do Estado do Rio de Janeiro, a comida apareceu como um eixo central da vida das pessoas, associada justamente ao que se cultiva(va) nos quintais e roças, no mar, aos ciclos de vida das espécies, às formas e técnicas de preparo dos alimentos. O que se observa é que a cultura alimentar caiçara sustenta corpos, dando-lhes energia para a vida cotidiana, mas também sustenta historicamente as relações de cuidado, reciprocidade e coprodução de vida (considerando as relações multiespecíficas) e constituindo uma tecitura de mundos que ultrapassa o viés nutricional da alimentação.

A Ilha Grande, localizada no município de Angra dos Reis, sul do Estado do Rio de Janeiro, tem 193 km². Situada em área de Mata Atlântica, abriga comunidades autodeclaradas caiçaras, formadas a partir da miscigenação entre povos indígenas, colonizadores europeus e africanos escravizados, e que desenvolveram ao longo de gerações, um modo de vida intimamente baseado no trabalho da terra e do mar, com o cultivo de roças de coivara (itinerantes), pesca artesanal e o manejo de quintais agrofloretais. Toda sua extensão é sobreposta por unidades de conservação, o que sugere um terreno de tensão entre as políticas de “proteção da natureza” e a permanência das populações e a manutenção de seus modos de vida.

Assim sendo, este artigo visa deslocar a discussão para o campo educacional, trazendo reflexões sobre a cultura alimentar (considerando o caso estudado na Ilha Grande) como uma forma de inspirar uma educação que seja decolonial, em que o fazer, os sentidos e sentimentos, a observação e a partilha misturam-se rumo a práticas educacionais mais sensíveis, que aproximem a escola do território a partir da sociobiodiversidade.

1 Referencial teórico

1.1 Comida é linguagem

Antes de pensar a comida como linguagem, é necessário distinguir alimento de comida. Enquanto o primeiro diz respeito à dimensão biológica, que nutre o corpo e garante

a sobrevivência física, a segunda ultrapassa essa definição e função sem desmerecer a importância da anterior. A comida alimenta almas, pertencimentos, elos com o coletivo e com a natureza, envolve escolhas, modos de preparo, utensílios, ritos, comensalidade, é um conjunto de práticas cheias de significados que situam o sujeito no mundo e o conectam a uma teia de relações. Nessa perspectiva, o ato de comer nunca é apenas fisiológico, é também simbólico, social e cultural.

Woortmann (2013) pontua que os alimentos não são simplesmente comidos, mas são pensados, e isso é justamente o que confere à comida seu sentido, constituindo o que Pierre Bourdieu chama de *habitus* alimentar, um saber social incorporado que ultrapassa a mera composição nutricional. Seguindo essa linha de pensamento, Montanari (2013, p. 11) afirma que “o gosto é, portanto, um produto cultural, resultado de uma realidade coletiva e partilhável, em que as predileções e as excelências se destacam não de um suposto instinto sensorial da língua, mas de uma completa construção histórica”, com o que concorda Bosi (1994). Importa dizer que o gosto é aprendido, transmitido e transformado no contexto comunitário.

É interessante reconhecer também que essa linguagem não se restringe ao humano. A cultura alimentar caíçara manifesta-se como um “fazer-com” os seres mais-que-humanos (Haraway, 2021). Preparar angu de coco, peixe com banana ou paçoca de banana com toucinho não são procedimentos culinários isolados: são ações coletivas que mobilizam uma rede de agentes humanos e não-humanos: o coqueiro, a corvina, a bananeira, o porco, a mandioca, o urucum. A cozinha, nesse sentido, torna-se uma “zona de encontro” (Tsing, 2019) onde as espécies entrelaçam-se e mundos se coproduzem. Comer, então, significa incorporar esses mundos, sustentando não apenas o corpo físico, mas também os vínculos com as espécies, os saberes tradicionais e o território.

1.2 Territórios existenciais: uma crítica à separação natureza-cultura

A dicotomia natureza-cultura é uma construção histórica e política, foi tão naturalizada pelos processos de mercantilização da natureza, categorizada como “recurso natural”, que é preciso reforçar a ideia de que natureza e cultura são indissociáveis, utilizando termos como “sociobiodiversidade” e “socioambiental”.

Como nos lembra Diegues (2008), a ideia de *wilderness* de uma natureza intocada, selvagem, que precisa ser protegida da interferência humana, foi importada dos Estados Unidos e imposta como modelo de conservação em países do Sul global. Essa concepção, que fundamenta a criação de unidades de conservação de proteção integral, opera por meio de uma dupla violência: de um lado, apaga a presença e a história de populações tradicionais que habitam esses territórios há séculos; de outro, naturaliza a ideia de que o ser humano é, por definição, uma ameaça ao equilíbrio ecológico.

Na Ilha Grande, essa lógica materializa-se de forma expressiva. Toda sua extensão é

sobreposta por unidades de conservação: o Parque Estadual da Ilha Grande (PEIG), que ocupa quase toda sua área; a Reserva Biológica da Praia do Sul (RBPS) e a Reserva de Desenvolvimento Sustentável (RDS) do Aventureiro, criadas entre 1971 e 2014. Em seus decretos de criação, utilizam-se termos como "preservação de ecossistemas naturais" e "rigoroso controle do Governo estadual", sem levar em conta as comunidades humanas que ali vivem.

O que essa concepção preservacionista ignora é que o território não é apenas suporte físico, mas espaço vivido, sentido, narrado e praticado, o que Guattari (2001) chama de território existencial. Para ele, o território não se reduz à dimensão material ou geográfica; ele envolve três ecologias indissociáveis: a do meio ambiente, a das relações sociais e a da subjetividade, que se articulam na constituição dos sujeitos e dos mundos que habitam. O território existencial é onde e como o sujeito sente-se "em casa", e pode ser sua comunidade, uma paisagem, certos cheiros, sons, atmosferas que o fazem ser quem é.

Seguindo por essa perspectiva, é importante trazer a questão do racismo ambiental, que resulta da "dupla fratura colonial", geradora da degradação ecológica e a separação da "naturezacultura" (Haraway, 2022; Tsing, 2019) e direciona os efeitos negativos desproporcionalmente para populações tradicionais, colocando-as em situação de vulnerabilidade (Ferdinand, 2022).

A esse respeito, "naturezacultura" (*op cit*) refere-se à indissociabilidade da natureza e da cultura, não sobre uma natureza pura. Ela refere-se, sim, a ecologias com profundas modificações no contexto do capitalismo, em um cenário de acumulação de capital e exploração do trabalho, enquanto se resumem as vidas a recursos, juntamente com a separação entre natureza e cultura de modo intencional, como dois universos diferentes.

1.3 Saberes tradicionais e educação decolonial

Os saberes tradicionais são tecidos na experiência cotidiana, na observação atenta do ambiente, na repetição de gestos aprendidos desde a infância e na partilha comunitária. Como observa Diegues (2008), as comunidades tradicionais caracterizam-se por um "conhecimento aprofundado da natureza e de seus ciclos que se reflete na elaboração de estratégias de uso e de manejo dos recursos naturais. Esse conhecimento é transferido de geração em geração pela oralidade".

Paralelamente a isso, Boaventura de Sousa Santos (2007) critica o "pensamento abissal", entendido como um modo de produção de conhecimento que estabelece um limite invisível que separa o conhecimento considerado válido (ciência) daquele considerado senso comum.

Insiste-se, por vezes, na ciência ocidental, com seu ideal de neutralidade e universalidade, na desqualificação de outras formas de conhecimento, classificadas como

crença, folclore ou senso comum. Como denuncia Todd (2015, p. 244, tradução nossa), “nem todos os humanos são igualmente convidados para espaços conceituais onde aqueles desastres são teorizados ou respostas a eles são formuladas”. A injustiça social é cognitiva, e lutar por ela exige a construção de uma ecologia de saberes, na qual haja um diálogo horizontal entre diversas formas de saber. A discussão acerca da cultura alimentar, assim, precisa sair do campo do folclore e ser direcionada para o campo do conhecimento legítimo, capaz de descolonizar a educação.

As populações tradicionais, embora sejam as mais afetadas pelas políticas ambientais e pelas mudanças climáticas, permanecem marginalizadas das mesas onde as decisões são tomadas e da própria academia, onde as pesquisas são geralmente feitas sobre elas, não com ou por elas. Isso se aproxima das críticas ao colonialismo, que impõe uma narrativa universalizante em detrimento do local, das populações tradicionais, originárias e camponesas.

Em contraponto a essa monocultura do saber, Santos (2007) propõe o conceito de ecologia de saberes, que reconhece a pluralidade de formas de conhecimento existentes no mundo e defende que o diálogo entre elas deve ser horizontal, agregando o conhecimento empírico ao conhecimento científico e vice-versa.

Essa deslegitimação dos saberes tradicionais não é, no entanto, um fenômeno isolado, mas parte constitutiva do que o pensador caribenho Malcom Ferdinand (2022) chama de habitar colonial. O colonialismo moderno não se limitou a explorar territórios e corpos; ele instaurou uma forma específica de habitar o mundo baseada na separação entre humanos e não-humanos, entre natureza e cultura, entre saber científico e saber tradicional. O “habitar colonial” toma lugar pela imposição de uma narrativa universalizante que silencia outras cosmologias, outras formas de relação com a terra e outras maneiras de produzir conhecimento.

Como apontam Gonçalves *et al.* (2021), as mulheres ocupam um lugar central na manutenção da agrobiodiversidade, guardam os tempos de plantio e colheita e comandam as casas de farinha, transmitindo o saber-fazer que sustenta a natureza cultura caiçara.

2 Metodologia

A investigação, de abordagem qualitativa, combinou diferentes estratégias metodológicas orientadas por uma perspectiva implicada na produção de conhecimento. O primeiro movimento consistiu em levantamento bibliográfico. A pesquisa de campo foi orientada pela Cartografia (Passos; Kastrup; Escóssia, 2015), que propõe que o caminho se faz ao caminhar, com encontros, afetos e recalitrâncias do território.

As idas a campo ocorreram entre janeiro de 2024 e março de 2025 nas comunidades do Bananal, Matariz, Provetá, Praia Vermelha, Palmas e Saco do Céu, na Ilha Grande (RJ), utilizando diário de campo para registro de observações e sentires surgidos no caminho.

Adotou-se observação participante de inspiração etnográfica, com especial atenção à etnografia multiespécie (Kirksey; Helmerich, 2020; Kohn, 2021), ampliando a escuta para os modos de vida de seres não-humanos (Tsing, 2019; Despret, 2021; Haraway, 2022).

Foram realizadas 15 entrevistas com moradores das comunidades, conduzidas na perspectiva do manejo cartográfico da entrevista (Tedesco; Sade; Caliman, 2013), atenta a silêncios, hesitações e afetos. Conversas informais ao longo do percurso também foram registradas em diário de campo. A escolha dos sujeitos de pesquisa foi feita seguindo critérios como seu envolvimento com o *locus*, desde que fossem “moradores” das comunidades, o que inclui, na Ilha Grande, quem nasceu nas comunidades mesmo que resida no continente, mas que mantenha o convívio regularmente, não seguindo padrões de gênero ou idade, embora tenha havido o cuidado de contemplar entrevistados adultos, idosos e jovens. Seguiu-se a indicação de novos entrevistados pelos próprios moradores. Considerou-se a relação dos entrevistados com práticas, saberes e memórias vinculadas à cultura alimentar caiçara.

A análise dos dados seguiu abordagem cartográfica, revisitando os registros do diário, as transcrições das entrevistas e as imagens, num processo de idas e vindas entre presente percebido e memórias do vivido, tecendo reflexões a partir dos encontros com o território, as pessoas e as espécies.

3 Resultados e discussão

A imersão no território e o diálogo com as comunidades caiçaras da Ilha Grande permitiram identificar dimensões da cultura alimentar que transcendem a dimensão nutricional e se configuram como princípios pedagógicos. Um dos ensinamentos mais recorrentes é que o conhecimento sobre a alimentação é transmitido por meio de observação atenta, pela repetição, pelo gesto e pela convivência. Aprende-se vendo fazer, fazendo junto, acompanhando os mais velhos.

Essa dimensão apareceu com força nos relatos sobre a infância, quando um morador descreveu como aprendia o trabalho na roça e na casa de farinha, acompanhando seu pai na vivência cotidiana. Seu relato evidenciou o que Woortmann (2013) chama de *habitus* alimentar, um saber social incorporado, que se aprende pelo fazer, articulando técnicas, relações sociais e visões de mundo.

A respeito da comida como um produto cultural coletivo e partilhável (Montanari, 2013; Woortmann, 2013), durante uma das idas a campo em comunidades caiçaras da Ilha Grande, essa dimensão da comida manifestou-se de forma particular. Uma moradora jovem visitou uma casa de farinha no continente e, ao sentir o cheiro da farinha torrando, foi tomada por uma memória afetiva que a fez chorar: “*Esse cheiro me lembra muito aquela época, né, gente, quando a gente era criança*”. O cheiro trouxe à lembrança imagens do passado, relações, saberes, reafirmando seu sentimento de pertencimento. A farinha, nesse caso, não era

apenas alimento, mas um componente da memória individual e coletiva, que é corporificada (Bosi, 1994).

Os modos de preparo, por sua vez, revelam a vitalidade e a singularidade dos saberes alimentares. Durante a pesquisa, observou-se que a técnica de produzir colorau com urucum variava entre comunidades na mesma ilha. Na comunidade do Provetá, um senhor misturava as sementes com fubá e esfregava com as mãos. Já no Bananal, uma senhora fervia as sementes no óleo. Isso não significa dizer que há uma perda de autenticidade, mas essas diferenças expressam a natureza dinâmica das tradições, que se recriam a cada gesto, a cada família, a cada contexto e localização, já que elas não são feitas por repetição mecânica.

O peixe com banana é frequentemente apontado como "prato típico" da Ilha Grande. No entanto, como adverte Woortmann (2013), quando a comida do lugar é rotulada como "típica", muitas vezes ela já se deslocou do cotidiano para se tornar comida de turista. Na Ilha, esse processo é evidente, já que, enquanto o peixe com banana é oferecido nos cardápios voltados aos visitantes, pratos como o café de cana, o angu de coco, o peixe seco ou o biju na folha de bananeira permanecem internos às cozinhas das famílias caiçaras, quase invisíveis para quem vem de fora.

"O que tem de mistura?", pergunta recorrente nas cozinhas da Ilha, revela uma cosmovisão na qual a "mistura" é o que dá sustância, o que completa a refeição, o que transforma ingredientes em comida de verdade. A mistura é, geralmente, o pescado, a proteína que vem do mar e se junta à farinha, à banana, ao aipim vindos da roça, que evidencia a complementaridade dos ambientes (terra e mar) e dos trabalhos feminino e masculino. A pergunta, portanto, é sobre a própria possibilidade de fazer mundo.

A criança, então, não recebe uma aula teórica sobre como plantar e colher a mandioca para transformá-la em farinha, ela aprende participando com a família de todo esse processo. Preparar um alimento, manejar um quintal, reconhecer espécies, limpar um peixe, torrar farinha, colher no tempo adequado e repartir a comida envolvem um saber-fazer que é marcado por aspectos que diferenciam as comunidades.

Outra questão diz respeito à temporalidade. Numa era marcada pela aceleração, as práticas alimentares territorializadas reintroduzem a importância do presente. Há tempo de plantar, colher, esperar, amadurecer, secar, torrar, pescar, preparar e repartir, o tempo ecológico, os ciclos da lua, das marés, das chuvas e das espécies. Aprende-se que é preciso observar, ler o ambiente e interpretar os sinais que ele dá.

Um pescador explicou como sabia onde lançar a rede:

Era tudo no olho. Não tinha equipamento de sonda, de radar. Tinha espia aqui. Espia é a pessoa que vê [o cardume]. Quando tinha lua, não era bom para pescar sardinha. Porque a sardinha afunda. Com a escama dela, a sardinha brilha à noite. Chama ardentia.

O conhecimento do pescador emerge da relação continuada com o mar e da

capacidade de interpretar linguagens outras, o que se relaciona com a ecologia de saberes (Santos, 2007). A educação escolar, organizada em calendários homogêneos, pode encontrar nisso um caminho, ou, ao menos, uma reflexão: o conhecimento também nasce da atenção ao que acontece em volta, da disposição em ser afetado pelo mundo, o ambiente, a cultura e os seres humanos e não-humanos ao redor. O quintal produtivo, como agrofloresta em miniatura, é um sistema denso de relações, onde se aprende sobre biodiversidade, ciclos e interdependência sem nunca ter aberto um livro, é ambiente de saberes empíricos, da vivência, portanto, um ambiente pedagógico.

Seguindo o que observa Diegues (2008) a respeito da transmissão de saberes em comunidades tradicionais, na Ilha Grande, aprende-se vendo fazer, fazendo junto, errando, acertando, entrando no ritmo das tarefas. Segundo um morador:

A gente, meu pai tinha uma roça lá em cima. Aí ele catava cana, feijão, tinha banana, batata. Aí ele chamava a gente para ir buscar mandioca, né? A gente já era moleque de 11 anos. Aí a gente fazia uns saquinhos de mandioca assim, ele fazia o dele aquele grande, a gente trazia, ajudava ele, trazia a cana, ajudava no negócio para moer cana, né? Cascava mandioca, lavava e levava lá para cima.

O relato evidencia um processo de aprendizagem situada, em que se transmite técnicas, sobretudo normas de convivência, cooperação e cuidado. Esses saberes, no entanto, ocupam historicamente um lugar de menor valor na hierarquia epistêmica, o que foi criticado por Santos (2007).

Na Ilha Grande, essa hierarquização se materializa na forma como a legislação ambiental deslegitima práticas ancestrais: a roça de coivara, a pesca artesanal, o uso de espécies nativas é frequentemente tratados como “crime ambiental”, enquanto o modelo de “natureza intocada”, importado do Norte global, é apresentado como a única forma legítima de proteção.

Aplicada ao contexto caiçara, reconhecer a “ecologia de saberes” em contraponto à “monocultura do saber” (Santos, 2007) implica reconhecer que o saber de um pescador que identifica um cardume pela “ardentia”, o brilho do fitoplâncton na água escura, é tão complexo quanto o conhecimento de um biólogo marinho sobre a bioluminescência. Implica também reconhecer que as mulheres que manejam os quintais agroflorestais, escolhendo as espécies, fazendo podas e colhendo no tempo certo, são detentoras de um saber ecológico profundo, transmitido por gerações sem jamais ter passado por um banco escolar.

A resistência caiçara, nesse contexto, afirma-se justamente como um habitar decolonial: a prática insistente de (re)existir no território, reativando as relações entre a comunidade e os demais seres que habitam a ilha.

Os saberes tradicionais caiçaras materializam-se em práticas concretas que são, em si mesmas, pedagogias. No preparo do peixe com banana, cada etapa desde a colheita da

banana verde, o cuidado para não "esmigalhar" o peixe e o ponto certo do cozimento misturam no caldeirão muitas gerações de observação, experimentação e transmissão de saberes. O mesmo acontece nos quintais agroflorestais, que são verdadeiras salas de aula a céu aberto. Neles, a diversidade de espécies, a estratificação vertical, a sucessão ecológica e a sinergia entre plantas são princípios que se aprendem na prática, sem a mediação de manuais técnicos.

Aprender a ler esse quintal é aprender a ler o mundo. As mulheres, nesse contexto, desempenham um papel central. São elas, na maioria dos casos, as guardiãs dos quintais, as responsáveis pela escolha das espécies, plantio, poda, colheita e beneficiamento dos alimentos. São elas que, na cozinha, transformam os produtos do quintal e da roça em comida e, ao fazê-lo, transmitem às crianças, pela observação e pela ajuda nas tarefas, saberes que envolvem botânica, nutrição, medicina, ecologia e relações sociais.

A comida também pode ensinar no que tange ao que comer, como comer, com quem, em que contexto e os rituais envolvidos. A cultura alimentar caiçara é atravessada por práticas de partilha, reciprocidade, trabalho coletivo e comensalidade. Mutirões na roça e na casa de farinha, puxadas de rede, circulação de alimentos entre vizinhos, festas comunitárias são situações em que o alimento se torna um conectivo social, em que a dádiva (dar-receber-retribuir) acontece (Mauss, 2017).

Durante a pesquisa, foi possível participar de uma pesca "curuvineira" (de corvina) e receber uma parte do pescado como retribuição pela ajuda no trabalho, assim como receber como presente bananas verdes, que mais tarde se juntariam ao peixe partilhado para compor um peixe com banana. O prato que chegou à mesa era um nó em uma rede de dádivas envolvendo mar, terra, pescadores, cozinheira, vizinhos e espécies não-humanas.

A comensalidade, como definem Moreira (2010) e Poulain (2013), é o "comer junto" que estrutura a organização social e produz pertencimento, fundamental para refletir uma educação decolonial, já que o aprendizado acontece em redes de reciprocidade.

Na Ilha Grande, os quintais, as roças, os caminhos da pesca, as casas de farinha, os alimentos que vêm do mar e da terra compõem esses territórios existenciais (Guattari, 2001). Eles são carregados de memória, afeto, histórias e espiritualidade. Quando um morador conta, ao mostrar um antigo cafezal no meio da mata, que "isso aqui tudo era roça", ele não estava apenas descrevendo uma mudança na paisagem. Estava nomeando uma desterritorialização, um processo de perda que é material, simbólica e subjetiva.

A floresta, que hoje é "protegida" pelo Estado, é uma floresta que eles ajudaram a construir. As bananeiras e os pés de café que se encontram no meio da mata fechada são testemunhas de uma história de coabitação e coprodução entre humanos e não-humanos, o que é sistematicamente apagado pela narrativa da "natureza intocada".

Alguns moradores relataram um misto de medo, impotência e tristeza diante das

restrições impostas pelo órgão ambiental. O medo, aqui, refere-se à punição, de ser desenraizado de uma terra e da perda de identidade.

Observa-se uma especulação preservacionista, em que o valor de troca da "natureza intocada" se sobrepõe ao valor simbólico historicamente construído pelas populações tradicionais. Por um lado, expulsa-se fisicamente as comunidades, seja pela remoção coercitiva, seja pela asfixia progressiva de seus modos de vida. Por outro, opera-se uma expulsão simbólica, ao deslegitimar saberes e práticas que não se enquadram no modelo de natureza que se quer proteger, e o resultado é uma paisagem empobrecida em que se tem uma *plantation* disfarçada de "natureza intocada".

A mudança, a contragosto, da origem dos alimentos "do lugar" para industrializados e ultraprocessados que vem dos mercados no continente, ampliada pelas políticas de conservação ambiental resultaram em restrições sobre as práticas de subsistência, pela indisponibilidade de insumos e espaços de trabalho, como no caso da produção de farinha e de peixe seco. É preponderante afirmar que a dieta caiçara deu lugar a uma alimentação dependente do sistema industrial. Assim, as práticas e relações sociais foram cada vez mais substituídas pelo individualismo, trazendo deficiências nutricionais e das relações comunitárias, incluindo aqui as demais espécies. Dessa forma, a "natureza protegida" quebra os elos da comensalidade, tornando-a inacessível para os coabitantes, passando a ser paisagem admirada à distância.

Em contraponto a essa lógica homogeneizante, as práticas alimentares caiçaras ensinam outra forma de habitar o território. Os quintais agrofloretais, por exemplo, são verdadeiros territórios existenciais. Neles, convivem espécies endógenas e domesticadas, plantas alimentícias e medicinais, árvores frutíferas e hortaliças, animais de criação e silvestres. Cada planta está ali por uma razão, seja para alimentar, para curar, para temperar, para atrair pássaros, para manter o solo.

A gente pegava na laçada, fazia uma laçada com a folha do coco, aquela varinha que fica, pegava uma linha de nylon, fazia uma laçadinha na ponta e fazia bolinha de farinha, botava na água, que o camarão saía da toca, a gente laçava ele, pegava para pescar.

Aqui está presente uma forma de conhecimento que envolve paciência, observação, destreza manual e uma relação de intimidade com o ambiente, aprendido na experimentação cotidiana, com erros e acertos. A reflexão que se precisa fazer é que os saberes tradicionais, a partir de uma perspectiva decolonial, vão além de um conteúdo exótico, que beira o folclórico. É importante reconhecê-los como formas outras de produzir conhecimento, com lógicas, temporalidades e metodologias próprias, tão legítimas quanto o conhecimento científico, abrindo-se a uma relação de escuta e aprendizado mútuo, em que a escola não seja apenas um lugar de transmissão, mas também de encontro entre mundos, entre experiências, entre modos de habitar.

Nesse sentido, a escola, mesmo que estruturada para formar sujeitos autônomos, pode ensinar a perceber-se parte de uma trama de relações com humanos e não-humanos e a cultivar as condições que tornam possível a vida no ambiente, o que vai ao encontro do que coloca Arroyo (2014), que comunidades tradicionais e movimentos sociais não são meros temas a serem incluídos no currículo escolar, mas como produtores de conhecimento, e, nesse contexto, a aprendizagem sai da perspectiva de ser um acúmulo de informações para se tornar uma construção coletiva enraizada no território.

Considerações finais

A cultura alimentar caiçara traz reflexões para além desta classificação de comunidade tradicional. Sem colocar essa carta na mesa, é possível discorrer sobre uma reflexão acerca do que pode a educação quando se dispõe a abrir suas portas e escutar outras vozes, de fora da escola, vozes humanas e não-humanas, que vem do ambiente, dos quintais, da roça, do mar, e das receitas transmitidas entre gerações. A comida, compreendida aqui como linguagem, revela-se por seu potencial para pensar práticas pedagógicas que não sejam apenas reprodução do que já está posto, mas que se abram ao encontro com saberes tecidos na experiência, no corpo e no território.

Mais do que conteúdos técnicos sobre alimentação, a cultura alimentar de um povo diz muito sobre o que se pretende aprender com o mundo, aprendizagem essa que não se aparta da vida cotidiana, que não hierarquiza teoria e prática, ciência e senso comum, que não separa quem ensina de quem aprende, mas que, ao invés disso, faz-se na circularidade da dádiva, na partilha do alimento, na comensalidade e pela temporalidade, na espera pelo tempo certo do plantio e da colheita, pela atenção aos sinais da natureza. Essa é uma pedagogia que acontece na prática, na observação, nos gestos, sabores e cheiros que constroem identidade e fazem pertencer, ao contrário da transmissão verbal unilateral e das avaliações individuais.

Reconhecer a comida como linguagem implica, de um lado, deslocar o olhar, deixando-se afetar pelos modos de vida, sabores e saberes e pelas histórias que a comida carrega, e de outro lado, deslocar o fazer, a partir de práticas pedagógicas que não se limitem a falar sobre a cultura alimentar, mas “falar com”, conversando com os mais velhos ou visitando quintais agrofloretais, fazendo uma oficina de algum preparo importante para a identidade de uma população.

A perspectiva decolonial, que orientou esta reflexão, exige um questionamento sobre o que é conhecimento, quem se reconhece como sujeito de conhecimento e que experiências podem adentrar a escola como fonte legítima de aprendizagem. E a cultura alimentar caiçara fez pensar a respeito disso, apontando para uma educação do saber-fazer que situe os sujeitos num lugar de pertencimento. Trata-se de fazer uma educação do encontro, numa

escola que seja um espaço de tradução de mundos.

Na prática, trazendo para o campo educacional, pensar numa educação decolonial implica retirar a escola de uma posição exclusivamente unilateral, passiva da transmissão de saberes para um lugar dialógico e (re)territorializado, reestabelecendo elos com o território, por meio de conversas com os “mais velhos”, ou pelo preparo da comida cheia de sentido para a comunidade, integrando as disciplinas, docentes e discentes, toda a comunidade escolar. Da mesma forma, visita a quintais agroflorestais de familiares, roças, casas de farinha e pesqueiros pode ser uma saída interessante para incluir os estudantes nas práticas tradicionais. Isso horizontaliza o conhecimento empírico e o conhecimento científico, tornando-os mais próximos e aplicáveis nas duas vertentes, aumentando o diálogo escola-comunidade.

Além disso, a elaboração de mapas afetivo-alimentares do território podem ser uma frente de trabalho para levantamento do conhecimento do estudante sobre sua própria cultura alimentar, buscando relações e consolidando o conhecimento trazido pelos docentes à frente das componentes curriculares.

Essas práticas são exemplos de como retirar os saberes tradicionais do lugar do folclore, de uma posição mítica, até da vergonha do ato de comer, colocando-as como formas legítimas de conhecimento e capazes de modificar as formas de ensinar e aprender, além de trazer pertencimento ao estudante como tal, e como sujeito crítico e situado.

Referências

AGROFORESTRY Systems: A Systematic Review Focusing on Traditional Indigenous Practices, Food and Nutrition Security, Economic Viability, and the Role of Women. *In: Sustainability*, 13, 11397, 2021. Disponível em: <https://www.mdpi.com/2071-1050/13/20/11397>. Acesso em: 22 set 2025.

ARROYO, Miguel. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
Bosi, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 3ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

DESPRET, Vinciane. **O que diriam os animais?**. São Paulo: Editora Ubu, 2021.

DIEGUES, Antônio Carlos. **O mito moderno da natureza intocada**. São Paulo: NUPAUB/USP, 2008.

FERDINAND, Malcom. **Uma ecologia decolonial: pensar a partir do mundo caribenho**. São Paulo: Editora Ubu, 2022.

GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. 11ª ed. Campinas: Papyrus, 2001.

GONÇALVES, Claudia de Brito; Schlinwein, Madalena Maria; Martinelli, Gabrielli do Carmo.

HARAWAY, Donna. **O manifesto das espécies companheiras: cachorros, pessoas e alteridade significativa**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

_____. **Quando as espécies se encontram**. São Paulo: Editora Ubu, 2022.
Kirksey, S. Eben; Helmerich, Stefan. A emergência da etnografia multiespécie. **Revista de Antropologia da UFSCAR**, v. 12, n. 2, p. 273-307, 2020.

KOHN, Eduardo. **Como piensan los bosques: hacia una antropología más allá de lo humano**. Buenos Aires: Hekht, 2021.

MAUSS, Marcel. **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: Editora Ubu, 2017.

MONTANARI, Massimo. **Comida como cultura**. 2ª ed. São Paulo: Editora Senac, 2013.

MOREIRA, Lúcia Aparecida. Alimentação e comensalidade: aspectos históricos e antropológicos. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 62, n. 4, p. 23-26, 2010. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252010000400009. Acesso em: 14 maio 2023.

OLIVEIRA, Juliana Fernandes Silva de. **Tapitis e canoas entre cercas: a cultura alimentar caiçara e as naturezaculturas na Ilha Grande, RJ**. 2025. Tese (Doutorado em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2025.

PASSOS, Eduardo; Kastrup, Virgínia; Escóssia, Liliana (orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

POULAIN, Jean-Pierre. **Sociologias da alimentação: os comedores e o espaço social alimentar**. 2ª ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 78, p. 3-46, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.4000/rccs.753>. Acesso em: 14 mar. 2026.

TEDESCO, Silvia Helena; Sade, Christian; Caliman, Luciana Vieira. A entrevista na experiência cartográfica. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 25, n. 2, p. 299-322, 2013.

TODD, Zoe. Indigenizing the Anthropocene. In: Davis, Heather; Turpin, Etienne (org.). **Art in the Anthropocene: encounters among aesthetics, politics, environments and epistemologies**. London: Open Humanities Press, 2015. p. 241-254. Disponível em: https://law.unimelb.edu.au/data/assets/pdf_file/0005/3118244/7-Todd,-Zoe. Acesso em: 22 set 2025.

TSING, Anna Lowenhaupt. **Viver nas ruínas: paisagens multiespécies no antropoceno**. Brasília: IEB Mil Folhas, 2019.

_____. **O cogumelo no fim do mundo: sobre a possibilidade de vida nas ruínas do capitalismo**. São Paulo: N-1 Edições, 2022.

WOORTMANN, Ellen. Comida como linguagem. **Habitus**, Goiânia, v. 11, n. 1, p. 5-17, jan./jun. 2013.

POLÍTICA LINGUÍSTICA PRÉ-COLONIAL E COLONIAL NA ATUAL GEOGRAFIA GUINEENSE

PRE-COLONIAL AND COLONIAL LANGUAGE POLICY IN THE CURRENT GEOGRAPHY OF GUINEA

Crasimir Adelino Ramos Sambé¹⁰

Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

crasimiradelinor@gmail.com

RESUMO: Este artigo aborda a política linguística pré-colonial e colonial no território que corresponde atualmente à República da Guiné-Bissau. O trabalho tem como objetivo explicitar as características e os modos de gerenciamento linguístico presentes nesses dois momentos históricos. A proposta fundamenta-se na compreensão de que, em todas as sociedades humanas, sempre houve indivíduos interessados em orientar a prática linguística de outros membros da comunidade (Calvet, 2007). Assim, parte-se da ideia de que existiam políticas linguísticas nas sociedades africanas anteriores à invasão colonial, bem como na sociedade colonial. Argumentamos que a política linguística pré-colonial estava embutida na tradicional prática educativa africana. Por sua vez, a política linguística colonial compreendia leis e decretos produzidos pelo governo português durante o período de colonização do território guineense. Dessa forma, debruçamo-nos sobre o *Estatuto dos Indígenas* (1957), um documento normativo colonial que, no âmbito deste trabalho, é considerado como política linguística. Este texto resulta de uma pesquisa bibliográfica, fundamentada especialmente em Bá (2010), sobre a tradição africana, e em Cá (2000), sobre a educação pré-colonial e colonial na atual geografia guineense. O artigo conclui que as políticas linguísticas pré-colonial e colonial apresentam diferenças significativas, tanto do ponto de vista dos seus objetivos quanto das estratégias de implementação.

Palavras-chave: Política linguística; Educação; Pré-colonial; Colonial; Oralidade; Escrita.

ABSTRACT: This article addresses pre-colonial and colonial language policy in the territory that currently corresponds to the Republic of Guinea-Bissau. The work aims to elucidate the characteristics and modes of language management present in these two historical periods. The proposal is based on the understanding that, in all human societies, there have always been individuals interested in guiding the linguistic practice of other members of the community (Calvet, 2007). Thus, it starts from the idea that language policies existed in African societies prior to the colonial invasion, as well as in colonial society. We argue that pre-colonial language policy was embedded in traditional African educational practice. In turn, colonial language policy comprised laws and decrees produced by the Portuguese government during the colonization period of the Guinean territory. Therefore, we focus on the Statute of Indigenous Peoples (1957), a colonial normative document that, within the scope of this work, is considered as language policy. This text is the result of bibliographic research, based especially on Bá (2010), on African tradition, and on Cá (2000), on pre-colonial and colonial education in present-day Guinea. The article concludes that pre-colonial and colonial language policies present significant differences, both in terms of their objectives and implementation strategies.

Keywords: Language policy; Education; Pre-colonial; Colonial; Orality; Writing.

¹⁰ Mestre em Política Linguística, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Doutorando em Linguística (UFSC). ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-8060-2074>

INTRODUÇÃO

A política linguística é compreendida como a relação entre língua e sociedade. Implica dizer que os indivíduos, os grupos, as instituições privadas e, num nível mais elevado, os Estados, todos intervêm sobre a língua, explícita ou implicitamente (Spolsky, 2004; 2009). Neste sentido, ao abordar a política linguística pré-colonial e colonial deve-se compreender que a abordagem é feita num nível mais abstrato. Ou seja, priorizou-se o macro, contudo, sem ignorar as microrrelações de poder que perpassam práticas linguísticas (Foucault, 1979).

Um outro ponto importante a destacar é o fato de que, do nosso ponto de vista, não se pode, na prática, separar rigorosamente as vigências temporais de políticas linguísticas. Assim, se aqui diferenciamos política linguística pré-colonial da política linguística colonial, nós o fazemos partindo da necessidade didática para melhor descrição de características político-linguístico predominantes nos dois momentos históricos. De fato, acreditamos que as políticas linguísticas de diferentes épocas se dialogam, seja do ponto de vista de ruptura ou de continuidade. Por exemplo, no caso da Guiné-Bissau, assim como de grande parte dos países africanos, as políticas linguísticas oficial do pós-independência são lidas como continuidade da política colonial (Severo, 2016, p.1328):

Embora os contextos colonial e pós independência se refiram a enquadramentos políticos diferentes e, aparentemente, opostos, acreditamos que o papel desempenhado pela língua portuguesa não foi subvertido após a independência das colônias, sendo reiterada através de instituições e relações de poder atualizadas, em que o modelo de Estado-nação europeu foi reapropriado e a língua portuguesa foi oficializada pela ex-colônias portuguesa.

Como se pode compreender a partir da exposição da autora, a ruptura formal com o colonialismo praticado pelos países europeus na África, praticamente não houve rupturas do ponto de vista linguístico. Neste ponto, é importante evidenciar que, dos 54 países de África, 27 têm línguas europeias como oficiais. Por sua vez, 18 têm pelo menos uma língua europeia entre os idiomas oficiais. Por fim, somente 9 países não têm nenhum idioma europeu como oficial. Estes nove países são: Argélia, Egito, Etiópia, Líbia, Marrocos, Mauritânia, Sahara Ocidental e Tunísia (Silva, 2011, p. 65). Com base nestes dados, pode-se concluir que a política linguística colonial continua vigente em África. Em grandes casos, as línguas africanas são silenciadas em benefício das línguas impostas durante a colonização do continente.

1 Política linguística pré-colonial

Não encontramos documentos escritos que estabelecem decisões linguísticas sobre as sociedades pré-coloniais do atual território guineense. No entanto, isso não significa que as famílias, os reinos e os impérios africanos pré-coloniais não desenvolveram políticas linguísticas. Argumentamos que as políticas linguísticas do período pré-colonial podem ser compreendidas através de reflexão sobre a característica da educação tradicional africana. Como se sabe, o sistema educativo é o principal domínio onde as línguas são gerenciadas (Spolsky, 2016, p. 39). Neste sentido, deve-se fazer a seguinte pergunta: o que é educação na cosmovisão africana pré-colonial?

Antes da invasão europeia, educação significava todo o processo de formação do ser humano. Assim, a educação acompanhava o sujeito durante a sua vida na terra. De acordo com (Bâ,2010, p.208) *“a educação africana não tinha a sistemática do ensino europeu, sendo dispensada durante toda a vida. A própria vida era educação”*. Essa compreensão de educação é oposta à filosofia educacional ocidental porque é um processo de manutenção dos valores e saberes ancestrais. Sendo assim, “homens grandes” e “mulheres grandes” (anciões) eram importantes “bibliotecas vivas” que tinham por obrigação transmitir as sabedorias ancestrais aos jovens (Cá,2000). Assim, muito cedo as crianças eram “iniciadas”, ou seja, introduzidas em alguma profissão tradicional.

Do ponto de vista do seu objetivo, a educação tradicional africana não pretendia formar sujeitos para obtenção de vantagens sociais, que determinam desigualdade na aquisição de bens materiais entre os membros da sociedade. O principal objetivo dessa educação era preservar os saberes e os ofícios ancestrais, como uma forma de preservar as tradições e dar continuidade às identidades intragrupos. Enfim, nessa educação, sobressai a preocupação com o bem comum (Bâ,2010).

Uma característica especial da educação africana tradicional é a sua intrínseca relação com a oralidade. De fato, como se sabe, na ausência de um sistema gráfico, os primeiros arquivos ou bibliotecas do mundo foram o cérebro humano (Bâ,2010, p.182). Este autor aponta que os ancestrais africanos eram capazes de armazenar na memória milhares de histórias e informações que, por sua vez, eram repassadas de geração para geração. É neste sentido que se deve

compreender o clássico provérbio africano que diz que “Na África, quando morre um velho, é uma biblioteca que se queima”.

Na África tradicional não existia uma instituição “escola” como hoje a conhecemos. A educação dos jovens acontecia concomitantemente à vivência cotidiana. Não havia grandes formalidades quanto ao espaço de educação. Se a realização de certas cerimônias requer espaços próprios, geralmente a educação tradicional ocorre em qualquer contexto. Ou seja, ensinava-se enquanto se trabalhava no campo ou enquanto os mais velhos contavam histórias às crianças, reunidas em círculo para o efeito (Cá, 2000). Assim, “a lição dada na ocasião de certo acontecimento ou experiência fica profundamente gravada na memória da criança” (Bâ, 2010, p.194). Sendo assim, a ausência das instituições escolares, no sentido moderno ocidental do conceito, não significa a inexistência de práticas educativas (Cá, 2000, p. 5). Mas, afinal, onde entra a questão linguística do período pré-colonial?

Do ponto de vista linguístico, a língua constitui o principal canal de transmissão dos valores culturais e saberes ancestrais na prática educativa pré-colonial. De fato, se a língua está atrelada à cultura e se é por meio da cultura que é expressada, como nos demonstra Câmara (1955, p. 53), podemos concluir que os ancestrais africanos usavam suas respectivas línguas na prática educativa dos jovens, assim, “[...] o pesquisador europeu ou africano que deseja aproximar-se dos fatos religiosos africanos está fadado a deter-se nos limites do assunto, a menos que aceite viver a iniciação correspondente e suas regras, o que pressupõe, no mínimo, um conhecimento da língua” (Bâ, 2010, p.193).

Assim, acredita-se que as línguas africanas tradicionais constituíam os únicos meios através das quais se podiam capturar e expressar os valores e conhecimentos ancestrais, porque as cosmovisões africanas tradicionais não podiam ser representadas por línguas estranhas a esses povos. Ainda, se a mobilização de uma língua na prática interativa subentende estratégia de afirmação de identidade (Tannenbaum, 2012, p. 58), podemos argumentar que na África pré-colonial priorizavam-se as línguas africanas faladas pelos respectivos povos como mecanismo para manutenção de coesão entre as gerações. Contudo, esta contestação não implica dizer que os povos pré-coloniais eram monolíngues.

Focalizando especificamente a colonização portuguesa do atual território guineense, Cá (2000), em estreito diálogo com o respeitável historiador malinês Bâ (2010), argumenta que antes da invasão colonial a educação dos jovens africanos

ocorria na prática cotidiana das comunidades. Os mais velhos eram responsáveis pela educação dos jovens. Em sintonia com o tradicionalista malinês, o autor destaca que essa educação tradicional era mediada essencialmente pela oralidade, não escrita.

A educação africana pré-colonial, nessa região, era “informal” no sentido de que podia ocorrer em qualquer espaço e tempo e, como também aponta Bâ (2010), assistia ao sujeito pela vida toda (Cá, 2000, p. 5). Este autor também afirma que antes da invasão portuguesa do atual território guineense, não havia instituição “escola” que funciona baseando na sua própria lógica interna, muitas vezes desvinculado da macro sociedade na qual está inserida. Enfim, na ausência de documentos escritos que comprovam planejamento linguístico no período pré-colonial, defendemos que é na prática educacional africana tradicional que se deve buscar compreender a política linguística vigente nas sociedades de então. Afinal, toda prática educativa pressupõe, explícita ou implicitamente, a colocação da seguinte pergunta: qual língua usar na prática no processo educativo? Portanto, a política linguística está presente em todas as práticas educacionais humanas, seja nas práticas ditas formais ou informais.

Portanto, do ponto de vista de política linguística, argumentamos também que a língua constitui uma das principais características que diferenciavam os povos pré-coloniais (Lopes, 1987, p.17). Porém, não ignoramos o problema inerente a esta afirmação porque o monolinguismo não é uma característica humana natural. Neste sentido, pode-se cogitar que, na atual geografia guineense, antes da invasão portuguesa, coexistiam indivíduos capazes de transitar em “diferentes” línguas porque várias línguas coexistiam. Assim, concluímos que as sociedades pré-coloniais eram multilíngues.

Também vale sinalizar que, pelas históricas guerras entre os povos pré-colonial, suspeitamos que possa haver pelo menos uma língua dominante, a exemplo do inglês na contemporaneidade. Então, no caso das sociedades pré-colonial, podemos perguntar: qual língua teria status de língua dominante? Só podemos imaginar com base em variados dados históricos disponíveis. Por exemplo, o domínio e a grande influência do povo mandinga sobre os vários povos da região da África ocidental, no período antecedente à invasão portuguesa, parece supor igualmente o domínio da língua mandinga. Sobre a expansão do povo mandinga, (Cabral, 1974, p.22) comenta que “os mandinga, dominando os povos

da nossa terra fizeram assimilação [...] não foram os tucas (brancos) os primeiros a querer assimilar na nossa terra”. Porém, encontramos em Bâ (2010, p. 212) que “De fato, por onde se espalhou, o Islã não adaptou a tradição africana a seu modo de pensar [...] adaptou-se à tradição africana quando- como normalmente ocorria- esta não violava seus princípios fundamentais”. Esta leitura abala a nossa suspeita sobre a existência de língua dominante.

Pelo que vimos até agora, podemos chegar a algumas conclusões. Podemos concluir que a política linguística pré-colonial emergia da própria prática linguística dos povos africanos. Portanto era uma política linguística emanada da prática linguística “in vivo” (Calvet, 2007, p. 69), ou seja, são as necessidades comunicativas cotidianas que determinam o uso linguístico. Nesta lógica, podemos também concluir que nas sociedades africanas pré-coloniais não havia imposição linguística de cima para baixo (*top-down*). Os povos transitavam na estrutura social na qual estavam inseridos, mobilizando línguas de acordo com suas necessidades e objetivos comunicativos.

Devemos apontar que essa política linguística pré-colonial, como toda uma série de aspectos da vida africana, entra em crise com a invasão e a imposição ideológica portuguesa. Com a invasão europeia no século XV, a organização africana tradicional, seus valores e culturas foram perturbadas. Uma das principais preocupações do governo colonial foi de inverter o quadro referencial africano por meio da política assimilacionista. Para isso, as escolas coloniais desempenharam papel fundamental na “lavagem cerebral” dos colonizados. A respeito, observa Bâ (2010, p. 2017) que “a maior preocupação do poder colonial era compreensivelmente, remover as tradições autóctones tanto quanto possível para implantar no seu lugar suas próprias concepções. As escolas, seculares ou religiosas, constituíram os instrumentos essenciais desta ceifada”. Isto é, artificializar, ou seja, transformar o conteúdo psicológico dos subalternos.

Deve-se lembrar que a colonização europeia racionalizou a África, tanto do ponto de vista geográfico, demográfico, como também linguístico. Com a invasão e dominação colonial uma série de mudanças foram forjadas. No lugar de práticas linguísticas *in vivo*, os colonialistas impuseram o português. O modelo educacional tradicional de educação africana foi substituído pelo modelo português (Meneses, 2010, p. 78). O conteúdo de educação africana, inspirado e focalizado na transmissão de valores e conhecimentos ancestrais, fora excluído em benefício da

cosmovisão portuguesa. A tarefa de converter e civilizar os africanos cabia aos missionários. Ainda, segundo Meneses (2010, p. 80):

[...] colonização portuguesa trouxe, no seu bojo, a política da construção do indígena a qual se constituía como um espaço oposto e anterior ao do português como europeu e cidadão. Os códigos legais constituem a representação a partir da qual a sociedade colonial portuguesa projecta uma imagem sobre si, mantendo uma relação dinâmica com a realidade que procura traduzir e disciplinar, mas que não é, senão, um espelho de como gostaria de ser vista e representada.

Discorrendo sobre o processo de aculturação dos povos africanos pré-coloniais e o conseqüente silenciamento da tradição africana, inclusive as línguas, Bâ, (2010, p. 217) comenta que “o fato de que era obrigatório para homens importantes enviarem seus filhos a ‘escolas de brancos’, de modo a separá-los da tradição, favoreceu igualmente esse processo”. Assim, as línguas africanas pré-coloniais foram (pelo menos houve tentativa) substituídas pelas línguas coloniais europeias. Por sua vez, a escrita foi imposta como uma tecnologia própria de sociedades civilizadas e, portanto, de pessoas civilizadas. A escrita era sinônimo de verdade incontestável, diferentemente da oralidade, tida como lugar de confusão e falsificação. Portanto, a tradição oral e a brilhante memória ancestral africana, contendo arquivos históricos ancestrais, foram descredibilizadas e ignoradas (Fanon, 2008; Bâ, 2010).

Do ponto de vista linguístico, uma série de documentos, leis e decretos foram elaborados e impostos para controlar as práticas linguísticas dos povos dominados. Tudo isso visava a um propósito: apagar a tradição ancestral africana e “europeizar” os africanos. Enfim, com a invasão europeia muitos conceitos foram forjados para caracterizar os corpos e as culturas africanas. Por exemplo, o conceito indígena, não civilizado, primitivo, gentio, crioulo, entre outros. Neste sentido, deve-se questionar o próprio nome do continente e o seu gentílico. Foram os africanos que apelidaram o continente de “África”? Foram os africanos que se apelidaram de “africanos”? Enfim, são reflexões que merecem mais atenção.

De fato, não obstante a violência colonial, a “modernização” e a globalização, é importante sinalizar que a tradição africana e as práticas linguísticas pré-colonial não foram totalmente apagadas. Em muitas regiões africanas, distantes às grandes cidades, as tradições africanas sobrevivem, porém, em vias de desaparecimento (Bâ, 2010, p.188).

Enfim, nesta seção abordamos a política linguística no atual território

guineense antes da invasão colonial português. Defendemos que a política linguística pré-colonial está inscrita na prática da educação africana tradicional. Uma vez que a língua engendra a cosmovisão de seus falantes, argumentamos que os povos africanos usavam suas próprias línguas. Não havia imposição linguística. A nossa reflexão fundamenta-se especialmente na obra “tradição viva” de Hampaté Bá (2010) e no trabalho de Cá (2000).

2 Política linguística colonial

A sociedade colonial é uma sociedade racionalizada. Ela compreende três principais classes sociais, a saber: os colonizadores brancos portugueses; os assimilados e os “indígenas”. Estas classes eram hierarquizadas. No topo da hierarquia, encontram-se os brancos colonialistas portugueses. Dentro desta classe deve-se distinguir os administradores, isto é, dirigentes da colônia; as companhias comerciais e industriais: responsáveis pela organização e exploração da produção, objetivando transferir os lucros para metrópole; e, por fim, as missões católicas, encarregados pela educação e civilização dos colonizados. De maneira geral, cabia a essa minoria branca metropolitana o “direito” exclusivo de administrar os povos locais, explorar os seus recursos e, no plano ideológico, submeter os colonizados à assimilação (Munanga, 2019).

No processo de dominação e colonização do atual território que configura Guiné-Bissau, a língua foi o meio mais importante usado para alienar e submeter os nativos. A dominação colonial não foi exclusivamente possibilitada pelo uso de armas e violência física, mas também pela imposição linguística, que permitiu a imposição da cosmovisão portuguesa. Houve de fato uma colonização linguística, uma vez que as línguas europeias tais como o inglês, francês, português e o espanhol foram impostas (Silva, 2011, p. 66). Diante desse cenário, o que se entende por política linguística colonial? Por qual meio ela foi imposta aos colonizados do atual território guineense pelos portugueses? Estas são as duas principais perguntas que pretendemos responder ao longo desta seção.

Assim, chamamos de política linguística colonial (PLC) um conjunto de intervenções linguísticas, operacionalizada pela administração colonial portuguesa durante a colonização dos povos pré-colonial da atual geografia guineense. A intervenção linguística colonial nega a existência de “línguas” africanas. Estigmatizam-

se as línguas nativas e os seus falantes. Assim, a política linguística colonial é explicitamente fundamentada em pressupostos racistas, que defendem a supremacia da raça branca. Para naturalizar essa ideologia, os colonizadores, através da indústria de produção de conhecimento, procuravam fundamentar e justificar esse racismo. Esse racismo que também contemplava o âmbito linguístico. Além de aculturar os colonizados e submeter-lhes à cosmovisão portuguesa, a política linguística colonial objetivou anular a possibilidade de insurgência dos colonizados contra o regime colonial (Munanga, 2019).

Deve-se compreender que, diferentemente da prática linguística pré-colonial, a política linguística colonial introduziu uma série de inovações na forma de relacionamento entre língua e sociedade local. Isto é, com a instauração do colonialismo, foram introduzidas instituições até então desconhecidas pelos nativos. Portanto, as práticas linguísticas pré-coloniais sofreram pressões externas. Neste sentido, compreende-se que a principal característica da política linguística colonial está na sua clara prescrição e na sua intrínseca relação com o aparato administrativo colonial. Portanto, é do ponto de vista de administração colonial de corpos, línguas e recursos que se deve analisar a política colonial (Meneses, 2010).

No contexto da colonização dos povos da “Guiné-portuguesa” (esse era o nome colocado pelos colonialistas) o aparelho administrativo português, a igreja e as escolas coloniais tiveram a língua portuguesa no centro de suas operações (Severo, 2016). A imposição linguística foi uma das estratégias fundamentais empregadas por Portugal para a instalação do colonialismo na região. Os colonizadores desenvolveram políticas linguísticas objetivando “[...] atribuir diferentes valores às línguas com fins de legitimar as diferenças e hierarquias entre os povos, em que o domínio da língua portuguesa serviria como critério para ratificar os discursos raciais de diferença entre os povos” (Severo, 2016, p. 1324-1325). Portanto, mais que um simples “instrumento de comunicação”, a língua portuguesa foi um elemento de diferenciação demográfica e de estratificação social, na medida em que o seu domínio separava os civilizados dos não civilizados. Em outros termos, separava seres superiores dos inferiores.

É fato que o governo colonial português não elaborou nenhum documento intitulado de “política linguística colonial”. Porém, isso não significa que não havia política linguística colonial. Pelo contrário, a política linguística colonial estava disfarçada em outras políticas do governo colonial. Estava disperso em vários

documentos administrativos do governo colonial, imposto unilateralmente por Portugal. Para a presente reflexão, discorreremos sobre a famigerada política de “assimilação” desenvolvida pelos colonialistas.

A política assimilacionista é desenhada no famoso *Estatuto de Indígenas portugueses das províncias da Guiné, Angola e Moçambique*. Este documento administrativo colonial contém vários artigos que tratam explicitamente de questões que dizem respeito à política linguística. É um dos, *senão o documento* mais importante produzido por Portugal porque expõe a ideologia colonial.

Antes de adentrar na descrição da política linguística constante no Estatuto, deve-se reiterar que, do ponto de vista da racionalidade colonial, o mundo é naturalmente dividido. Assim, em todas as sociedades colonizadas constata-se políticas de diferenciação. Diferenciam-se sujeitos do ponto de vista racial, do ponto de vista cultural e linguístico. Diferenciam-se os superiores dos inferiores, os bons dos maus, os civilizados dos não civilizados, sucessivamente. No contexto da colonização portuguesa, essas diferenças foram forjadas para, no plano psicológico, justificar a superioridade dos brancos colonizadores. Portanto, tudo que é percebido como “positivo” é discursivamente associado aos metropolitanos e, por outro lado, tudo que é negativo é automaticamente associado aos colonizadores. Assim, os colonizadores assumiram unilateralmente a tarefa de “civilizar” os africanos, por meios violentos, tanto físico como psicológico (Munanga, 2005; 2019).

No caso específico da colonização portuguesa do atual território guineense, constata-se que, como em todas as colonizações, a sociedade local foi racionalizada com base no critério racial, linguístico e cultural. No topo da pirâmide situam-se os portugueses-brancos. No meio da pirâmide encontram-se os assimilados africanos. Por fim, da base da pirâmide, localizam-se os pejorativamente caracterizados de “indígenas”, subentendo o sentido de “não civilizados”, na compreensão da administração colonial. Como já apontamos, o domínio da língua portuguesa e a incorporação da cultura metropolitana constituíam os dois principais critérios de diferenciação (Severo, 2016; Namone, 2020).

Na arena colonial, os “portugueses brancos”, isto é, os colonizadores, eram considerados superiores e, portanto, modelo humano a ser copiado pelos subalternos. Essa suposta superioridade racial implica a superioridade da língua e cultura portuguesa em relação às línguas e às culturas dos povos colonizados. Assim, os “assimilados” eram considerados superiores aos indígenas por dominarem a língua e

a cosmovisão portuguesa em detrimento de línguas e das cosmovisões africanas (Meneses, 2010, p.68-69).

Por sua vez, os indígenas, na base da pirâmide, eram classificados pejorativamente com diferentes adjetivos, tais como: atrasados, primitivos, não civilizados, entre outros. Essas características, entendidas como negativas, justificavam o projeto colonial portuguesa de controlar os corpos, esculpir o espírito e ajustar a cultura dos colonizados. Todo esse processo só seria efetivamente satisfatório se conseguisse transformar os africanos em portugueses metropolitanos, pelo menos no plano psicológico. Em outras palavras, se se conseguisse mudar o seu conteúdo interno (Fanon, 2008).

Como apontamos anteriormente, dentre vários mecanismos usados pelos portugueses para racionalizar a sociedade africana e civilizar os “indígenas”, destaca-se a língua. De acordo com (Severo,2016, p.1326) “dentre os traços de caracterização do assimilado e do civilizado estava o domínio da língua portuguesa. Esse domínio linguístico deveria ser comprovado através da realização de um exame”. Ou seja, é através da proficiência em língua portuguesa que se mede o nível de assimilação dos colonizados. É o domínio da língua do colonizador que diferencia os seres superiores dos inferiores, os bons dos maus, os honestos dos desonestos. Se um nativo domina português, é cidadão português. Caso contrário, está-se perante um não primitivo. Porém, de fato, na prática, mesmo os africanos “assimilados” (por lei, portugueses) escaparam do racismo dos portugueses metropolitanos. Em outras palavras, o critério racial também estava envolvido na política colonial assimilacionista. De acordo com (Mindoso, 2021, p. 9):

[...] vale destacar que, mesmo os que se assimilassem, encontravam na barreira racial um importante obstáculo que não lhes permitia se integrarem plenamente na sociedade colonial [...] o elemento racial acabava vindo ao de cima, evidenciado por movimentos de fechamento social por parte dos colonos que os barravam de tais pretensões.

Isto é, a política assimilacionista é hipócrita no seu espírito, porque na prática demonstrava-se contraditório. Propagava a vontade de, através do domínio da língua portuguesa e da incorporação da cosmovisão do colonizador, igualar juridicamente o colonizado do colonizador. Por isso, problematizando a política assimilacionista portuguesa no contexto colonial moçambicano, em diálogo com os restantes territórios africanos colonizados por Portugal, (Mindoso,2021,p.9) argumenta que essa política é “ambivalente e conservadora”, porque os “africanos

assimilados” não escapavam da teia racial ao qual estavam amarrados. De fato, apesar de adquirirem cidadania portuguesa, na prática os assimilados não gozavam dos mesmos direitos que assistiam os brancos, privilégios que assistiam os portugueses brancos, ou seja, colonialistas.

Mas, afinal, o que define os “indígenas”? Este grupo era composto por nativos que ousaram preservar suas culturas, línguas, religiões e suas identidades ancestrais. Mas também eram considerados “indígenas”, ou seja, “não civilizados” os africanos que, pela própria racionalidade colonial, não “podiam” cumprir os pré-requisitos que davam acesso ao mundo dos civilizados, isto é, do homem branco colonialista. Esses pré-requisitos estão explicitamente descritos no Estatuto dos indígenas, como veremos adiante.

No âmbito da colonização portuguesa, de maneira geral, por não saberem falar e escrever a língua portuguesa, por não assimilarem a cultura portuguesa, os “indígenas” eram considerados seres inferiores e, por isso, desumanizados pelo governo colonial português. Constituíam a mão de obra não remunerada. Estavam permanentemente submetidos à violência psicológica e física (Fanon, 2008). Enfim, toda essa prática foi possível pela justificativa da não incorporação da cosmovisão portuguesa, ou seja, da língua portuguesa. Afinal, segundo Silva Cunha (1956, p. 652 apud Mindoso, 2021, p. 9):

Todas as línguas expressam uma cultura e mentalidade específicas. O uso correto da língua portuguesa é prova conclusiva de que a cultura portuguesa foi assimilada e o estilo de vida do povo português não apenas foi compreendido como também aceito pelos nativos. A língua nativa, contudo, nada mais deve ser senão mero instrumento de ensino da língua portuguesa e, uma das condições de atribuição a nacionalidade é a habilidade de se falar corretamente a língua portuguesa.

Daí o lugar privilegiado da política linguística no ambiente colonial. Através dela, gerenciam-se corpos e recursos. Assim, para a nossa reflexão, aqui focalizamos o *Estatuto do indígena português das províncias da Guiné, Angola e Moçambique* (Indjai, 2017). Este documento é elaborado pelo Portugal para a governação dos povos colonizados na África. É ideologicamente semelhante aos outros documentos característicos imposto por Portugal em outros contextos do período colonial. Por exemplo, no Brasil foi elaborado no meado do século XVIII o “Diretório dos índios”, um documento colonial que visava administrar e civilizar os “índios” (Coelho, 2005; Da Cunha, 2014).

No contexto colonial do território guineense, o “Estatuto dos Indígenas” é um

decreto-lei aprovado em 20 de maio de 1954 e extinto em 1961. Esse documento continha um conjunto complexo de preceitos, definições, direitos e diversos que regularizavam essa sociedade colonial. O documento é destinado especialmente a regularização de comportamentos e administração interna. Também conhecido como por “política assimilacionista”, o documento propõe regularizar o comportamento dos colonizados, tendo os colonizadores como juízes e guardiões da lei. Os usos e costumes constantes no documento são cópias da cultura portuguesa. Nesse documento, visto algures, estabeleceram-se diferenças e fez-se a classificação demográfica dos povos, incluindo os brancos colonialistas. O documento define e caracteriza os considerados “indígenas”.

De acordo com o constante no Estatuto (1954, p. 201):

Considera-se indígenas das referidas províncias os indivíduos de raça negra ou seus descendentes que, tendo nascido ou vivendo habitualmente nelas, **não possuam ainda a ilustração e os hábitos** individuais e sociais pressupostos para a integral aplicação do direito público e privado dos **cidadãos portugueses** [...] consideram-se igualmente indígenas os indivíduos nascidos de pai e mãe indígena em local estranho àquelas províncias para onde os pais se tenham temporariamente deslocado (grifo nosso).

Ou seja, os indígenas eram assim adjetivados por não adquirirem a tecnologia portuguesa, por não incorporarem hábitos próprios de cidadãos portugueses. Portanto, as línguas e as culturas dos colonizados foram estigmatizadas. No entanto, um “indígena” podia adquirir estatuto de civilizado, portanto de cidadão português, mediante a condenação e rejeição de sua própria língua e cosmovisão africana. Para essa aculturação/assimilação, o sistema de ensino colonial jogou um papel importante. Os missionários portugueses, ligados ao projeto colonial, assumiram a tarefa de, não só “salvar as almas perdidas”, mas também de educar e civilizar os colonizados. Isto significa, conduzir-lhes gradativamente à cosmovisão portuguesa (Namone, 2014, p. 40).

De fato, é especialmente através das escolas que o governo colonial português, não só impôs a língua portuguesa, como também procurou aculturar e hierarquizar a sociedade colonial (Namone, 2014, p.37). Portanto, o acesso ao ensino era controlado. Nem todos podiam gozar desse “privilegio” porque a existência de diferença era saudável para a divisão e domínio da máquina colonial.

A propósito, de acordo com o relato do líder independentista da Guiné-Bissau (Cabral, 1974, p. 22) “97% da população nativa não podia ir à escola [...] a escola era só para os assimilados, ou filhos de assimilados”. Em outras palavras,

só podia frequentar a “escola do homem branco” (Bâ, 2010, p.17) apenas uma pequena parcela da população. Reiteramos, o objetivo era, em parte, racionalizar a sociedade colonial. E essa educação, como se sabe, não pretendia empoderar os colonizados.

Assim, por meio de suas atuações, os missionários submetiam os africanos à colonização de suas terras e à conversação. Os ensinamentos dos missionários se fundamentavam na ideia segundo a qual os brancos eram superiores. Automaticamente, suas línguas e culturas são superiores. Eram levados a descredibilizar suas línguas e línguas, duvidar de suas crenças religiosas.

Ainda sobre o papel da escola no quadro colonial do atual território guineense, aponta-se que o seu objetivo não passava de uma simples batalha ideológica para transformar os colonizados africanos em brancos portugueses, no plano psicológico. Por isso, a educação escolar destinada aos colonizados era desprovida de criticidade. Sobre isso, argumenta Cá (2000, p. 34):

Não havia, portanto, a intenção de instruir ou educar as populações subjugadas, mas pelo contrário, extrair do seu seio uma minoria de homens letrados, indispensáveis para o funcionamento do sistema colonial de espolição e reduzi-los a uma assimilação que devia retirar-lhes qualquer possibilidade de desvendar processo de docilização, despersonalização a que estavam submetidos.

Assim, o currículo escolar era inspirado pelo Estatuto dos indígenas. Os conteúdos ensinados nas escolas coloniais eram lentes através das quais os colonizados deviam ler o mundo. Por meio do ensino escolar eram oferecidos a “oportunidade” de acesso ao estatuto de cidadãos portugueses, portanto, de civilizados. Quanto aos pré-requisitos para a aquisição do estatuto de “assimilado” ou “civilizado”, consta o seguinte, no capítulo III do Estatuto dos indígenas (1957, p. 221):

- a) ter mais de 18 anos
- b) falar corretamente a língua portuguesa;
- c) exercer profissão, arte ou ofício de que aufera rendimento necessário para o sustento próprio e das pessoas de família a seu cargo, ou possuir bens suficientes para o mesmo fim;
- d) Não ter sido notado como refractário ao serviço militar nem dado como desertor.

O cumprimento desses pré-requisitos é a condição *sine qua nom* para se

considerar um indígena civilizado e, conseqüentemente, adquirir o estatuto de cidadão português. Na alínea (b) pode-se constatar a importância do domínio da língua portuguesa. Por “falar corretamente o português”, deve-se entender como falar igualmente ao colonizador branco. Daí a importância da escola colonial que, de acordo com o Estatuto (1957, p. 201) “[...] procurará sempre difundir a língua portuguesa, mas, como instrumento dele, poderá ser autorizada o emprego de idiomas nativos”. Ou seja, línguas nativas não eram “línguas” pelo simples fato de serem desconhecidas pelos colonizadores portugueses.

A política de assimilação não é uma prática exclusivamente do governo colonial português. A França também desenvolveu a mesma estratégia em suas colônias africanas para destribalizar, docilizar e explorar os nativos. Porém, se nas colônias portuguesas se usava o termo “assimilados” para caracterizar indígenas aculturados, nas colônias francesas usava-se o termo “évolue” (evoluído) para sinalizar africanos que abraçaram a língua e a cosmovisão francesa em detrimento de línguas e culturas africanas. Neste sentido, Frantz Fanon (2008, p. 30) conclui que “[...] aquilo que se chama de alma negra é frequentemente uma construção do branco”. Quer dizer que, se o que qualifica uma alma é o seu conteúdo interno, então a alma do assimilado é resultado da intervenção do branco europeu.

Na sua obra intitulada “Pele negra, máscaras brancas”, Frantz Fanon (2008) traça uma abordagem crítica sobre a relação entre brancos e pretos no contexto colonial. Ainda que o autor não tivesse África em foco, sua análise é considerada válida para as sociedades africanas. Nessa obra, o revolucionário martinicano argumenta que a língua é um instrumento de dominação. Esta constatação é fundamental para compreensão do papel da política linguística colonial.

De fato, “... o caminho lógico é examinar a linguagem, na medida em que é através dela que criamos e vivenciamos os significados ... dominar a linguagem, um certo idioma, é assumir a identidade da cultura” (Fanon, 2008, p.15). Portanto, a libertação total de África deve contemplar, também, a libertação linguística. Para Frantz Fanon (1980, p.127) “a libertação é a condenação à morte do sistema colonial, desde a permanência da língua do opressor e a departamentalização até a união aduaneira que mantém na realidade o antigo colonizador [...]”. Ou seja, se a língua imposta alienava os colonizados, sua rejeição é sinônimo de libertação colonial.

Devemos apontar que a política assimilacionista constante no Estatuto dos

indígenas, por nós considerado uma política linguística, teve mais sucesso na zona urbana, marcada pela forte presença dos colonialistas. No interior do território, habitado majoritariamente por camponeses, a assimilação teve pouca verberação. Aliás, a resistência sempre acompanhou a imposição colonial. De acordo com o líder independentista da Guiné-Bissau, Amílcar Lopes Cabral (1974, p.5):

Sempre houve resistência a essa força colonial. Se a força colonial age duma forma sempre houve uma força nossa, que age contra, muitas vezes tem outras formas: resistência passiva, mentiras, tirar o chapéu, sim senhor, utilizar todas as artimanhas possíveis e imaginárias, para enganar os tugas. Porque não podíamos enfrentá-lo cara a cara, tínhamos que o enganar.

Nesse enfoque, pode-se dizer que, do ponto de vista linguístico, também sempre houve resistência nativa. Essa afirmação se justifica pela flagrante sobrevivência de muitas línguas africanas pré-coloniais. Na Guiné-Bissau ainda é visível o uso de línguas dos grupos étnicos que são, de fato, línguas pré-coloniais, marcadas pelas mudanças temporais. Não obstante a colonização, ainda na Guiné-Bissau os grupos étnicos realizam cerimônias de transição, onde o uso das respectivas línguas étnicas constituem partes importantes do ato. Por exemplo, os balantas e os pepeis, dois importantes grupos étnicos da Guiné-Bissau, ainda realizam “fanado” (circuncisão), considerado importante na cultura desses povos. Geralmente, nos fanados, a língua balanta e a pepel medeiam todo o processo de transição. Como se sabe, na Guiné-Bissau as línguas representam diferentes identidade e diferença um povo de outros povos (Scantamburlo, 2013, p.16).

Considerações finais

Neste trabalho, discorremos sobre a política linguística pré-colonial e colonial. No primeiro momento, argumentamos que, não obstante a inexistência de escrita, as sociedades pré-coloniais produziram políticas linguísticas. Defendemos que nesse território africano não havia imposição linguística antes da invasão colonial. Sinalizamos que a política linguística pré-colonial estava atrelada à educação tradicional africana, mediada pela oralidade.

Argumentamos que a invasão e a colonização da África pelos países europeus perturbaram a tradição africana. Destacamos que a colonização portuguesa atribuiu à língua o lugar privilegiado na administração dos africanos. Lembramos que a sociedade colonial é profundamente racionalizada. Afirmamos que no topo da

pirâmide social colonial estavam os colonizadores portugueses, considerados civilizados e, do ponto de vista racial, superiores. Por sua vez, afirmamos que os assimilados ocupavam a parte mediana dessa pirâmide porque dominavam a língua portuguesa e corporificam a cultura portuguesa. Por fim, os “indígenas” ocupavam a base da pirâmide por serem considerados inferiores e não civilizados. Este grupo, constituído por nativos, não dominava a escrita nem a língua portuguesa.

Enfim, a presente abordagem demonstrou que a língua não só está presente em todas as relações humanas, como também é um fenômeno sobre o qual recaem ações humanas. Isto é, explícita ou implicitamente, as pessoas intervêm sobre as línguas, em seus diferentes aspectos. Assim, vimos que nas sociedades pré-coloniais a política linguística estava imbuída na prática educativa, atravessada pela oralidade.

REFERÊNCIAS

BÂ, Amadou Hampâté. A tradição viva. In: **KI-ZERBO, Joseph (org.). História geral da África, I: metodologia e pré-história da África.** 2. ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010. p. 167-212.

CABRAL, Amílcar. **Alguns princípios do partido.** Lisboa: Seara Nova, 1974.

CALVET, Louis-Jean. **As políticas linguísticas.** São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

CÁ, Lourenço Ocuni. **A educação durante a colonização portuguesa na Guiné-Bissau (1471–1973).** *ETD – Educação Temática Digital*, v. 2, n. 1, 2000.

CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. **Língua e cultura.** *Letras*, v. 4, p. 51-59, 1955.

COELHO, Mauro Cezar. **Do sertão para o mar: um estudo sobre a experiência portuguesa na América, a partir da colônia: o caso do Diretório dos Índios (1751–1798).** 2005. Tese (Doutorado em História) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

DA CUNHA, Elba Monique Chagas. **O Diretório dos Índios como projeto de “civilização” portuguesa para os sertões pernambucanos.** *Revista Latino-Americana de História*, v. 3, n. 12, p. 85-116, 2014.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas.** Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FANON, Frantz. **Em defesa da revolução africana.** Tradução de Isabel Pascoal. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1980.

FOGUEIRA, José Carlos; VEIGA, Vasco Soares da. **Estatuto dos indígenas portugueses das províncias da Guiné, Angola e Moçambique: anotado e legislação complementar**. 2. ed. Lisboa, 1957.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

INDJAI, Sene Carlos. **Estatuto indígena na Guiné-Portuguesa (1927–1961): uma pesquisa sobre processos de assimilação e de afirmação euro-etno-lusitana na Guiné-Bissau**. 2017. Dissertação (Mestrado) – [instituição não informada], 2017.

LOPES, Carlos. **A transição histórica na Guiné-Bissau: do movimento de libertação nacional ao Estado**. Bissau: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa, 1987.

MENESES, Maria Paula G. **O “indígena” africano e o colono “europeu”: a construção da diferença por processos legais**. *e-Cadernos CES*, n. 7, 2010.

MINDOSO, André Victorino. **A política da assimilação e sua ambivalência: a experiência moçambicana**. *Caderno CRH*, v. 34, p. e021040, 2021.

MUNANGA, Kabengele. **Diversidade, etnicidade, identidade e cidadania**. Palestra proferida, 2005.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. Nova edição. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

NAMONE, Dabana. **A luta pela independência na Guiné-Bissau e os caminhos do projeto educativo do PAIGC: etnicidade como problema na construção de uma identidade nacional**. 2014. Dissertação (Mestrado) – [instituição não informada], 2014.

NAMONE, Dabana. **Educação tradicional e moderna na Guiné-Bissau e o impacto da língua portuguesa no ensino: caso das crianças da etnia Balanta-Nhacra de Tombali**. 2020. Tese (Doutorado) – [instituição não informada], 2020.

SCANTAMBURLO, Luigi. **O léxico do crioulo guineense e as suas relações com o português: ensino bilingue português–crioulo guineense**. 2013. Tese (Doutorado) – Universidade NOVA de Lisboa, Lisboa, 2013.

SEVERO, Cristine Gorski. **Lusofonia, colonialismo e globalização**. *Fórum Linguístico*, v. 13, n. 3, p. 1321-1333, 2016.

SILVA, Diego Barbosa da. **Política linguística em África: del pasado colonial al futuro global**. *Estudios de Asia y África*, p. 65-95, 2011.

SPOLSKY, Bernard. **Para uma teoria de políticas linguísticas**. *ReVEL*, v. 14, n. 26, p. 32-44, 2016. Tradução de Paloma Petry; revisão técnica de Pedro M. Garcez.

TANNENBAUM, Michal. **Family language policy as a form of coping or defence mechanism.** *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, v. 33, n. 1, p. 57-66, 2012.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 39.666, de 20 de maio de 1954. **Estatuto dos Indígenas Portugueses das Províncias da Guiné, Angola e Moçambique.** Diário do Governo, Lisboa, 20 maio 1954.

A DINÂMICA SOCIOESPACIAL DO BAIRRO NOSSA SENHORA DA LUZ EM MORRO DE SÃO PAULO (BA): IMPACTOS SOCIAIS DA GENTRIFICAÇÃO TURÍSTICA¹¹

THE SOCIO-SPATIAL DYNAMICS OF THE NOSSA SENHORA DA LUZ NEIGHBORHOOD IN MORRO DE SÃO PAULO (BA): SOCIAL IMPACTS OF TOURIST GENTRIFICATION

Rafaela Luiza da Paixão Ferreira¹²

rafaelaluiza597@gmail.com

Francisco Xavier da Silva Júnior¹³

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA

francisco.xavier@ifba.edu.br

RESUMO: Este artigo analisa os impactos socioespaciais da gentrificação no bairro Nossa Senhora da Luz, em Morro de São Paulo, buscando compreender como a expansão do turismo tem alterado suas dinâmicas locais. A partir de uma investigação quali-quantitativa, realizou-se uma pesquisa bibliográfica articulada às informações obtidas por meio de um questionário previamente estruturado, aplicado aos residentes do *locus* de pesquisa. Os resultados revelaram que o turismo, quando conduzido de maneira dissociada das necessidades sociais, produz uma série de efeitos prejudiciais, contribuindo para processos de exclusão territorial. Assim, o presente trabalho destacou a urgência de ampliar o debate acerca da gentrificação turística e de formular estratégias de gestão urbana que assegurem dignidade às comunidades nativas.

Palavras-chave: Gentrificação turística; Dinâmica Socioespacial; Morro de São Paulo.

ABSTRACT: This article analyzes the sociospatial impacts of gentrification in the Nossa Senhora da Luz neighborhood, in Morro de São Paulo, seeking to understand how the expansion of tourism has altered its local dynamics. Based on a quali-quantitative investigation, a bibliographic review was carried out and articulated with information obtained through a previously structured questionnaire applied to the residents of the research locus. The results revealed that tourism, when conducted in a manner dissociated from social needs, produces a series of harmful effects and contributes to processes of territorial exclusion. Thus, this study highlights the urgency of broadening the debate on tourism-driven gentrification and formulating urban management strategies that ensure dignity for native communities.

Keywords: Touristic gentrification. Sociospatial dynamics. Morro de São Paulo.

¹¹ Este trabalho foi resultado de um Trabalho de Conclusão de Curso desenvolvido no Curso de Guia de Turismo Regional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – Campus Valença

¹² Egressa do Curso Técnico em Guia de Turismo Regional pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – Campus Valença. ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-4610-7439>

¹³ Professor do Curso Técnico em Guia de Turismo Regional pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – Campus Valença. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2577-0963>

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento do turismo tem se intensificado de forma expressiva nas últimas décadas, configurando-se como um fenômeno mundial de grande relevância financeira. Tal expansão promove profundas alterações na dinâmica socioespacial dos municípios em que essa prática se faz presente, uma vez que impulsiona processos de reconfiguração urbana, fomenta a modernização das infraestruturas e redefine os fluxos populacionais e os vínculos comunitários locais (PAIVA; VARGAS, 2016). Nesse contexto, a atividade turística vem se manifestando como um elemento basilar das mudanças geográficas contemporâneas, dado que o turismo se utiliza do território enquanto agente condicionador do seu uso (CARLOS; CRUZ; YÁZIGI, 2000).

Esse reordenamento associado ao desenvolvimento do turismo é orientado predominantemente para satisfazer as expectativas e necessidades dos fluxos turísticos e dos agentes econômicos vinculados ao setor, em detrimento dos interesses das populações nativas (KRIPPENDORF, 2003). Sobre esse viés, percebe-se a priorização de investimentos em equipamentos e serviços destinados ao consumo e ao “olhar do turista”, tais como empreendimentos hoteleiros, centros comerciais e espaços de lazer, enquanto as ferramentas fundamentais à qualidade de vida dos moradores locais permanecem, na maioria das vezes, precarizadas (URRY, 2001).

Essas transmutações socioespaciais, geradas pelo aumento da circulação do capital e de uma população flutuante, acabam ocasionando reordenações em determinadas áreas, as quais passam a ser ocupadas por grupos de maior poder aquisitivo, enquanto prejudicam os coletivos autóctones. A esse movimento dá-se o nome de gentrificação (AMORIM; RIBEIRO, 2021). A gentrificação tornou-se bastante evidente em diversos destinos do litoral baiano durante o começo dos anos 1990, por meio da consolidação do segmento Sol e Praia. De acordo com Cruz (2000, p. 34), “este fato não se constitui, na verdade, uma mera coincidência, já que o turismo de massa requer infraestrutura turística e infraestrutura-suporte (isto é, urbana). Ainda que precária, essa infraestrutura-suporte esteve, no caso brasileiro, especialmente concentrada na faixa litorânea.”

Esse movimento tem sido amplamente discutido por diferentes estudiosos. A título de exemplo, Nova (2018) demonstrou como o aumento da afluência de turistas contribuiu para a expulsão progressiva de populações originárias em Porto de Galinhas (PE). Na Bahia, constata-se um quadro semelhante no município de Maraú,

onde a gentrificação e a pressão sobre os recursos naturais vem redefinindo as formas de apropriação e permanência no território (ARAÚJO *et al.*, 2017).

No distrito Morro de São Paulo, o território foi modificado em função da solidificação do turismo na região do Arquipélago de Tinharé. Por conta da realização de requalificações paisagísticas, houve uma acentuação da especulação imobiliária em propriedades próximas às praias. Nesse cenário, destaca-se o Loteamento Nossa Senhora da Luz, popularmente conhecido como Buraco do Cachorro, área que emerge como reflexo direto do crescimento desordenado do destino e que se origina a partir da migração das comunidades costeiras em direção a terrenos mais periféricos, afastados do mar (JARDIM, 2008).

1 METODOLOGIA

1.1 Levantamento Bibliográfico

A presente pesquisa caracteriza-se como explicativa, com abordagem mista, integrando métodos qualitativos e quantitativos. Inicialmente foi realizado um levantamento bibliográfico, com o objetivo de embasar teoricamente a investigação acerca dos impactos sociais desencadeados pelo avanço da turistificação em Morro de São Paulo. O mapeamento incluiu apenas trabalhos encontrados a partir de averiguações em português e as fontes consultadas incluíram livros de referência na literatura da área, mas priorizou-se, sobretudo, a leitura de artigos científicos.

Foram previamente definidos três descritores centrais que orientaram todo o processo de prospecção: “Dinâmica socioespacial do turismo”, “Gentrificação turística” e “Impactos sociais do turismo”. Tais termos nortearam buscas sistemáticas nas bases Google Acadêmico, SciELO, Periódicos Capes e Publicações de Turismo nos últimos cinco anos. A partir dessa apuração, foram selecionados os estudos mais alinhados ao arcabouço da pesquisa. Dentre os artigos analisados, 16 foram efetivamente utilizados para a elaboração do referencial teórico. Os resultados obtidos a partir do levantamento estão sintetizados no quadro 1.

Quadro 1: Quantitativo de artigos registrados em bases de dados

Base de dados de periódicos científicos	Quantidade de artigos encontrados por palavra-chave				
	Área do conhecimento	<i>Geografia</i>	<i>Educação</i>	<i>Antropologia</i>	<i>Turismo</i>
Google Acadêmico		20	13	1	32
SciELO		8	1	1	9
Periódico Capes		5	1	2	5
<i>Publicações de Turismo</i>		0	0	5	0
Total		33	15	9	46

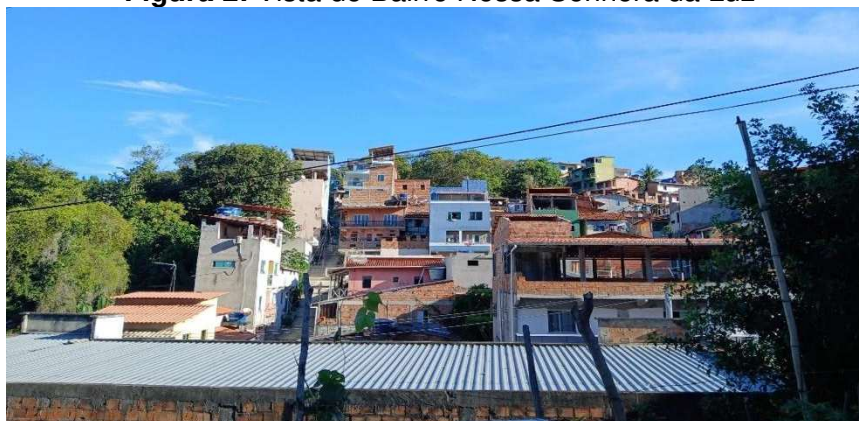
Fonte: elaboração própria (2025)

Apesar de sua relevância social e espacial no contexto de Morro de São Paulo, o bairro Nossa Senhora da Luz permanece pouco explorado pela produção acadêmica. A literatura existente é escassa e, em geral, limita-se a descrições pontuais de caráter turístico ou informativo, evidenciando uma lacuna significativa de estudos sistemáticos sobre o território.

1.2 Lócus de Pesquisa

A escolha do lócus desta pesquisa se valida pela própria delimitação do objeto de estudo: ao buscar identificar os impactos sociais da gentrificação induzida pelo turismo no cotidiano dos moradores de Nossa Senhora da Luz (figura 2), não haveria outro território mais pertinente à perscrutação senão aquele no qual tais processos se materializam.

Figura 2: Vista do Bairro Nossa Senhora da Luz

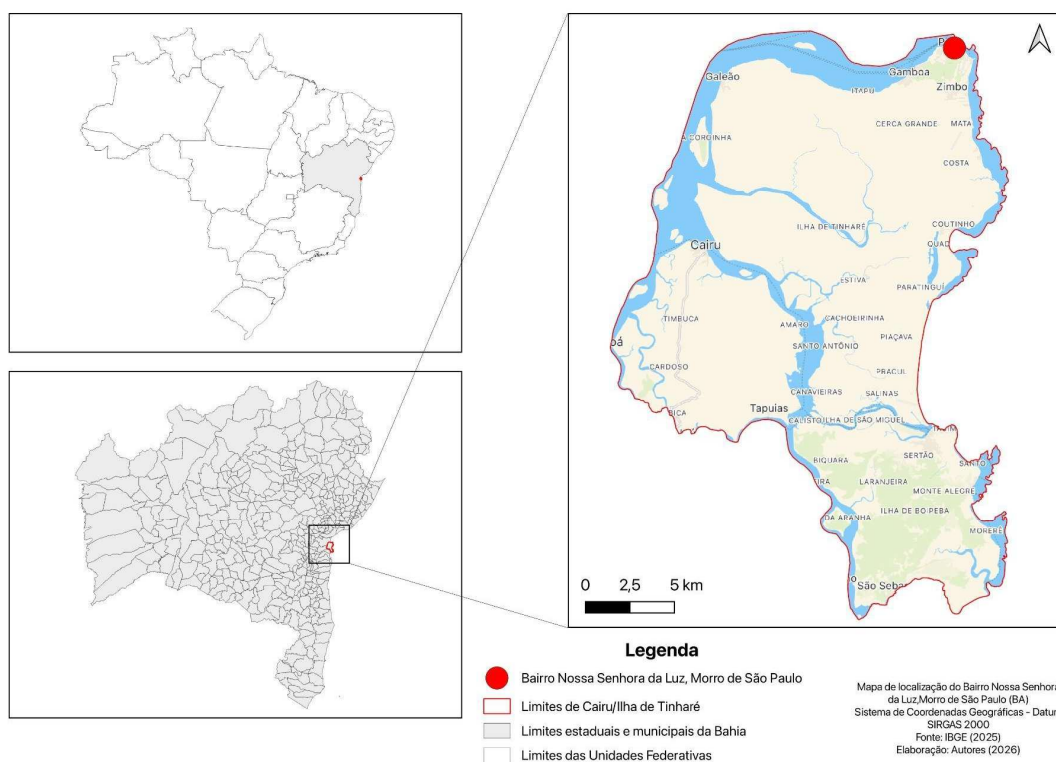


Fonte: arquivo pessoal dos autores (2025)

Tal processo de ocupação deu-se de maneira desordenada e à margem do

planejamento urbano, culminando na proliferação de edificações precárias e na conformação de um adensado aglomerado habitacional. A configuração espacial conferiu à região traços análogos aos observados em outras zonas periféricas brasileiras, caracterizadas pela irregularidade do traçado urbano, pela elevada proximidade entre as moradias e pela insuficiência das infraestruturas básicas. Essas similaridades, somadas ao perfil socioeconômico da comunidade, elucidam porque o *Buraco do Cachorro* e seus moradores têm sido relegados a uma posição de marginalidade e invisibilidade. O mapa 1 auxilia a posicionar o bairro na Ilha de Tinharé.

Mapa 1: Localização do bairro Nossa Senhora da Luz



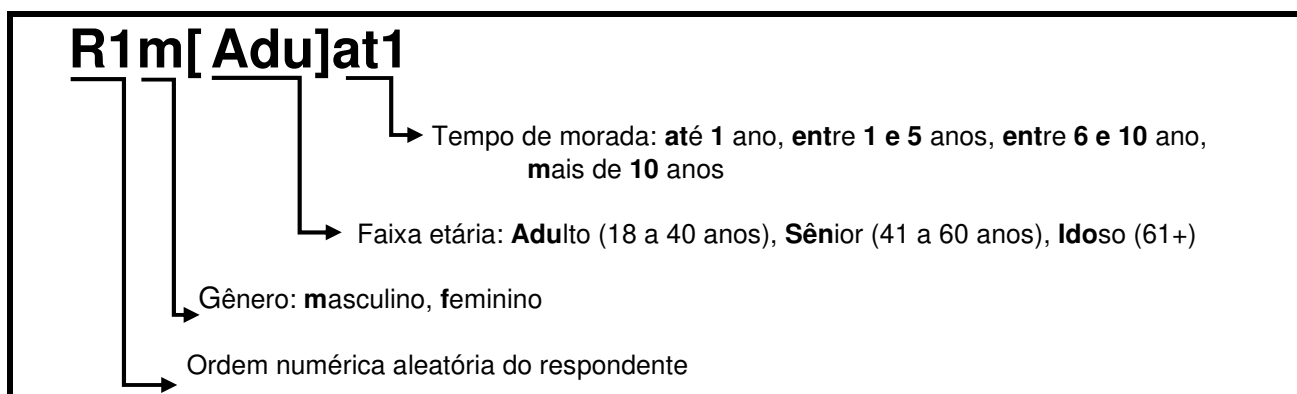
Durante a década de 1990, o segmento territorial do bairro passou a ser alvo de ocupações irregulares. A família Magno, então proprietária do terreno, optou por loteá-lo e comercializá-lo a preços acessíveis, temendo a perda da posse da área. Nesse mesmo período, a chegada massiva de investidores interessados em explorar economicamente os espaços próximos ao mar levou muitos moradores nativos a venderem suas propriedades. Parte dessa população migrou para o novo loteamento, dando origem à comunidade que hoje ocupa o local (JARDIM, 2008).

1.3 Instrumento e Universo de Pesquisa

A coleta se deu por meio de um questionário previamente estruturado, composto por catorze perguntas objetivas e uma pergunta aberta, cuja aplicação foi viabilizada por meio do método bola de neve, em consonância com a aceção de Vinuto (2014, p. 203), que define a técnica como “[...] uma forma de amostra não probabilística que utiliza cadeias de referência.” Quatro das questões objetivas tiveram como finalidade a compreensão do perfil socioeconômico. As demais perguntas foram elaboradas com o intuito de corroborar os impactos ocasionados pela intensificação da afluência de turistas e pela gentrificação derivada desse processo sobre os residentes do bairro.

A elaboração do questionário seguiu os preceitos dispostos na Lei nº 13.709, de 2018, conhecida como Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD), que estabelece normas rigorosas para o tratamento de dados pessoais, assegurando sua salvaguarda e garantindo a preservação da privacidade, da intimidade e da inviolabilidade das informações individuais. Para tanto, implementou-se um sistema de codificação dos participantes, estruturado de modo a disponibilizar apenas os dados essenciais à análise, conforme demonstrado na figura 1.

Figura 1: Código de identificação dos respondentes



Fonte: elaboração própria com base em Silva Júnior (2025)

A pesquisa de campo foi realizada nos dias 20 e 21 de setembro e em 2 de novembro de 2025, etapa que resultou na obtenção de 90 contribuições. Embora a maior parte dos registros tenha sido coletada presencialmente durante visitas ao território, uma fração das respostas foi auferida por meio do compartilhamento de

um formulário online, erigido pela plataforma *Google Forms*, possibilitando ampliar o alcance da investigação e incorporar percepções coletadas no intervalo entre os dias de campo.

A partir da primeira seção do questionário, observou-se que os dados referentes à idade e à identidade de gênero revelaram um conjunto populacional composto por indivíduos em idade produtiva e com distribuição de gênero equilibrada. No que concerne à faixa etária, verificou-se que 60% dos respondentes possuem entre 18 e 40 anos, enquanto 31,1% situam-se no intervalo entre 41 e 60 anos e apenas 8,9% têm mais de 60 anos. Essa predominância de adultos jovens e de meia-idade sugeriu que os moradores da região participam ativamente das atividades econômicas locais.

Os dados associados à autodeclaração racial e à renda mensal constituíram um elemento essencial para a compreensão dos modos de existência individual e comunitária dos moradores, situando as vulnerabilidades que os atravessam. Os resultados indicaram que 88,8% dos participantes se autodeclararam negros; desse percentual, 34,4% são pardos e 54,4% pretos. Entre os demais respondentes, 5,6% se autodeclararam brancos, 4,4% amarelos e 1,2% indígenas. Esse predomínio de afrodescendentes demonstrou a forte presença de grupos historicamente marginalizados em Nossa Senhora da Luz.

Associado a isso, observou-se que 71,1% dos respondentes possuem renda de até um salário-mínimo, enquanto 16,7% situam-se entre um e dois salários-mínimos, e apenas parcelas reduzidas apresentaram rendimentos mais elevados. Tal configuração revelou que o bairro é composto majoritariamente por pessoas de baixa renda, condição que, articulada ao recorte racial, permite compreender as desigualdades estruturais que potencializam a fragilidade dos residentes frente aos efeitos da gentrificação turística.

1.4 Técnicas de Análise

Para a análise dos dados oriundos da aplicação dos questionários, adotou-se, entre outros referenciais teóricos, as contribuições de Jost Krippendorf (1938–2003) e Neil Smith (1954–2012) como base. A abordagem crítica de Krippendorf permite compreender o turismo como uma prática fundamentalmente vinculada à lógica capitalista, cujos desdobramentos incidem diretamente sobre as populações autóctones, frequentemente submetidas a processos de descaracterização cultural,

mercantilização de seus modos de vida e crescente dependência econômica em relação à atividade turística.

Complementarmente, os aportes teóricos de Neil Smith, sobretudo sua concepção da gentrificação enquanto expressão concreta da reestruturação capitalista do espaço urbano, contribuíram para a leitura crítica das dinâmicas de expulsão de residentes originários e da redefinição simbólica dos territórios investigados. Assim, a articulação entre as perspectivas desses autores possibilitou uma interpretação mais estruturada dos impactos sociais derivados da gentrificação turística.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

2.1 Espaço, Turismo e Infraestrutura

Sob a ótica de Milton Santos (2006, p. 225), o espaço é “[...] um conjunto indissociável de sistemas de objetos e de sistemas de ações”. Para discernir essa definição, é necessário compreender os conceitos de “ações” e de “objetos”, bem como eles se diferenciam das “coisas”. Para Santos (2006), as coisas correspondem aos recursos naturais existentes, tais como rios, florestas, minerais e outros elementos do ambiente que se apresentam independentemente da ação do homem. Já os objetos são resultantes do trabalho humano exercido sobre os elementos da natureza. Embora se apoiem nas coisas, os objetos passam por processos de transformação, adquirindo funções que ultrapassam sua existência original e os constituem como produtos de elaboração social.

Prosseguindo a partir da perspectiva de Santos (2006), as ações são descritas como manifestações próprias da condição humana, motivadas por intenções e finalidades que derivam de necessidades, sejam elas inatas ou construídas. Ao se concretizarem, essas ações podem dar origem aos objetos, configurando-se enquanto instrumentos que estruturam tanto a esfera social quanto a física. Nas palavras do autor:

As ações resultam de necessidades, naturais ou criadas. Essas necessidades: materiais, imateriais, econômicas, sociais, culturais, morais, afetivas, é que conduzem os homens a agir e levam a funções. Essas funções, de uma forma ou de outra, vão desembocar nos objetos. Realizadas através de formas sociais, elas próprias conduzem à criação e ao uso de objetos, formas geográficas. (SANTOS, 2006, p. 53).

A partir da análise desses conceitos, evidencia-se que o espaço não apresenta existência autônoma: os objetos dependem das ações para serem produzidos, ao

passo que as ações se constituem como expressões ontológicas do ser humano. Considerando que o espaço se forma a partir de uma articulação indissociável entre ambos, compreende-se que sua tangibilidade se compõe como produto da intervenção humana sobre a ordem natural. Trata-se, portanto, de uma construção que não apenas abriga a vida social, mas que é gerada por ela, sendo continuamente reorganizada pelas dinâmicas que nela se manifestam (SANTOS, 2006).

Entretanto, o espaço geográfico também se caracteriza como “[...] uma estrutura subordinada-subordinante” (SANTOS, 1978, p. 145). A partir dessa acepção, entende-se que o espaço não está unicamente sujeito às ações humanas e que compreendê-lo dessa forma levaria ao equívoco de considerá-lo apenas um produto derivado de atitudes individualistas. Essa leitura restringiria sua interpretação às práticas humanas isoladas, negligenciando a influência de macroestruturas econômicas e políticas. Portanto, torna-se necessário reconhecer que o espaço resulta da integração entre a agência dos indivíduos e os mecanismos estruturais referidos, os quais delimitam as diferentes formas de organização da conjuntura territorial (RAMOS, 2024).

Nesse contexto, o poder estatal exerce uma incumbência nodal ao promover a planificação do espaço, isto é, o remodelamento artificial e estratégico de sua composição, a fim de atender aos interesses vinculados à lógica mercadológica de produção (LEFEBVRE, 2000). Esse processo pode ser facilmente depreendido e exemplificado através dos acontecimentos ocorridos na Europa Ocidental durante a Primeira Revolução Industrial (1760–1840). Nesse período, a privatização das terras comunais engendrou o êxodo rural, fornecendo a mão de obra necessária para o funcionamento das novas fábricas. Essa migração do campo para a cidade não apenas impulsionou a urbanização, redefinindo a composição espacial e o cotidiano da população britânica, como também consolidou as bases de um novo modelo econômico na Inglaterra e nos países que se industrializaram posteriormente (HOBBSAWN, 2000). Assim, torna-se factível constatar que o espaço se estabeleceu como um instrumento essencial para a consolidação do capitalismo industrial, permanecendo central na sustentação e reprodução do modelo vigente, como aponta Harvey (2005, p. 142-143):

[...] suspeita-se — e muitas teorias do imperialismo asseveram — que, no século XX, a sobrevivência do capitalismo foi assegurada apenas pela transformação das relações espaciais e pela ascensão de estruturas geográficas específicas (como centro e periferia, Primeiro e Terceiro Mundos). As “ondas inovadoras”, que outros autores, influenciados por

Schumpeter, consideram fundamentais para a absorção dos excedentes de capital e força de trabalho ao longo do tempo tinham, muitas vezes, tudo a ver com a transformação do espaço: as ferrovias e os navios a vapor, as indústrias automobilística e aeroespacial, e as telecomunicações.

Para além das transfigurações impostas às estruturas geográficas que compõem o arranjo do espaço instrumental, o capitalismo também demonstrou sua capacidade de adequação e perenidade ao superar crises sistêmicas por meio do engendramento de novos setores ao circuito de produção. Desse modo, atividades antes consideradas externas à lógica capitalista, como a cultura e o lazer, passaram a ser mercantilizadas e integradas às dinâmicas de acumulação e consumo (LEFEBVRE, 2008). Nesse cenário, o turismo emergiu como um exemplo expressivo do processo de setorização, convertendo-se de uma prática essencialmente social em uma atividade econômica amparada por um complexo de equipamentos e serviços comercializáveis (ARAUJO; GODOY, 2016 apud MOESH, 2002).

Esses equipamentos como os meios de hospedagem, os estabelecimentos de alimentação e os espaços de lazer tornaram-se os principais responsáveis pela viabilidade da experiência dos visitantes, conferindo-lhes comodidade e acolhimento. No entanto, sua operacionalização pressupõe a presença de uma infraestrutura urbana capaz de assegurar a sua acessibilidade e eficiência. Essa infraestrutura abrange sistemas viários e de transporte, saneamento básico, abastecimento de energia elétrica, iluminação pública, coleta de resíduos, manutenção dos logradouros, serviços de saúde e outros elementos imprescindíveis para respaldar a habitabilidade do espaço (BENI, 2004).

É inegável que esses componentes vinculados ao turismo podem, em alguns aspectos, propiciar benefícios às comunidades autóctones. Os equipamentos contribuem para a ampliação das oportunidades laborais e para o crescimento da economia regional. Por sua vez, a infraestrutura urbana tende a repercutir positivamente sobre o cotidiano dos moradores, dado que seus dispositivos são passíveis de usufruto coletivo (JAFARI, 2005). No entanto, é importante destacar que a construção de empreendimentos turísticos também desencadeia a gentrificação dos territórios em que se localizam.

2.2 Gentrificação e Turismo

Devido à intensificação do êxodo rural ocasionada pelos avanços na produção industrial, durante o século XVIII o continente europeu experienciou um aumento da

densidade demográfica em suas regiões urbanas. As áreas centrais das cidades passaram a apresentar elevadas concentrações populacionais e altos custos de ocupação. A partir do final da década de 1950, essas circunstâncias favoreceram um processo de descentralização, no qual diversas empresas se deslocaram para zonas mais periféricas. Como consequência, os grupos sociais de maior relevância financeira também se reestabeleceram nesses novos espaços suburbanos. Enquanto isso, o centro, gradualmente esvaziado e sucateado, passou a ser habitado por indivíduos de baixa renda (FURTADO, 2011).

Alguns anos depois, foram implementados projetos de renovação urbana que buscavam reverter esse quadro, incentivando o retorno das atividades econômicas e residenciais ao núcleo central. Paulatinamente, essas medidas levaram à expulsão dos moradores pertencentes aos coletivos menos abastadas (FURTADO, 2011). Nesse contexto, em *London: Aspects of change* (1964), a socióloga Ruth Glass (1912–1990) criou o conceito de “gentrificação”, buscando denominar a desapropriação de bairros tradicionalmente ocupados pela classe operária londrina, ocorrência gerada pela chegada de segmentos da elite (GLASS, 1964).

O vocábulo original *gentrification* surge da junção do termo inglês *gentry*, que significa “pequena nobreza”, ao sufixo *-fication*, empregado na formação de palavras que indicam uma ação ou o resultado de algo. Assim, originalmente, o conceito também se refere às mudanças paisagísticas decorrentes da ocupação de determinados espaços pelos chamados “gentrificadores” (ALCÂNTARA 2018).

Apesar de ter sido nomeada apenas em 1964, a gentrificação é um fenômeno antigo que surge quase concomitantemente aos processos de urbanização. Historicamente, a dinâmica de expansão urbana tende a provocar efeitos sociais adversos sobre os mais pobres. Essa afirmação pode ser legitimada a partir da seguinte citação de Marx (1967, v. 1, p. 657) que, embora redigida no século XIX, permanece pertinente para a descrição do atual cenário das localidades abarcadas pelos impactos gentrificatórios:

A melhoria das cidades, acompanhando o crescimento da riqueza, através da demolição de quarteirões mal construídos, a construção de palácios para bancos, grandes depósitos etc., o alargamento de ruas para o tráfego comercial, para luxuosas carruagens e para a introdução dos bondes etc., erradicam os pobres para lugares escondidos ainda piores e mais densamente ocupados.

Após Glass (1964), a gentrificação continuou sendo conceituada por outros autores que adicionaram perspectivas hodiernas à definição original. Essas novas

contribuições podem ser divididas em três grupos. O primeiro descreve a gentrificação como um fenômeno isolado, concentrando-se na identificação das alterações na estrutura e nas preferências da população. O segundo enfatiza o papel das intervenções realizadas por instituições públicas e privadas, entendendo a gentrificação como um resultado direto de políticas urbanas e investimentos. Já o terceiro grupo concebe a gentrificação como um processo socioespacial, responsável por desencadear modificações multifacetadas nas cidades em que ela se faz presente (BERTI; GEVEHR, 2017 apud FURTADO, 2011).

Entre os autores que compõem a terceira vertente teórica, Neil Smith (1954–2012) se destaca por oferecer uma leitura que ultrapassa as interpretações meramente descritivas e evidencia as forças motrizes da gentrificação. Para Smith (2005), a gentrificação é um fenômeno pelo qual bairros ocupados por comunidades de baixa renda passam a ser reconstruídos a partir do ingresso do capital privado e da chegada das classes médias e altas. Contudo, esse movimento não representa apenas uma renovação urbana motivada pela mudança nos perfis de consumo da elite, como defendia o primeiro segmento de teóricos (BERTI; GEVEHR, 2017 apud FURTADO, 2011), mas sim a materialização da lógica de reprodução do capital no espaço geográfico, por meio da qual investimentos privados reconfiguram territórios, visando explorar as oportunidades de rentabilidade.

A acepção de Smith (2005) aparta-se daquela elaborada por Glass (1964) por ser um escrutínio orientado por ideais marxistas e por apresentar a concepção da teoria do *rent gap*, eixo em torno do qual sua análise estrutura-se. O *rent gap* designa a diferença existente entre o valor potencial da renda fundiária de uma determinada área urbana e o valor efetivamente capitalizado segundo seu uso atual. Em muitas cidades, determinadas áreas subalternizadas permanecem degradadas por longos períodos, enquanto outras se tornam alvo de investimentos contínuos. Como consequência, a renda obtida com a exploração econômica dos imóveis localizados nas zonas desvalorizadas reduz-se a níveis tão baixos que se torna profundamente inferior à renda potencial.

Quando essa diferença alcança patamares altos, especuladores identificam a oportunidade de adquirir propriedades por preços reduzidos, reformá-las e revendê-las por valores elevados. Essa conjuntura dá origem à gentrificação, uma vez que desencadeia a valorização das áreas antes negligenciadas e a substituição dos residentes primevos por grupos de maior poder aquisitivo (SMITH 2005).

Entre esses instrumentos destacam-se, sobretudo, as chamadas “regenerações”, um conjunto de ações promovidas pelo poder público, frequentemente em colaboração com o setor privado, que visa revitalizar áreas consideradas degradadas por meio da modernização de infraestruturas e do estímulo a novos usos econômicos e habitacionais do solo. Embora enunciadas como iniciativas benéficas, as regenerações não passam de um eufemismo para gentrificação, uma vez que ambos os processos reiteram efeitos igualmente nefastos: a recomposição do território e a subordinação do espaço geográfico às racionalidades da doutrina neoliberal (SMITH, 2006).

A partir da disseminação das políticas de regeneração, as alterações infraestruturais convertem-se num mecanismo fulcral para a promoção da gentrificação. Como mencionado na seção anterior a esta, a atividade turística pressupõe a existência de equipamentos e serviços respaldados por uma infraestrutura de suporte (BENI, 2004). Contudo, embora imprescindíveis para o desenvolvimento do turismo, esses aparatos também são a principal fonte dos problemas associados ao setor, como destaca Gotham (2005), criador do conceito de “gentrificação turística”.

A cidade de Nova Orleans, localizada nos Estados Unidos, experienciou a saída de empreendimentos fabris de suas regiões centrais durante as décadas de 1960 e 1970. Esse deslocamento resultou na redução das receitas fiscais, o que prejudicou o sistema econômico do estado da Luisiana. Visando solucionar essa agrura, o poder público passou a promover medidas regenerativas que propiciaram o crescimento do turismo, como a edificação de centros de convenções, museus, praças e parques de diversão (GOTHAM 2005).

Em um de seus trabalhos, Gotham (2005) investigou como a consolidação de Nova Orleans, como destino turístico, afetou negativamente o bairro Vieux Carré. Entre as mutações ocorridas, o autor destaca o aumento do custo de vida, a instalação de estabelecimentos comerciais voltados exclusivamente ao público de turistas e as mudanças na composição populacional, que passou a ser majoritariamente composta por indivíduos brancos. Essas alterações demográficas, comerciais e sociais, associadas à proliferação do turismo e capazes de transformar um bairro de classe média em um enclave de relevância, receberam o nome de “gentrificação turística”.

Historicamente, o turismo tem se mostrado nocivo às comunidades originárias por reproduzir padrões de exploração que atravessam diferentes contextos

(KRIPPENDORF, 2003). Os impactos sociais identificados por Gotham (2005) em Vieux Carré, como a intensificação da pressão inflacionária sobre itens essenciais, como alimentação, moradia e lazer, e a proliferação de empreendimentos orientados ao olhar do turista, não constituem singularidades daquela localidade. Nos mais diversos destinos turísticos, observa-se que o território é frequentemente apresentado por meio de narrativas idealizadas, cuidadosamente construídas para agradar ao visitante. Os espaços são adornados e transformados em um cenário no qual elementos indesejáveis são ocultados e aspectos considerados atrativos são enfatizados (URRY, 2001).

Nessas áreas artificialmente produzidas, a experiência é moldada menos pela realidade cotidiana e mais por uma versão romantizada da localidade. Tais espaços, que Krippendorf (2003) designa como “guetos”, são voltados unicamente à circulação do capital turístico, onde a presença do indivíduo autóctone torna-se esporádica, aparecendo apenas de maneira pontual, sobretudo na figura de trabalhador.

Nesse contexto, o trabalhador nativo ocupa uma posição profundamente ambígua. Embora seja diretamente afetado pelos desdobramentos do turismo, que frequentemente intensificam a precarização das condições de vida no seu local de residência, ele também se vê dependente da própria indústria turística para assegurar sua subsistência (KRIPPENDORF, 2003). Essa sujeição manifesta-se, em grande parte, na inserção em subempregos marcados pela informalidade, pela baixa remuneração e pelo difícil acesso a políticas de previdência social (SOARES, 2005). Além disso, a própria conjuntura econômica local torna-se igualmente atrelada aos ingressos monetários provenientes da exploração do destino. De acordo com Krippendorf (2003, p.75), o turismo:

[...] é visto como uma tábua de salvação para muitas regiões ditas afastadas. O único meio de frear o êxodo rural e melhorar as condições de vida da população nos lugares onde a agricultura não garante renda suficiente, onde a indústria não se implanta em razão de uma localização desfavorável e onde não haja nada mais a vender se não o sol, a paisagem, a neve ou o mar.

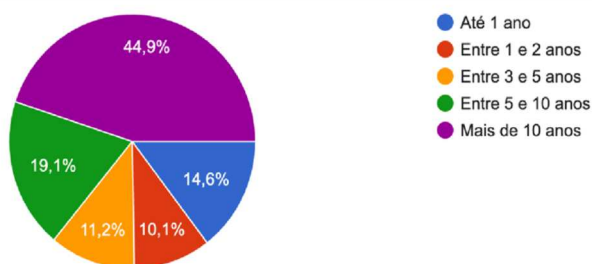
O avanço do turismo também promove a mercantilização e o apagamento das tradições culturais das comunidades nativas (JAFARI, 2005), processo que contribui diretamente para a subordinação incremental da economia local ao setor turístico. À medida que a turistificação se expande, práticas tradicionais de geração de renda passam a ser marginalizadas ou substituídas por atividades orientadas ao consumo dos visitantes (KRIPPENDORF, 2003). Esse movimento acarreta não

apenas perdas simbólicas, mas também materiais, manifestas no enfraquecimento de sistemas produtivos identitários e ancestrais, como a pesca artesanal que tem desvanecido em algumas comunidades litorâneas devido aos impactos do turismo de sol e praia (CORIOLANO; VASCONCELOS, 2008).

3. GENTRIFICAÇÃO TURÍSTICA SOB A PERSPECTIVA DOS MORADORES DO BAIRRO NOSSA SENHORA DA LUZ

Nos dias 20 e 21 de setembro e em 02 de novembro de 2025, foi realizada uma pesquisa de campo no bairro Nossa Senhora da Luz, ocasião que possibilitou a coleta de informações junto a 90 participantes. Para além das questões voltadas à caracterização do perfil socioeconômico dos respondentes, cujos resultados foram sintetizados no item 2.2, aplicou-se, ainda, uma série de questões destinadas à identificação dos efeitos decorrentes da gentrificação turística sobre a amostra investigada. O primeiro gráfico a seguir apresenta o tempo de residência no bairro dos entrevistados.

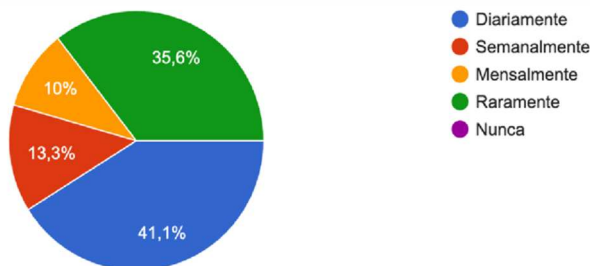
Gráfico 1: Tempo de residência no bairro Nossa Senhora da Luz



Fonte: dados da pesquisa (2025)

Constatou-se que 44,9% dos participantes afirmaram viver no bairro há mais de dez anos, enquanto 19,1% residem no território entre cinco e dez anos. Outros 11,2% indicaram uma trajetória de três a cinco anos no local e 10,1% habitam o bairro entre um e dois anos. Apenas 14,6% possuíam até um ano de residência. A expressiva proporção de moradores com mais de uma década de permanência evidenciou que grande parte da amostra é composta por indivíduos que, por meio de suas vivências, acumularam um conhecimento aprofundado sobre a atual dinâmica do bairro e sobre as transformações nele ocorridas ao longo do tempo. Em seguida, questionou-se sobre a regularidade com que os moradores se deslocam para os espaços turísticos de Morro de São Paulo (gráfico 2).

Gráfico 2: Periodicidade da circulação dos moradores em Zonas Turísticas

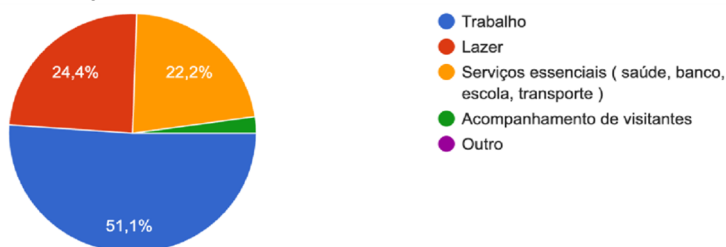


Fonte: dados da pesquisa (2025)

41,1% dos respondentes relataram frequentar a vila, as praias e outros pontos centrais diariamente, enquanto 35,6% o fizeram raramente, 13,3% semanalmente e 10% mensalmente. O percentual de 45,6%, resultante da soma dos 35,6% que circulam raramente com os 10% que o fazem apenas uma vez ao mês, demonstra que quase metade dos participantes mantiveram um contato reduzido com as zonas turísticas. Essa periodicidade de circulação indicou que tais áreas, embora concentrem grande parte da infraestrutura urbana necessária para a habitabilidade da ilha, não se constituem como espaços plenamente integrados ao cotidiano de uma parcela significativa da amostra.

Quando esses moradores foram questionados sobre os motivos de suas idas ao centro de Morro de São Paulo (gráfico 3), tornou-se evidente que a circulação dos residentes por áreas de afluxo turístico correspondeu preponderantemente a demandas laborais e de sobrevivência. Dos participantes, 51,1% afirmaram deslocar-se por razões de trabalho e 24,4% em busca de serviços essenciais, ao passo que apenas 22,2% frequentaram esses locais com finalidade de lazer.

Gráfico 3: Motivações do deslocamento dos moradores às Áreas Turísticas



Fonte: dados da pesquisa (2025)

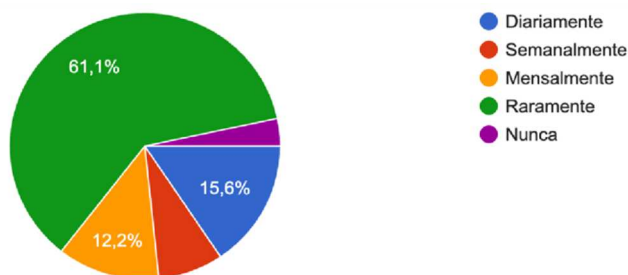
Cabe salientar que o reduzido percentual de deslocamentos voltados aos usos recreativos do território, exposto acima, é composto majoritariamente por indivíduos que declararam circular raramente pelas zonas turísticas. Essa informação denota que, mesmo entre a exígua parcela que utiliza os espaços

centrais para fins de lazer, tal uso se dá de maneira esporádica e limitada. A baixa inserção dos respondentes em espaços marcados pela presença de turistas escancara que essas áreas centrais não se configuram como ambientes homoganeamente compartilhados entre moradores e visitantes.

A partir da pergunta “Na sua opinião, os moradores do Buraco do Cachorro possuem as mesmas oportunidades de acesso aos espaços de lazer e consumo que os turistas?”, expressa esse contexto, uma vez que 87,8% dos participantes consideraram que não, enquanto apenas 12,2% acreditaram que sim. Esse acesso limitado aos equipamentos de lazer de Morro de São Paulo por parte da comunidade nativa configura-se como uma consequência direta da gentrificação turística.

O cenário situa-se diante de um quadro bastante semelhante ao analisado por Gotham (2005) em Vieux Carré, no qual a expansão contínua de empreendimentos desencadeia um processo de elitização que redefine os usos do núcleo central da localidade, acirrando as desigualdades no acesso à recreação. O gráfico 4 busca adensar esse contexto questionando a frequência de consumo em estabelecimentos das áreas turísticas.

Gráfico 4: Frequência de consumo dos moradores em estabelecimentos das Áreas Turísticas

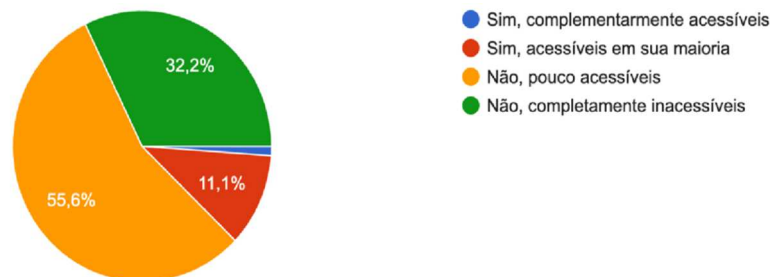


Fonte: dados da pesquisa (2025)

À luz da pergunta acerca da regularidade com que os moradores realizam compras em lojas, restaurantes e em demais estabelecimentos situados nas áreas turísticas (gráfico 5), observou-se um padrão de uso profundamente restrito. Do total de participantes, 61,1% afirmaram consumir raramente nessas zonas e outros 3,3% nunca o fizeram, asseverando que quase dois terços da amostra mantiveram uma relação comercial bastante limitada com o centro turístico. Em contraste, 15,6% realizaram compras diariamente, 7,8% o fizeram semanalmente e 12,2% mensalmente, percentuais significativamente menores quando comparados à predominância das respostas de baixa frequência. Dentro dessa lógica, o gráfico 5

apresenta a percepção de acessibilidade dos preços nos comércios do centro.

Gráfico 5: Percepção dos moradores sobre a acessibilidade dos preços nos comércios do Centro

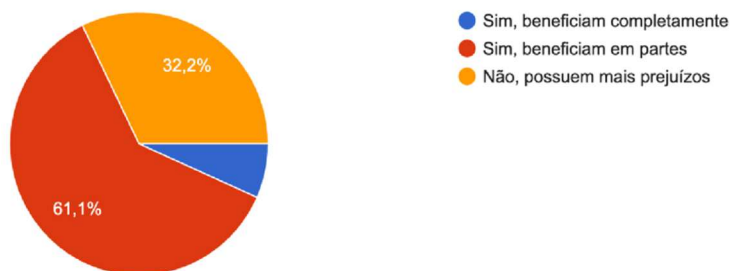


Fonte: dados da pesquisa (2025)

Quando questionados sobre sua opinião a respeito dos preços dos produtos e serviços ofertados nas áreas turísticas, os moradores demonstraram uma avaliação predominantemente negativa: 55,6% consideraram esses valores pouco acessíveis, 32,2% os classificaram como completamente inacessíveis, 11,1% afirmaram que são acessíveis em sua maioria e apenas 1,1% os perceberam como completamente acessíveis. Essa percepção alinha-se aos dados do Gráfico 5 e ao perfil socioeconômico apresentado previamente, no qual identificou-se que 71,1% dos respondentes possuem renda de até um salário-mínimo e 16,7% situam-se entre um e dois salários-mínimos, indicando que a realidade financeira da maior parte dos respondentes restringe de forma significativa seu poder de compra.

Ao serem indagados sobre a receptividade nos espaços turísticos por meio da pergunta “Você acredita que existem locais nas áreas turísticas em que os moradores de MSP não são bem-vindos?”, a maioria dos participantes relatou sentir-se preterida em determinados estabelecimentos. 77,8% dos respondentes reconheceram a existência de locais nos quais não se sentem acolhidos, ao passo que 22,2% indicaram não perceber tal exclusão. A compreensão dos moradores sobre os investimentos em infraestrutura turística revela uma tessitura marcada por ambivalências, como pode ser observado no gráfico 6.

Gráfico 6: Impacto dos investimentos em infraestrutura turística para a comunidade nativa



Fonte: dados da pesquisa (2025)

Para 61,1% dos respondentes, esses investimentos beneficiaram apenas em parte a comunidade nativa, pois, embora reconheçam alterações socioambientais decorrentes da atividade turística, também apontaram sua importância econômica, especialmente pela geração de empregos. Em contrapartida, 32,2% afirmaram que a alocação de tais recursos não trouxe benefícios concretos, defendendo que o retorno financeiro não compensa os prejuízos ocasionados no território. Apenas 6,7% acreditaram que a infraestrutura turística favoreceu completamente os moradores, sustentando que a economia local depende fortemente do turismo, a ponto de muitos não conseguirem sobreviver sem ele.

Em consonância com a conceituação de Krippendorf (2003), o exame crítico dos gráficos analisados até então demonstra a construção de guetos turísticos em Morro de São Paulo. Esse fenômeno é favorecido pela própria configuração territorial do distrito. A porção central da ilha opera como o principal sustentáculo do turismo, agrupando tanto a população flutuante quanto os equipamentos e prestadores de serviço vinculados ao setor, entre os quais se destacam as agências turísticas, os meios de hospedagem, as cafeteiras, os restaurantes noturnos, as casas de show, as barracas de artesanato, as lojas de trajes de banho, os carregadores e os condutores locais. Soma-se a esses elementos a infraestrutura de apoio, que compreende os pontos de acesso ao transporte marítimo, as atividades urbanas operacionais e os postos de atendimento médico.

A segregação socioespacial manifesta-se justamente porque esses mecanismos encontram-se rigidamente concentrados na vila e nas praias, áreas que passam a ser representadas de modo idílico e performático. Nessas zonas, os empreendimentos são estruturados para maximizar a extração de renda do turista, produzindo preços substancialmente elevados e pouco compatíveis com a realidade econômica da população autóctone. Esse processo de encarecimento restringe o usufruto dos moradores de Morro de São Paulo, que passam a evitar o centro não

apenas pela impossibilidade de arcar com os valores ali praticados, mas também em razão da sensação de não pertencimento.

Como consequência, os indivíduos nativos se aglutinam em áreas periféricas, como a Mangaba, o Zimbo e a Nossa Senhora da Luz, sendo este último o mais vulnerável entre os bairros. Nessas regiões, os autóctones residem, compram e desenvolvem práticas de sociabilidade e recreação, uma vez que os preços ali praticados se mostram mais compatíveis com suas condições financeiras. O deslocamento ao centro passa a ocorrer apenas para acessar serviços inexistentes nesses bairros e para o exercício laboral, como exposto no gráfico 3, posto que o turismo em Morro de São Paulo gera uma ampla gama de empregos pertencentes ao setor terciário.

As regenerações paisagísticas subsequentes da turistificação conferiram ao centro uma aparência padronizada, replicando configurações que podem ser observadas em outros destinos litorâneos baianos, como Itacaré, Porto Seguro, Boipeba e Barra Grande (LIMA, 2023). Além da uniformização visual, houve também uma perda cultural significativa: deslocada para áreas limítrofes, a comunidade autóctone passou a vivenciar um processo de desconexão com o mar e com as práticas econômicas e socioafetivas vinculadas a ele. Alguns moradores relataram esse processo, como pode ser observado nos discursos dos respondentes 2 e 52:

R2f[Sên]m10: Quando eu cheguei em Morro de São Paulo, nos anos 90, aqui só tinha a primeira praia; a segunda e a terceira tinham pouquíssimas pousadas. Eu vi o turismo transformar esse lugar. Antigamente, você ia na primeira ou na segunda praia e encontrava um monte de gente nos seus barquinhos, pescando com rede tarrafa. Pegava muita tainha, budião... tinha família que vivia só disso; eu trabalhava em cozinha na época, a gente comprava na mão dessas pessoas. Agora tem pesca, mas não é como antigamente.

R52f[Sên]m10: A floresta é um ecossistema. A praia é um ecossistema. O mangue é um ecossistema. E eu não vejo ninguém preservando isso. Aqui em Morro é só construção atrás de construção. Eu não entendo a taxa ambiental que eles cobram [...]. Depois que o turismo se estabeleceu, o governo parou de ligar para o meio ambiente. Os nativos também, porque agora ninguém tem tempo para isso; a gente não precisa mais da natureza, então pode jogar fora. São poucos os moradores aqui no Buraco que ainda pescam, que sabem armar um manzuá. Pra que preservar o mar, se é o turismo que dá o sustento?

O apagamento desses saberes tradicionais pode não ter sido deliberadamente arquitetado, porém revelou-se extremamente vantajoso para os grandes agentes econômicos coadunados à atividade turística. A economia das águas se mostra eficiente por constituir um sistema concebido pela comunidade,

voltado às suas próprias necessidades socioproductivas. Quando essa prática passa a ser considerada obsoleta diante das exigências do turismo, instala-se um regime marcado pela interdependência da população em relação a esse setor, o que se torna proveitoso para os donos de empreendimentos por ampliar a oferta de mão de obra.

Por conseguinte, a introdução de normas e procedimentos típicos da economia moderna enfraquece a capacidade de geração de renda local e desestrutura um sistema orgânico cuja valorização está ancorada no reconhecimento e na apreciação de uma produção comunitária antes consolidada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise dos dados coletados observou-se que a difusão do turismo gerou transformações deletérias na estrutura econômica, social e espacial da localidade, sendo o aumento do custo de vida, a segregação socioespacial e o apagamento de práticas tradicionais os principais impactos elucidados. A partir das entrevistas realizadas, se deduziu-se que tais modificações repercutiram sobre aspectos materiais e imateriais, demonstrando como a inserção de novos atores externos pode ser nociva para a comunidade autóctone.

O estudo apresentou restrições que devem ser consideradas. Destaca-se, em primeiro plano, o curto período da pesquisa de campo, que resultou em uma amostra relativamente restrita, podendo limitar a amplitude das percepções coletadas. Adicionalmente, embora o foco do escrutínio tenha sido o bairro Nossa Senhora da Luz, reconheceu-se que o fenômeno da gentrificação turística não se restringe a essa repartição territorial, manifestando-se de maneira congênere em outros bairros do distrito de Morro de São Paulo. Tais nuances ressaltam a necessidade de cautela na extrapolação dos dados, ao mesmo tempo em que apontam para a complexidade e a abrangência do fenômeno estudado.

Para trabalhos futuros, recomenda-se a ampliação do *lócus* de pesquisa, incluindo não apenas bairros adjacentes impactados pelo turismo, mas também outros atores sociais, como indivíduos de ilhas vizinhas, cujas experiências podem revelar entraves adicionais à perpetuação da gentrificação. Propõe-se, igualmente, o aprofundamento das relações interbairros, investigando como os moradores dos diferentes territórios se articulam entre si e como essas interações se estabelecem também com os sujeitos que realizam migração pendular.

Dessa forma, somada a pesquisas posteriores, este trabalho buscou fornecer subsídios e elucidar contextos ignorados, para o desenvolvimento de políticas públicas voltadas à gestão do território, à preservação da memória coletiva e à mitigação dos efeitos adversos da afluência de turistas.

REFERÊNCIAS

- ALCÂNTARA, M. Gentrificação. **Enciclopédia de Antropologia**, 2018.
- AMORIM, F.; RIBEIRO, E. (Orgs.). **Gentrificação**: primeiros ensaios. Araquari: Casa de Hiram, 2021.
- ARAÚJO, K. et al. Território, turismo e impactos no desenvolvimento local em Maraú-BA, Brasil. In: **Congresso da Associação Latinoamericana de Sociologia**, 41., 2017, Montevideo. Anais. Montevideo: Asociación Latinoamericana de Sociología, 2017.
- ARAÚJO, R.; GODOY, K. O turismo como fenômeno sociocultural: reflexões para além da atividade econômica. In: **Seminário da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Turismo**, 13., 2016, São Paulo: ANPTUR, 2016.
- BENI, C. **Análise estrutural do turismo**. 10 ed. São Paulo: Senac, 2004.
- CARLOS, A.; CRUZ, R.; YÁZIGI, E. (Orgs.). **Turismo**: espaço, paisagem e cultura. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 2000.
- CRUZ, R. **Política de turismo e território**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2000.
- FURTADO, C. **Gentrificação e (re)organização urbana em Porto Alegre**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2011.
- GEVEHR, D.; BERTI, F. Gentrificação: uma discussão conceitual. **Revista Políticas Públicas & Cidades**, v. 5, n. 1, p. 85-107, 2017.
- GOTHAM, K. Tourism gentrification: the case of New Orleans' Vieux Carré (French Quarter). **Urban Studies**, v. 42, n. 7, p. 1099–1121, 2005.
- GLASS, R. **London**: Aspects of change. London: MacGibbon & Kee, 1964.
- HARVEY, D. **A produção capitalista do espaço**. São Paulo: Annablume, 2005.
- HOBSBAWN, E. **Da revolução industrial inglesa ao imperialismo**. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.
- JAFARI, J. El turismo como disciplina científica. **Política y Sociedad**, v. 42, n. 1, p. 39-56, 2005.
- JARDIM, E. Os impactos da atividade turística: O loteamento do Buraco do Cachorro

— Arquipélago de Tinharé (Bahia). In: **Anais do XVI Encontro Nacional de Estudos Populacionais**, Caxambú, 2008. Campinas: Galoá, 2008.

KRIPPENDORF, J. **Sociologia do Turismo**: para uma nova compreensão do lazer e das viagens. São Paulo: Aleph, 2003.

LEFEBVRE, H. **A produção do espaço**. Trad. Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins. Éditions Anthropos, 2000.

LEFEBVRE, H. **Espaço e política**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

MARX, K. **Capital**. New York: International Publishers, 1967.

NOVA, D. **Turistificação e Gentrificação**: uma análise dos processos de expansão da atividade turística à luz do empresariamento urbano. 2018. 101 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Arquitetura e Urbanismo) - Faculdade Damas da Instrução Cristã, Recife, 2018.

PAIVA, R.; VARGAS, H. (Orgs.). **Turismo, arquitetura e cidade**. Barueri: Manole, 2016.

RAMOS, É. A contribuição do pensamento de Pierre Bourdieu para perspectiva socioespacial em geografia: espaço, práticas espaciais e capital espacial. **Geusp**, São Paulo, v. 28, n. 2, e213809, 2024.

SMITH, N. A gentrificação generalizada: de uma anomalia local à "regeneração" urbana como estratégia urbana global. In: Bidou-Zachariassen, Catherine (Org.). **De volta à cidade**: dos processos de gentrificação às políticas de "revitalização" dos centros urbanos. São Paulo: Annablume, 2006. p. 59-88.

SMITH, N. **The new urban frontier**: gentrification and the revanchist city. New York: Routledge, 2005.

SOARES, L. Turismo e trabalho informal: um binômio inevitável? **Revista Ibero Americana de Estratégia**, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 89-98, 2005.

SANTOS, M. **A natureza do espaço**: técnica e tempo. razão e emoção. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2006.

SANTOS, M. **Por uma geografia nova**. São Paulo: Hucitec; Edusp, 1978.

URRY, J. **O olhar do turista**: lazer e viagens nas sociedades contemporâneas. 3. ed. São Paulo: Studio Nobel, 2001.

VASCONCELOS, F. P.; CORIOLANO, L. N. M. T. Impactos Sócio-Ambientais no Litoral: Um Foco no Turismo e na Gestão Integrada da Zona Costeira no Estado do Ceará/Brasil. **Revista da Gestão Costeira Integrada**, v. 8, n. 2, p. 259-275, 2008.

VINUTO, J. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, Campinas, v. 22, n. 44, p. 203–220, dez. 2014.

A PALAVRA COMO TECNOLOGIA DE PODER E DE EMANCIPAÇÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE PESSOAS NEGRAS

THE WORD AS A TECHNOLOGY OF POWER AND EMANCIPATION IN THE
VOCATIONAL EDUCATION OF BLACK PEOPLE

Sazana Assunção Martins dos Santos¹⁴

Universidade Federal da Bahia – UFBA

sazmartins@gmail.com

RESUMO: Este trabalho consiste em um ensaio teórico, de natureza qualitativa, que tem como objetivo discutir a linguagem como tecnologia de poder no processo educativo e emancipatório de pessoas negras, com ênfase no campo da educação profissional. Parte-se do entendimento de que a linguagem não constitui apenas um instrumento neutro de comunicação, mas um dispositivo que participa da produção de sentidos, da organização das relações sociais e da constituição das subjetividades. Nesse sentido, investiga-se como as práticas linguísticas podem operar tanto como mecanismos de reprodução do racismo estrutural quanto como ferramentas de resistência, afirmação identitária e construção de novos horizontes de emancipação. O debate é desenvolvido a partir de referenciais do feminismo negro, dos estudos decoloniais e da pedagogia crítica, mobilizando contribuições de intelectuais como Lélia Gonzalez (2020), Sueli Carneiro (2023), Gabriel Nascimento (2019), bell hooks (2017) e Frantz Fanon (2008). A partir desse diálogo teórico, o ensaio problematiza o racismo linguístico presente nos espaços educativos e analisa de que modo determinadas hierarquias linguísticas podem reforçar processos de exclusão, silenciamento e deslegitimação de saberes produzidos por sujeitos negros. No âmbito da educação profissional, tais dinâmicas incidem diretamente sobre a formação de estudantes negros, influenciando suas experiências educativas, suas trajetórias formativas e suas possibilidades de inserção no mundo do trabalho. Argumenta-se que uma educação comprometida com a justiça social precisa reconhecer a pluralidade linguística, cultural e epistemológica como condição fundamental para a construção de práticas pedagógicas antirracistas, capazes de promover reconhecimento, equidade e emancipação.

PALAVRAS-CHAVE: Linguagem; Racismo linguístico; Educação profissional, Feminismo negro; Educação antirracista.

ABSTRACT: This work consists of a qualitative theoretical essay that aims to discuss language as a technology of power in the educational and emancipatory process of Black people, with an emphasis on the field of vocational education. It starts from the understanding that language is not merely a neutral instrument of communication, but a device that participates in the production of meaning, the organization of social relations, and the constitution of subjectivities. In this sense, it investigates how linguistic practices can operate both as mechanisms for reproducing structural racism and as tools for resistance, identity affirmation, and the construction of new horizons of emancipation. The debate is developed from the frameworks of Black feminism, decolonial studies, and critical pedagogy, drawing on contributions from intellectuals such as Lélia Gonzalez(2020), Sueli Carneiro (2023), Gabriel Nascimento (2019), bell hooks (2017) and Frantz Fanon (2008). Based on this theoretical dialogue, the essay problematizes linguistic racism present in educational spaces and analyzes how certain linguistic hierarchies can reinforce processes of exclusion, silencing, and delegitimization of knowledge produced by Black subjects. In the context of vocational education, these dynamics directly affect the training of Black students, influencing their educational experiences, their formative trajectories, and their possibilities for insertion into the world of work. It is argued that an education committed to social justice needs to recognize linguistic, cultural, and epistemological plurality as a fundamental condition for the construction of anti-racist pedagogical practices capable of promoting recognition, equity, and emancipation.

¹⁴ Mestre em Educação Profissional e Tecnológica (IFBA). Doutoranda em Estudos interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismos (UFBA). Docente no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8821-5820>

KEYWORDS: Language; Linguistic racism; Vocational education; Black feminism; Anti-racist education.

INTRODUÇÃO

Com Gabriel Nascimento (2019) é possível aprender que a língua portuguesa não possui neutralidade. No caso do Brasil, ela carrega muito da colonialidade, conforme orienta Aimé Césaire (2020). Isto significa que a linguagem tem a capacidade de organizar o mundo da pessoa humana, garantindo-lhe sentido, assim como opera a possibilidade de governar corpos diversos, territórios, saberes e relações. Em sociedades colonizadas, a linguagem tem um papel extremamente importante historicamente, uma vez que ela opera como uma tecnologia para a prática do racismo, epistemicídio e de outras violências que impedem os/as colonizados/as de se enxergarem como sujeitos/as.

É através da linguagem, por meio de suas vozes, que pessoas subalternizadas podem expressar o que pensam, sentem, almejam, desejam, constroem (SPIVAK, 2010). No entanto, esta constatação nem sempre é simples de ser alcançada, especialmente no contexto de desigualdades estruturais de acesso à educação por pessoas negras que, frequentemente, se encontram em posição de objeto e não de sujeitos/as na construção do conhecimento. Quando a linguagem lhes é tirada e seus signos, símbolos são destruídos, o que lhes resta senão se apropriar de outra linguagem que lhes é imposta e ver nela um mecanismo para resistências, recriação de si e do mundo? Nesse contexto, torna-se fundamental analisar o papel da educação na disputa pelos sentidos da linguagem.

Por isso, a educação configura-se como uma via fundamental para uma prática social libertadora. Refletir sobre formas de transformar a linguagem — instrumento historicamente utilizado para desumanizar e reificar pessoas negras — em ferramenta para práticas pedagógicas críticas e antirracistas constitui um passo importante para a construção de uma realidade educacional mais equânime.

Neste sentido, a linguagem também aparece como um campo de disputa política, pedagógica e identitária a partir do momento em que dialoga com os pensamentos de intelectuais como Lélia Gonzalez (2020) e seus conceitos de

amefricanidade e pretoguês, Frantz Fanon (2008) e a dicotomia entre zona do ser e zona do não ser, Sueli Carneiro (2023) e a perspectiva de outridade como fundamento do ser pelo não-ser, bem como sua concepção de epistemicídio; Paulo Freire (2019) e bell hooks (2017) com a pedagogia como prática libertadora; Patrícia Hill Collins (2021) e Kimberlé Crenshaw (2002) com a perspectiva de interseccionalidade para uma construção autêntica de autodeterminação; e Conceição Evaristo (2014) em sua didática escrevente para ecoar a voz. É evidente que existe uma gama de intelectuais negras/os que conseguiram com suas vidas exemplificar a transformação da linguagem em ação (Lorde, 2019) e que poderiam ser mencionados/as, mas para esta discussão introdutória bastam os/as expressos/as anteriormente.

Isto se justifica, porque apesar da crescente produção acadêmica sobre racismo linguístico e educação antirracista no Brasil, ainda são relativamente escassas as análises que articulam essas discussões com o campo específico da educação profissional. Considerando esse contexto, este ensaio teórico emerge da necessidade de refletir criticamente sobre o papel da linguagem na produção e na reprodução das desigualdades raciais nos espaços educativos, especialmente na educação profissional. Nesse sentido, este trabalho busca discutir de que maneira a linguagem pode operar simultaneamente como tecnologia de poder — capaz de reproduzir hierarquias raciais e epistêmicas — e como instrumento de emancipação na formação de pessoas negras. Trata-se de um ensaio teórico fundamentado em contribuições do feminismo negro, dos estudos decoloniais e da pedagogia crítica, que analisa como práticas linguísticas presentes nos processos educativos podem tanto reforçar mecanismos de silenciamento quanto abrir possibilidades para práticas pedagógicas antirracistas e emancipadoras.

1. LINGUAGEM COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL E INSTRUMENTO DE PODER

A compreensão da linguagem como construção social e como instrumento de poder tem sido amplamente discutida no campo das ciências humanas. Entre as contribuições mais relevantes, destaca-se a análise de Michel Foucault (1974) em *As verdades e as formas jurídicas* acerca da relação entre discurso, poder e produção de verdade. No contexto colonial e pós-colonial, esses regimes de verdade foram organizados a partir de uma lógica eurocêntrica que hierarquizou línguas, saberes e sujeitos, onde, no caso brasileiro, negros e indígenas não eram considerados mais

que inumanos ou objetos de exploração.

Ao falar de língua, no Brasil, o processo de colonização implicou a imposição da língua portuguesa como única língua legítima. Tal processo ocorreu por meio da inferiorização, do silenciamento e da criminalização das línguas africanas e indígenas presentes no território, bem como de qualquer forma de expressão que não estivesse em consonância com a cultura do colonizador.

Esse processo também serviu de base para a consolidação de discriminações raciais em diferentes dimensões da vida social e das subjetividades. No contexto brasileiro, o debate sobre racismo linguístico tem sido aprofundado por Gabriel Nascimento (2019), que demonstra como a hierarquização das formas de fala opera como mecanismo de reprodução das desigualdades raciais. Assim, o ato de falar “corretamente” passou a ser socialmente associado intrinsecamente à branquitude, à escolarização formal e, por consequência, à ideia de civilização, produzindo uma hierarquia simbólica entre formas legítimas e ilegítimas de expressão linguística. Em outras palavras, variações linguísticas negras, indígenas e populares foram classificadas como erro, atraso, ignorância e sinônimo de fracasso.

Em *Pele negra, máscaras brancas*, Fanon (2008) destaca como a linguagem atua na construção da subjetividade da pessoa negra, produzindo alienação e desejo de assimilação. Dessa forma, falar a língua do colonizador é mais do que apenas dominar um código, mas constitui-se como uma tentativa de alcançar uma humanidade que foi historicamente negada. Essa análise é primordial para compreender como, na educação, a exigência de uma norma linguística única pode operar como mecanismo de exclusão, violência simbólica, epistemicídio e apagamento histórico e cultural justamente por ser referenciada em uma perspectiva eurocentrada que considera o apagamento histórico e cultural como ferramenta de controle.

Nos Institutos Federais e em outros espaços de educação profissional, a diversidade social e racial do corpo discente evidencia a necessidade de práticas pedagógicas que reconheçam a pluralidade linguística como elemento fundamental para processos formativos mais democráticos e comprometidos com a justiça social.

2. RACISMO LINGUÍSTICO E ESCOLA: ENTRE A NORMA E O SILENCIAMENTO

Nos cursos da educação profissional, estudantes oriundos de contextos populares e racializados com frequência enfrentam processos de deslegitimação de suas formas de expressão linguística, o que impacta sua permanência e participação nos processos formativos.

Esse processo ocorre porque a escola, enquanto instituição normativa, historicamente se constitui como um espaço de legitimação da língua padrão, frequentemente associada à inteligência, à competência e ao mérito. Sendo assim, operando nesta lógica, a escola acaba por desconsiderar não só a existência de outras línguas quanto das variações oriundas de heranças atravessadas por marcadores como classe, raça, gênero e território.

Essa realidade é constatada quando estudantes negros/as, especialmente os/as oriundos de periferias ou do campo, têm suas maneiras de falar frequentemente corrigidas, intimidadas, ridicularizadas ou atreladas ao sinônimo de incapacidade cognitiva e intelectual. Ações como esta (re)produzem o que Sueli Carneiro (2023) denomina de epistemicídio e que se constitui na negação sistemática dos saberes, das experiências e das linguagens negras como formas legítimas de conhecimento.

Assim, como a linguagem não possui neutralidade, Paulo Freire (2019) chama a atenção para a inexistência de uma educação neutra. Ao deslegitimar a linguagem do/a educando/a, a escola reforça sistemas de opressão e impede o desenvolvimento de novas aprendizagens. Sendo assim, na pedagogia bancária, criticada por Freire, é possível encontrar no racismo linguístico uma forma de transformar a língua em instrumento de dominação e de “adestramento”, fazendo com que, inclusive, haja uma perda da singularidade humana (Galeffi, 2017).

É neste cenário que os/as estudantes acabam por não se sentirem acolhidos, compreendidos, nem ao menos escutados em suas histórias e justificativas para habitarem o ambiente escolar. Acabam sendo silenciados antes mesmo de erguerem suas vozes. Aprendem que, em silêncio, os riscos de errar, serem incompreendidos e ridicularizados lhes conferem uma falsa segurança. Como consequência, muitos estudantes passam a adotar estratégias de silêncio e retraimento, evitando a exposição de suas formas de expressão linguística por receio de julgamento ou

ridicularização.

Lélia Gonzalez (2020) destaca que há heranças linguísticas de povos africanos presentes no cotidiano de regiões brasileiras que são vistas pela norma padrão como um erro, mas que na verdade demarcam a pluralidade linguística da África e foram incorporadas desde o período colonial. Essa africanização da língua falada no Brasil, a autora denomina pretuguês e ilustra essa questão da seguinte forma

É engraçado como eles gozam a gente quando a gente diz que é Framengo. Chamam a gente de ignorante dizendo que a gente fala errado. E de repente ignoram que a presença desse R no lugar do L nada mais é que a marca linguística de um idioma africano, no qual o L inexistente. Afinal, quem que é o ignorante? Ao mesmo tempo acham o maior barato a fala dita brasileira, que corta os erres dos infinitivos verbais, que condensa “você” em “cê”, o “está” em “tá” e por aí afora. Não sabem que tão falando pretuguês (Gonzalez, 2020, p. 80).

3. FEMINISMO NEGRO, LINGUAGEM E EXPERIÊNCIA

Pensando a realidade dos espaços formativos, é importante pontuar que o feminismo negro oferece contribuições fundamentais e valiosas que possibilitam a compreensão da linguagem como prática situada e atravessada por relações de poder. É também a partir de contribuições feministas como as da filósofa norte-americana Angela Davis em seu livro *Mulheres, Raça e Classe* (2016), aponta a relevância do trabalho das mulheres negras para o desenvolvimento da sociedade. É importante considerar não só o trabalho manual, mas o trabalho intelectual destas sujeitas na contemporaneidade para que se concretizem avanços significativos em prol de uma transformação social pautada na equidade.

Patricia Hill Collins (2019; 2021), ao discutir o conceito de *standpoint*, comumente associado ao “lugar de fala” no Brasil, aponta que mulheres negras são produtoras de conhecimentos que tomam como referência a sua localização social específica, marcada pela intersecção entre racismo, sexismo e classismo. Para as mulheres negras, situar-se com base nas encruzilhadas desses marcadores é fundamental para conseguirem se perceberem enquanto sujeitas.

Neste aspecto, esta localização também pode ser expressa linguisticamente. Um exemplo frequente ocorre quando as narrativas de mulheres negras na academia passam a ser consideradas como inadequadas, desqualificadas e ausentes de

repertório teórico, revelando muitas vezes uma faceta do epistemicídio, visto que sua oralidade e escritivências muitas vezes são lidas como inapropriadas para a construção do conhecimento. Quando estas mulheres negras intelectuais estão no lugar de quem ensina, por vezes são resumidas a militantes, especialmente por tratarem da educação para as relações raciais mesmo estando amparadas pela Lei n.º 10.639/03, que trata da obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira.

Desta forma, é importante demarcar que a intelectualidade de mulheres negras considera o que, para a cultura eurocêntrica, é desvalorizado ou esvaziado de sentido como, por exemplo, o legado ancestral não letrado para os moldes da norma da língua (cult) portuguesa nem para o tido conhecimento técnico-científico-universal. É nesta esfera que a conceituação de escritivência, por Conceição Evaristo (2014), afirma a escrita como gesto político de afirmação da vida e da história negra.

Já o pretuguês de Lélia Gonzalez (2020) deixa evidente como a língua portuguesa falada no Brasil é profundamente marcada por matrizes africanas, apesar de sua negação sistemática. Reconhecer estes conceitos é uma forma de colocar a herança da população negra como fundamental para arruinar o projeto da branquitude que se estrutura no apagamento pleno e total do povo preto, especialmente, por meio do ideal de pureza associada à linguagem herdada do colonizador.

4. EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E DISPUTA DE SENTIDOS

A educação comprometida com o combate ao racismo necessita compreender a linguagem não apenas como campo de disputa simbólica, mas também como espaço de afirmação identitária e de demarcação de pertencimentos culturais. Logo, é imprescindível questionar as vozes que comumente são autorizadas a falar e distingui-las das narrativas que são sistemática e historicamente silenciadas nos currículos, nos materiais didáticos e nas práticas pedagógicas, mesmo depois das leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

Vale enfatizar que a educação antirracista não pode ser resumida à inclusão pontual de conteúdos sobre história e cultura afro-brasileira, frequentemente restrita a atividades pontuais, sobretudo no período das celebrações do Dia da Consciência

Negra (Pinho; Mesquita, 2022). Isto porque grandes transformações não ocorrem apenas de maneira pontual, mas contínua. Além disso, limitar a inserção da cultura e epistemologias negras na educação a ações pontuais podem resultar na folclorização daquilo que é elemento fundamental para a construção das subjetividades: o legado ancestral.

Neste sentido, o revisionamento da linguagem ensinada, bem como as relações estabelecidas em sala, a construção e aplicação de instrumentos de avaliação e demais mecanismos próprios do ato de ensinar nos ambientes formais, não-formais e informais de educação se tornam-se urgentes. Essa urgência se torna ainda mais evidenciada quando as estratégias de ensino direcionadas a estudantes negros/as são elaboradas com o objetivo de promover a emancipação e empoderamento destes. Vale ressaltar que a educação libertadora tem a capacidade de provocar mudanças profundas nos/as estudantes quanto à percepção de si como ser do/no mundo, conforme ensina a pedagogia feminista negra.

No campo das pedagogias críticas e feministas negras, a prática educativa é compreendida como espaço de transformação social. Em muitos dos seus livros, bell hooks defende uma pedagogia engajada, na qual a sala de aula se torna espaço de transgressão de tal modo que seja praticamente impossível o/a estudante não se sentir transformado/a. Para a autora, ensinar é um ato político, ora visto como ameaçador no tocante à manutenção de privilégios, ora como capaz de promover a liberdade.

Desta forma, uma pedagogia antirracista tem por ação primordial legitimar as múltiplas formas de expressão dos/as estudantes, gerando condições para que a linguagem seja instrumento de pensamento crítico e não de silenciamento, muito menos de apagamento. A partir dessa discussão sobre racismo linguístico no ambiente escolar, torna-se necessário analisar como essas dinâmicas também se manifestam no campo específico da educação profissional.

5. LINGUAGEM, EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E COLONIALIDADE

No campo da educação profissional, reconhecer a linguagem como dimensão central das relações de poder implica repensar práticas pedagógicas, currículos e

processos avaliativos. Isso significa compreender que valorizar as formas de expressão dos estudantes não implica abandonar o ensino da norma padrão, mas reconhecer a pluralidade linguística como parte constitutiva da experiência social brasileira. Nesse sentido, práticas educativas comprometidas com a justiça racial precisam considerar a linguagem como território de disputa simbólica e política, no qual se produzem tanto mecanismos de exclusão quanto possibilidades de emancipação e reconstrução de subjetividades.

É importante pontuar que, no campo da educação profissional, as questões relativas à linguagem e ao racismo assumem contornos específicos e, muitas vezes, carregados de associação ao medo: medo de não ser suficiente, ser estigmatizada/o, de ser incapaz de conseguir um emprego. Historicamente, a educação profissional tem sido destinada às classes trabalhadoras e à população negra, muitas vezes orientada por uma lógica tecnicista que separa trabalho manual e intelectual (Saviani, 2007).

Essa separação também tem um viés linguístico. Não é raro ouvir discursos que associam determinados cursos e profissões à baixa complexidade intelectual e que, por isso, deveriam ser destinados às classes trabalhadoras. Além disso, observa-se a supervalorização de uma linguagem excessivamente técnica e seu uso como sinônimo de inteligência, o que pode se constituir como uma barreira para o aprendizado. É importante considerar que, de acordo com Oliveira *et al.* (2026), no contexto da educação profissional, foi no regime imperial que a dimensão racial ganhou maior destaque.

O artigo 124 do Projeto de Constituição para o Império do Brasil, de 1824, previa que o Estado deveria “criar estabelecimentos para a catequese e civilização dos índios, emancipação lenta dos negros e sua educação religiosa e industrial” (Batista e Muller; 2021, p. 57). A formulação associa explicitamente educação profissional à catequese e à “civilização”, indicando que o trabalho manual e a instrução industrial eram concebidos como instrumentos de controle, disciplinamento e assimilação de populações consideradas inferiores. Ao inscrever a educação profissional no mesmo dispositivo que trata da educação religiosa, o texto constitucional reforça uma representação social em que os ofícios são destinados a sujeitos racializados, vistos como objeto de tutela estatal (Oliveira *et al.*, 2026, p. 6)

Diante deste cenário, a pedagogia feminista negra propõe para a educação profissional o rompimento com essa lógica de margeamento e de colonialidade do saber, buscando articular o conhecimento técnico a outras formas de saber

fundamentais para a formação integral dos sujeitos. Dessa forma, o reconhecimento da linguagem dos estudantes como ponto de partida do processo educativo, valorizando suas trajetórias, seus territórios e suas formas de narrar o mundo, também deve ser considerado no processo da preparação educacional para o mundo do trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão desenvolvida no presente texto demonstra como a linguagem ocupa um lugar de extrema importância na articulação entre educação e racismo. É ingênuo pensar que a língua se configura apenas como um instrumento para uma comunicação livre de sentidos, propósitos, sem a intenção de moldar as diferentes subjetividades ou de hierarquizar poderes que orquestram a existência dos sujeitos/as.

No tocante ao contexto da educação profissional, a linguagem pode ser utilizada tanto para oprimir quanto para libertar e emancipar. Por isso, a intencionalidade aplicada na didática pedagógica requer um compromisso com valores e ações de equidade que se alinhem com uma sociedade que busca estar livre do racismo. Assumir uma perspectiva antirracista e feminista negra necessariamente implica deslocar a linguagem do lugar da norma, do padrão, para o lugar gerador da vida, da experiência e da pluralidade. Implica, sobretudo, reconhecer que não há justiça social sem justiça linguística e epistemológica e sem reparação histórica inclusive na preparação de pessoas para a vida, em geral, e para o mundo do trabalho em particular.

Como destaca Nilma Lino Gomes (2010), a construção de uma educação antirracista exige reconhecer a pluralidade cultural e epistemológica que constitui a sociedade brasileira. Se o racismo opera também por meio da linguagem, a educação antirracista precisa necessariamente disputar os sentidos da palavra.

REFERÊNCIAS

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade**: a construção do outro como não-ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. São Paulo: Veneta, 2020.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento Feminista Negro**. São Paulo: Boitempo, 2019.

_____. **Interseccionalidade**. São Paulo: Boitempo, 2021.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. In: **Estudos Feministas**. Ano 10, 1º semestre 2002, p. 172-188.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

FANON, Frantz. O negro e a linguagem. in Fanon, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**; tradução de Renato da Silveira. - Salvador: EDUFBA, 2008.

FOUCAULT, Michel. **As verdades e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GALEFFI, Dante A. **Didática Filosófica Mínima: ética do fazer-aprender a pensar de modo próprio e apropriado como educar transdisciplinar**. Salvador: Quarteto, 2017.

GOMES, Nilma L. **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GONZÁLEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In GONZÁLEZ, Lélia. **Por um feminismo afrolatinoamericano: ensaios, intervenções e diálogos**. Organização: Flávia Rios e Márcia Lima. 1. Ed. Rio de Janeiro, 2020.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

LORDE, Audre. **Irmã outsider: ensaios e conferências**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

NASCIMENTO, Gabriel. **Racismo linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo**. 1. ed. Belo Horizonte: Letramento Editorial, 2019.

OLIVEIRA, Letícia Regina de; OLIVEIRA, Kenny Stephanny Souza; SANTOS, Dayanna Pereira dos. **Da colônia aos institutos federais: uma história crítica da educação profissional brasileira**. *Revista Observatorio de la Economía Latinoamericana*, Curitiba, v. 24, n. 1, p. 1-26, 2026. Disponível em: <<https://ojs.observatoriolatinoamericano.com/ojs/index.php/olel/article/view/13036/8164>> Acesso em 13 mar 2026.

PINHO, Carolina; MESQUITA, Tayná Victória de Lima (orgs.). **Pedagogia feminista negra: primeiras aproximações**. São Paulo: Veneta, 2022.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152–165, jan./abr. 2007.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

EL TIEMPO HISTÓRICO: FUTURO, PRESENTE Y PASADO

O TEMPO HISTÓRICO: FUTURO, PRESENTE E PASSADO

THE HISTORICAL TIME: FUTURE, PRESENT AND PAST

Adolfo Ibáñez Santa María¹⁵

aibanezsm@yahoo.com

RESUMEN: Este ensayo plantea la importancia esencial del tiempo histórico en la formación y vida de las personas, lo que lleva a considerar la educación como agente que lo potencia. Constituye una reflexión personal derivada de una vida dedicada al estudio de la historia. Las matemáticas, la filosofía y la geología, entre otras, se refieren a un tiempo que es externo a la vida humana empleándolo para ordenar sucesos y fenómenos que se expresan en la secuencia de pasado, presente y futuro. El tiempo histórico, en cambio, es un aspecto fundamentalmente humano: brota desde el interior de cada uno y nos otorga proyección dándonos conciencia de nuestras vidas y de su trascendencia inherente. Esto porque nuestro actuar se ordena según el llamado del futuro deseado, que nos indica los actos a realizar en el presente para lograrlo. La sucesión de presentes configura un pasado que recordamos: un depósito de experiencias y conocimientos que nos ayudan en los actos del presente, para ir labrando la vida singular que se plasma en una “personalidad”. Así, la secuencia del tiempo histórico se ordena como futuro, presente y pasado. Como componente natural de lo humano requiere ser educado para elegir entre diferentes caminos y modos de actuar, comprendiendo la virtud como finalidad de vida. Y para convivir en sociedad, pues tenemos capacidades limitadas de acción y de diseño de futuro. Y la sociedad nos permite ampliar nuestro horizonte superando nuestras limitaciones. Se destaca el papel de las familias y las escuelas para desarrollar estas potencialidades, más allá de los objetivos meramente materiales y fortalecer nuestra dimensión espiritual, que es nuestro reducto más íntimo, que nos permite proyectar nuestra personalidad en medio de la colectividad que integramos.

PALABRAS CLAVE: tiempo; singularidad; misterio; personalidad; educación.

RESUMO: Este ensaio objetiva formular considerações sobre a importância do tempo histórico no processo formativo e na vida das pessoas, o qual nos leva a considerar a educação como um dos seus agentes potencializadores. Constitui-se numa reflexão pessoal, fruto de uma vida dedicada ao estudo da história. Para isto faz-se necessário, primeiro, diferenciá-lo do tempo como conceito abordado pela matemática, a filosofia, a geologia, entre outras, porque se trata este de um vetor externo à vida humana, empregado para ordenar acontecimentos e fenômenos que se expressam numa sequência passado-presente-futuro. O tempo histórico, em contrapartida, é um aspecto fundamentalmente humano: brota do interior de cada um e nos projeta, oferecendo-nos uma consciência sobre nossas vidas e a transcendência inerente a elas. Isso ocorre porque o nosso agir se organiza segundo o apelo do futuro desejado, que nos indica os atos a realizar no presente para consegui-lo. Assim, a sucessão de presentes configura um passado do qual lembramos: um depósito de experiências e conhecimentos que nos auxiliam nos atos do presente, para construir a vida singular que se plasma numa “personalidade”. A diferença do tempo externo, a sequência do tempo histórico se ordena como futuro-presente-passado. Porém, como componente natural do humano, precisa ser educado para elegermos entre diferentes caminhos e modos de agir, e de compreender a virtude como uma finalidade de vida. De igual forma, para conviver em sociedade, pois temos capacidades limitadas de ação e desenho do futuro. A sociedade, por sua vez, nos permite ampliar o nosso horizonte, superando nossas limitações. Destaca-se o papel das famílias e escolas para desenvolver as potencialidades de cada um, muito além

¹⁵ Licenciatura en Historia (Pontificia Universidad Católica de Chile). Academia Chilena de la Historia (Miembro Numerario)

dos objetivos meramente materiais e fortalecer a nossa dimensão espiritual, que é o nosso abrigo mais íntimo, o qual nos permite projetar nossa personalidade em meio à coletividade da qual formamos parte.

PALAVRAS-CHAVE: Tempo; Singularidade; Mistério; personalidade; educação.

ABSTRACT: This essay discusses the essential importance of historical time in the formation and life of people, which leads to consider education as an agent that enhances it. It is a personal reflection derived from a life dedicated to the study of history. Mathematics, philosophy and geology, among others, refer to a time that is external to human life, using it to order events and phenomena that are expressed in the sequence of past, present and future. Historical time, on the other hand, is a fundamentally human aspect: it springs from within each one of us and gives us projection by making us aware of our lives and their inherent transcendence. This is because our actions are ordered according to the call of the desired future, which indicates the acts to be carried out in the present to achieve it. The succession of presents configures a past that we remember: a repository of experiences and knowledge that help us in the acts of the present, to carve out the singular life that is embodied in a "personality". Thus, the sequence of historical time is ordered as future, present and past. As a natural component of the human, it requires being educated to choose between different paths and ways of acting, understanding virtue as the purpose of life. And to coexist in society, because we have limited capacities for action and for designing the future. And society allows us to broaden our horizons by overcoming our limitations. The role of families and schools in developing these potentialities is highlighted, beyond merely material objectives and strengthening our spiritual dimension, which is our most intimate stronghold, which allows us to project our personality in the midst of the collectivity we are part of.

KEYWORDS: Time; Singularity; Mystery; Personality; Education.

El tiempo es un fenómeno que tiene muchas posibilidades de ser comprendido: los matemáticos lo han abordado y de allí nos aparece el tiempo físico y también el astrofísico; los filósofos, a su vez, también, aunque del tratamiento que le han dado es posible pensar que arrancan del ámbito de las matemáticas, más especialmente de la geometría. La geología nos habla de las edades geológicas de la tierra y de los astros en general. La astronomía nos vincula con los ciclos diurno-nocturno y anual. En fin, desde muy diversos conocimientos nos vinculan con ese tiempo que es externo a nosotros. Es sólo un parámetro que mide exclusivamente lo que demora en ocurrir un fenómeno.

De aquí se desprende la concepción que viene desde los griegos, la cual lo comprende en forma lineal, de manera tal que es posible numerarlo o fraccionarlo en períodos, hacia el antes y el después a partir del ahora. Todo parece indicar que es un raciocinio que se asienta en lo matemático y, en este caso específico, en la geometría (la remisión a línea, puntos y números en Aristóteles nos lleva al corazón de esa disciplina). Y ese ahora más parece estar referido a una abstracción carente de humanidad más que a un "nosotros" o un "yo".

Todos estos casos tienen en común que nos presentan un tiempo que es externo a la vida humana. Son sólo mediciones que, en el mejor de los casos, nos sirven para ordenar la cotidianeidad de nuestras vidas, registrar con claridad en la memoria y proyectar o pensar ordenadamente acciones futuras. Además, nos presentan una secuencia temporal dispuesta desde el pasado hasta el futuro: pasado, presente y futuro. Este ordenamiento ha tenido tanta gravitación en nuestra formación intelectual que no somos capaces de pensar en un orden diferente, pues parecería que estamos introduciendo un “desorden” de proporciones, un verdadero caos intelectual en este asunto.

Por este camino ha llegado a parecer absolutamente normal considerar al tiempo como un elemento externo a nuestras vidas. De aquí deriva también que consideremos plenamente válida la existencia de una Historia Natural que ordena nuestra concepción de la vida cósmica, mineral, vegetal y animal, en un pie de igualdad con la de la historia humana.

La historia de la humanidad, en cambio, trata de las acciones de los hombres en el tiempo y en el espacio: en el ahora y en el aquí. Pero debemos entender que para la historia de los hombres el ahora y el aquí son copulativos: cuando nos referimos a la vida humana no podemos comprender el uno sin el otro. Por este motivo debemos comenzar a pensar que ambos están demasiado vinculados con lo más profundo de lo humano. En realidad, son inseparables de lo humano. Esto a pesar de que el tiempo es un aspecto inmaterial y el espacio es la esencia de lo material.

Sin embargo, como fenómenos tan humanos, ambos son un componente de lo espiritual de la vida. El tiempo, como el ámbito no material que le otorga a la vida su proyección histórica, y el espacio como el escenario material en el cual transcurre la vida. Respecto de esto último, cabe hacer una digresión para señalar que, desde muy antiguo, expatriar a una persona, expulsarlo de su lugar de origen, era un castigo máximo que marcaba la vida entera del expatriado porque lo desligaba de su espacio originario, dejándolo como si no fuera de ninguna parte y así quedaba en condición de paria.

Quedémonos ahora con el problema del tiempo histórico. Y reafirmo en que no es un asunto externo a las personas, algo que, desde el punto de vista de la historia, pueda ser considerado como externo o diferente de nosotros. Desde el descubrimiento de América hasta ahora han ocurrido más de quinientas vueltas de la tierra alrededor del sol. Eso no es tiempo humano. Es un asunto puramente astrofísico.

El tiempo histórico comprendido desde entonces hasta ahora lo constituyen las numerosas generaciones que se han sucedido. La sucesión de sus vidas ha configurado el tiempo transcurrido. De aquí podemos concluir que el tiempo histórico no es una mecánica ni una geometría, sino vida humana. No es un elemento abstracto y externo a nosotros. Al referirme al tiempo histórico estoy destacando un elemento esencial, fundamental, de la vida humana.

Y si el tiempo no es algo dado desde fuera de las personas quiere decir que es algo que brota desde dentro, desde el interior de cada uno. Somos nosotros mismos los que mediante nuestra temporalidad le hemos ido dando forma a nuestras vidas. Por esto nuestro tiempo no es una línea ni menos una sucesión de puntos. El tiempo es algo propio de cada uno que, sin embargo, se da dentro de un ciclo biológico que se reproduce también en los animales y en los vegetales. Al ver ese ciclo en la naturaleza y sentirlo dentro de nosotros no es extraño que consideremos ese fenómeno externo como una materialización del tiempo.

Sin embargo, a diferencia de los ciclos biológicos, el tiempo histórico es parte de nuestra espiritualidad porque tenemos conciencia de nuestra vida: de lo que deseamos hacer y de lo que hemos hecho. El tiempo histórico le da trascendencia a nuestros actos por estar vinculado al hecho de que va forjando la vida paso a paso a partir de lo espiritual nuestro, por lo que no debemos entender solamente que supera la mecánica del ciclo biológico, sino que, desde lo más profundo de nuestro ser, lo histórico marca o destaca una realidad no material y trascendente que señala la exclusividad de lo humano y lo diferencia de toda vida no humana, además de lo material.

Y aquí ya nos pasamos a nuestro fondo espiritual, que es el que confiere realidad al tiempo humano porque presente la existencia del mañana, del presente y del ayer como momentos de nuestra vida interior y singular, absolutamente singular, de cada uno de nosotros. Podemos compartir numerosas experiencias con muchas personas, pero el modo como las hemos vivido es exclusivamente nuestro. Cuando compartimos estas experiencias con otros con quienes hemos vivido algunos episodios de nuestras vidas, descubrimos que nuestras vivencias son absolutamente singulares y nos sorprendemos de que los otros hayan experimentado vivencialmente aquellos episodios de una forma diferente. Dentro del grupo que compartimos una experiencia dada, descubrimos que cada uno la vivió de una manera diferente: en la

riqueza de la conversación podemos intercambiar esas vivencias y enriquecer a otros y, a la vez, enriquecernos de las de otros

Y a partir de estas experiencias y del modo singular de haberlas vivido, se nos van apareciendo los diferentes momentos futuros, pasados y presentes de aquellos instantes. Así, el tiempo vivido no es un complemento de la vida, sino la expresión misma de la vida que nos anima (la que da realidad al “ánima”). Al ser algo tan profundamente humano no puede ser lineal, puesto que es la vida que se va labrando desde la vida misma, desde el núcleo de nuestro espíritu.

Se podría señalar que la vida es una “forma” que se va precisando a lo largo de ella. Pero la vida-tiempo histórico no es una línea, y una forma requiere de una o varias líneas para adquirir su fisonomía. Por este motivo hay que comprender lo de “forma” simplemente como una metáfora que sólo nos aproxima a una comprensión más acabada de este fenómeno. Quizás podríamos referirnos a una forma “informe”. Como esto último es difícil o imposible de explicar – explicar lo que no es – quedémonos con la metáfora señalada para acercarnos a comprender el fenómeno de la vida histórica que, aunque no tiene forma, constituye una realidad innegable. El hecho que la vida la constituye esta forma “informe” es lo que genera una dificultad invencible para los historiadores que deben tratar de aprehenderla y explicarla, sin poder llegar nunca a un punto seguro o definitivo y así, finalmente, debemos contentarnos con aproximaciones, suposiciones, comparaciones, ideas acerca de ella, etc.

Este tiempo histórico hace que la vida se vaya labrando de una manera que difícilmente, o nunca, pasa más allá de un deseo, como punto de partida bastante nebuloso y que, luego, mediante actos, queda expresada en una realidad que tampoco alcanza una nitidez que contribuya a aclarar de mejor modo esa nebulosa del deseo original. Pueden ser precisos los anhelos de ocupar tal o cual posición en la sociedad, ya para subsistir, para aportar a ella o para servirse de ella para satisfacer apetitos más o menos definibles, así como también para otras y muy numerosas cantidades de metas, pero que difícilmente pueden responder con absoluto aplomo a la indiscreta pregunta “¿con qué fin?”.

La vida misma es algo interior del espíritu, que nunca alcanza a explicitarse del todo en el plano de lo vivencial: aquí nos encontramos con que el misterio de la vida repercute en la complejidad del trabajo del historiador que debe, finalmente, contentarse con acercarse con mayor o menor exactitud a las posiciones externas

deseadas por las personas pero que generalmente naufraga o se empantana cuando intenta desentrañar las razones últimas que movieron a esas personas: intentar adentrarse en este campo misterioso es intentar clarificar aquel misterio de la singularidad de la vida de cada uno.

Ahora bien, al afirmar que la vida consiste en un irse labrando paso a paso no significa que uno vaya haciendo como un escultor que frente a un trozo de roca comienza a tallarlo desde fuera, desbastando esa roca para llegar a la forma concebida de antemano, y generalmente planeada con mucha precisión como que se la ha ido dibujando en sucesivos bocetos preliminares. Es el modo de trabajar la materia: desde fuera hacia adentro por un ser externo a la roca. Y el escultor no se pregunta por el misterio de la roca porque en ella no hay misterio, solo cualidades físicas a tener presentes para realizar el tallado. Viajando por Italia hace algunos años me tocó divisar en lontananza las canteras de Carrara, de donde Miguel Ángel obtenía sus mármoles, experiencia a raíz de la cual, y por contraste, percibí que la labor de edificación personal ocurre desde dentro de nosotros: el espíritu no se labra desde fuera, sino que desde dentro de sí mismo, de un modo semejante a cómo brota una flor: el misterio de la vida histórica radica en que surge desde sí misma y los historiadores sólo vemos lo que le fue ocurriendo y logrando externamente a la o las personas estudiadas. Por estas externalidades tratamos de aproximarnos a la esencia espiritual de aquellos individuos.

La labor de la vida constituye, pues, una dedicación que nace desde dentro de cada uno, desde lo más íntimo del misterio personal, para tratar de dar “forma” a lo “informe”. Forma que va a ser siempre difusa porque va a ser sólo un reflejo de ese misterio que nos define a cada uno y que la definimos empleando una palabra con mucha amplitud y bastante de vaguedad como es el término “personalidad”: sello distintivo inmaterial, y por ende carente de forma externa, pero que constituye una realidad maciza que nos singulariza a cada uno. Con este último concepto señalamos el sello singular de cada uno y, porque estamos dotados de una intrínseca libertad, ese sello se ha ido decantando al tener que ir eligiendo ante cada nuevo paso y que se mantiene en su esencia a pesar de que podamos ir cambiando a lo largo de la vida. El problema de la libertad es otro aspecto crucial, que por ahora lo dejo en reserva.

Así, entonces, esta forma se va esculpiendo desde dentro de nosotros de una manera misteriosa afirmada, o ayudada o guiada externamente, por las posiciones en

la sociedad, tanto por la que hemos heredado o también por la que hemos definido para nosotros y que vienen a ser como la materia humana externa que completa nuestro ser que radica en el misterio del espíritu. Demás está decir que la influencia del mundo exterior sobre el afán personal de irse labrando aumenta significativamente la complejidad de esta íntima labor interior en el ámbito de nuestro espíritu.

De este modo, el tiempo, o la vida, se inicia o comienza desde la confusa “informidad” de la potencia: aquello que anhelamos o deseamos, y termina en la también poco precisa realidad que alcanzamos en la vida, más allá de los logros y fracasos que hayamos tenido en la lucha por alcanzar las situaciones externas que hemos definido como hitos para afirmarnos en la sociedad, en lo externo a nosotros, o para responder a la interioridad que pretendemos que nos defina como personas: nuestra personalidad.

Para aclarar lo anterior, la vida, que en cierto modo podríamos definir como la concreción del tiempo histórico, debemos comenzar a percibirla desde el futuro, pasando por el presente y quedando finalmente en el pasado. La vida se realiza, se manifiesta, desde la potencia, el futuro, hacia las realidades, el presente, mediante los actos. La vida se hace a partir del futuro que atrae o que llama indicando o proponiendo las metas a alcanzar, y que impulsa o desencadena y define las acciones presentes, los actos, con el objetivo de lograr esas metas.

Esto significa que el futuro es una creación espiritual, valga este término para expresar la imprecisión de un anhelo, que surge desde nuestros deseos gestados en nuestro espíritu que así movilizan nuestras potencias y, mediante ese proceso define los actos para materializarlos, lo que constituye el presente. Y luego, estas acciones, a medida que son sucedidas o reemplazadas por otras nuevas, van generando nuestro pasado donde quedan grabados los testimonios de los esfuerzos realizados, más allá de los éxitos y fracasos que envuelvan, y que constituyen el acervo de experiencias que nos ayudan, o nos auxilian, en la lucha de los sucesivos presentes y sus actos, por aproximarnos al futuro que moviliza o activa a nuestro espíritu.

Una vez comprendido este fenómeno vital-temporal comenzamos a ayudarnos de los ciclos astronómicos para numerar – y así distinguir – las fases o momentos por los que ha transcurrido la vida, y que denominamos el tiempo pasado. Así, los elementos externos nos ayudan a ordenar los sucesos vividos: ¡OJO!, los ciclos astronómicos sólo pueden prestar esta ayuda exclusivamente para ordenar lo pasado, lo que ya sucedió y recordamos. Por lo mismo es posible numerarlo, es decir, fechar

las etapas vividas, recurriendo a dichos ciclos. Esto, además, nos ayuda a mantener con orden en la memoria los acontecimientos ya pasados para que nos auxilien como acervo de experiencias.

En ningún caso los ciclos astronómicos sirven para ordenar lo por venir: lo que transcurrirá en la búsqueda del futuro no es numerable porque es desconocido debido a que aún no ocurre: es sólo un anhelo, un proyecto que no adquiere realidad hasta que, pasando por el presente, el momento de los actos, se transforma en pasado. Sin embargo, hacia el futuro numeramos, o calendarizamos, proyectos. Es importante para ordenarnos, y nos servirá de mejor modo si siempre tenemos en cuenta que, como estamos pensando en momentos que aún no llegan, pueden suceder cosas que nos obliguen a modificar o corregir esas proyecciones, motivo por el cual es importante plantearse con mucha ductilidad frente a esas proyecciones.

El presente es el momento o instante en que nos encontramos labrando el futuro. Desde un punto de vista físico cabe discutir si el presente es un instante fugaz o, incluso, si realmente existe. Mucha tinta ha corrido al respecto. Desde el punto de vista del tiempo histórico podemos afirmar que su duración no es mecánica, sino marcado por el rasgo humano, es decir, por la imprecisión de lo “informe”. Es el momento en que nos encontramos batallando cotidianamente. Si bien puedo afirmar que hoy estoy haciendo esto, que mañana haré lo otro y que ayer hice tal otra cosa, en el hecho práctico, al afirmar que estoy investigando tal o cual tema, ese presente tiene una duración equivalente al tiempo que me tome dicha tarea, que puede ser varios días, semanas, meses o años, incluso. Dentro de ese presente voy a realizar tales y cuales actos, debido que ya realicé tales y cuales otros: esto quiere decir que estamos frente a un presente macro o dominante, que contiene diversas etapas y, por ende, tiene unos presentes, futuros y pasados micro, derivados o subalternos que enriquecen y dan relieve al presente histórico: este también es “informe”: no necesariamente se realiza en un solo acto preciso e individualizable. El presente en que uno vive se extiende por toda la duración cronológica y diversidad de labores que pueda tener según de qué actividad se trate. No es posible encajarlo simplemente en una duración cronológica mecánica y externa a uno.

Ahora bien, toda esta disquisición sobre el tiempo histórico nos puede hacer pensar que, como es un fenómeno humano tan natural, sólo debemos dejar que actúe espontáneamente presidiendo nuestras vidas. Sin embargo, precisamente por ser tan naturalmente humano requiere ser educado pues, como seres libres que somos,

siempre vamos a estar puestos frente a la disyuntiva de tener que elegir entre diferentes caminos y entre diferentes modos de actuar, incluso cuando aparece la tentación de actuar recta o torcidamente. Siempre necesitaremos una guía que nos enseñe que es preciso elegir y que esas elecciones tienen consecuencias para bien o para mal.

En este punto es preciso señalar la importancia de la meta de la virtud como una finalidad de vida, como un objetivo excelso para irse esculpiendo desde dentro, como una disposición sobresaliente que se logra sólo a través de un exigente y personalísimo proceso de formación del carácter. Y la educación que recibamos, tanto de la familia como de la escuela, es el factor que nos entrega parámetros para optar o decidir entre las alternativas que constantemente nos está presentado la vida y el tipo de persona que queramos ser: de excelsitud o de vulgaridad.

Este hecho de la causa nos obliga a pensar en la educación que requerimos para poder vivir con plenitud este fenómeno tan humano que es el tiempo histórico, y que nos ayude a apuntar siempre a las metas espirituales más altas como forma de lograr una personalidad de rasgos nítidos y destacados que refuerce nuestra singularidad.

Más aún, en esta época en que se tiende a identificar con facilidad educación con la mera instrucción escolar, debemos tener muy presente que las personas requerimos ser educadas para enfrentar la vida, es decir, recibir parámetros que nos ayuden o faciliten el optar y decidir para enfrentar la vida, cosa que comienza (y muchas veces termina) con la guía que dan los padres a sus hijos: labor que les nace a los padres y que reclaman con toda naturalidad los hijos. Pero que, a continuación, viene el complemento que entrega la escuela: los profesores, los compañeros y todo el amplio mundo que la rodea.

Educar va mucho más allá que instruir, que no es otra cosa que agregar conocimientos externos a nosotros con algún fin utilitario. Educar consiste en desarrollar las potencialidades que cada uno tiene dentro de sí. Es lograr que cada uno fortalezca su humanidad más allá de las metas pretenciosas y externas, y buscar la formación de las personas extrayendo la riqueza que contienen sus almas, y que normalmente se manifiesta en los actos sencillos y cotidianos de la vida.

El primer paso es mostrar que la vida no es sólo lo material que se impone a primera vista, sino que también hay que considerar lo espiritual como una realidad que da valor, sustento y trascendencia a las acciones y logros materiales de la vida y que,

finalmente, es el factor que definirá nuestra personalidad y carácter. Estos últimos, además, constituyen la esencia de lo que percibiremos de nosotros mismos en nuestro fuero interno, y que transmitiremos a los demás puesto que todo lo que hagamos deja una huella inmaterial que siempre podrá ser leída y valorada por otros.

De aquí que sea tan fundamental enseñar que la vida consiste en tener conciencia de la labor inexcusablemente personal de concretar o materializar el tiempo histórico: que vivir implica que el futuro nos llama constantemente, que en el presente actuamos conforme al llamado del futuro, y que el pasado es el depósito de recuerdos y experiencias que logramos con nuestro actuar a través del tiempo para ayudarnos y orientarnos mejor en el actuar cotidiano. Que el calendario como medidor de tiempo es una ayuda que está fuera de nosotros, que es sólo un sistema de registro, pero que es nuestra interioridad la que proyecta y labra nuestras vidas. Que es a partir de nuestro espíritu que surge la singularidad que se expresará en la personalidad de cada uno. Y que, además, como seres imperfectos que somos, no tenemos la capacidad de lograr plenamente nuestras metas, tanto materiales como espirituales, sin la concurrencia de otros. De aquí la importancia de la colectividad en la cual estamos insertos, con sus valores, normas y tradiciones comunes. Para lograr esto último es indispensable que la educación que recibamos comprenda muy importantemente el aprender a comunicarnos con los otros.

De la sociedad normalmente recibimos aportes, acicates y modelos que movilizan nuestro espíritu contribuyendo a desencadenar y enriquecer el tiempo histórico de cada uno y que nos lanzan hacia las metas futuras a que aspiramos. La familia es, sin lugar a dudas, un hecho fundamental para alcanzar este objetivo, pero también la escuela constituye un complemento muy necesario que nos pone en contacto con el mundo exterior a nosotros, mundo que excede largamente el marco familiar.

Esto último, el mundo exterior, nos limita, por un lado, pero nos impele a la acción, por el otro. Nos limita por cuanto la sociedad nos impone un marco para encuadrar nuestros actos. Pero también nos impele a la acción por cuanto nos ofrece una multiplicidad de opciones y logros-metas para encender nuestros anhelos. A la vez, la sociedad nos abre un inmenso campo para entregarle en retribución un aporte creativo-positivo mediante nuestros anhelos y nuestras acciones. La sociedad nos entrega, pero también nos permite aportar.

Esta última consideración es la que le da un extraordinario valor a la acción que ejerce la escuela, la que sería imposible sin desarrollar una capacidad comunicativa que pueda canalizar no sólo aspectos básicos de la vida, sino, muy principalmente, sus aspectos espirituales, pues es en ese plano donde se realiza el verdadero encuentro o contacto con los otros posibilitando configurar una comunidad y generando pertenencia a ella.

El hecho de vivir en sociedad nos circunscribe a un modo colectivo de ser, lo que nos involucra dentro de un conjunto muy mayor, heterogéneo y complejo que, por lo mismo, va originando expresa o tácitamente normas, costumbres, y tradiciones que apuntan a hacer posible la convivencia. La sociedad nos pone en contacto con otras personas que conviven con nosotros en el presente y con aquellos otros que nos antecedieron forjando nuestra cultura, es decir, definiendo el acervo espiritual que nos vincula en el ahora. Y también la sociedad nos contacta con los anhelos compartidos que forman el futuro de la colectividad. Es decir, nos enriquece al contactarnos y permitimos participar del tiempo histórico colectivo: el futuro, presente y pasado de la colectividad. Es esto lo que le da la mayor importancia a la escuela como formación para la sociabilidad.

Para esto es importante enseñar cosas, instruir en algunas materias. Algunas de ellas nos enseñan a pensar y a comunicarnos en forma correcta, mientras que diversas materias entregan el acervo de lo que otras personas, antes que ahora, hicieron para definir el presente en que vivimos. También materias que nos ponen en contacto con conocimientos específicos que ayudarán en el presente a vincularnos con otros, ampliando las posibilidades para encauzar vocaciones y vida laboral. El asunto es escoger bien estas cosas a enseñar y las dosis para aplicarlas, sin dejar de señalar que la instrucción constituye sólo un complemento de la educación: que el camino personal es uno y muy definido, aunque parezca largo, tedioso y difícil. Lo contrario es optar por atajos que, como cantos de sirenas, nos sacan del verdadero y singular camino que nos corresponde asumir, y que normalmente nos llevan a un despeñadero.

De todo lo anterior podemos concluir que la vida, el tiempo histórico, es un factor que se realiza en la singularidad espiritual de cada uno, ya que es cada uno el que va creando su vida singular, su particular tiempo histórico, a partir del futuro que deseamos o anhelamos y que es lo que desencadena la secuencia temporal de futuro, presente, pasado, enunciado así, expresamente, para realzar la verdadera secuencia

humana del tiempo. A su vez, esta singularidad se afirma y se realiza plenamente dentro del conjunto social–cultural en el cual participamos por nuestro origen, señalando a la educación, tanto familiar como escolar, como un factor primordial para la consecución de la excelencia vital, que se manifestará en el relieve y trascendencia de la personalidad singular más allá de las actividades particulares que cada uno desarrolle. Comprender la realidad del tiempo histórico nos impone una tarea compleja que enriquece la vida y nos fortalece frente a las ineludibles adversidades, a la vez que nos abre un amplio abanico de posibilidades para recibir y entregar, es decir, crear y compartir riqueza espiritual con otros.

Referencias:

ARISTÓTELES. **Física**. Traducción y notas: Guillermo R. de Echandía. Editorial Gredos S.A. 1995.

HEIDEGGER, Martin. **Ser y tiempo**. traducción, prólogo y notas: Jorge Eduardo Rivera. Ed. Digital. Disponible en: <http://www.philosophia.cl>. Consultado el: 8 jun. 2020.

RICOEUR, Paul *et al.* **Las culturas y el tiempo**. Salamanca, España: Ediciones Sígueme, 1979.

O AQUÁRIO ENSINA, DIVERTE OU ENSINA DIVERTINDO?¹⁶

Leopoldo Melo Barreto¹⁷

Universidade Federal do Recôncavo Baiano – UFRB

leopoldo.barreto@ufrb.edu.br

RESUMO: O aquarismo é uma prática que permite a representação de ambientes aquáticos naturais nas residências, mantendo não só peixes, mas diversos organismos aquáticos ornamentais, com o objetivo de ensinar crianças e também adultos sobre o meio ambiente e práticas sustentáveis. Ainda que peixes ornamentais às vezes venham através da pesca extrativa não desclassifica a sustentabilidade, uma vez que são pescados com todo respeito ao ambiente natural. Inclusive há uma preocupação com o bem-estar dos animais mantidos em cativeiro, no aquário, sabendo que a correta prática não traz malefícios aos seres vivos ali mantidos. E para as pessoas os benefícios do aquarismo são muitos, além do bem-estar que provoca o hobby, ainda há conceitos científicos aprendidos de forma lúdica e participativa, reverberando em diversos benefícios. Assim, o aquário promove conhecimentos e sentimentos, os quais são bem-vindos na sociedade atual, carente de diversão que não em telas de dispositivos, os quais já comprovadamente causam diversos transtornos sociais, como problemas de emoções cognitivas desadaptativas, atenção prejudicada, aumento da impulsividade, além de poder causar em adolescentes dificuldades na compreensão da identidade. Desse modo, esse texto traz uma reflexão sobre a prática do aquarismo e o quão pode ser divertido o aprendizado sobre diversos temas relacionados.

PALAVRAS-CHAVE: Aquarismo; Meio ambiente; Hobby.

ABSTRACT: Aquarium keeping is a practice that allows the recreation of natural aquatic environments in homes, keeping not only fish but also various ornamental aquatic organisms, with the aim of teaching children and adults about the environment and sustainable practices. Even though ornamental fish sometimes come from wild-caught fisheries, this does not negate sustainability, since they are caught with full respect for the natural environment. There is also a concern for the well-being of the animals kept in captivity in the aquarium, knowing that proper practices do not harm the living beings kept there. And for people, the benefits of aquarium keeping are many; in addition to the well-being that the hobby provides, there are also scientific concepts learned in a playful and participatory way, resulting in various benefits. Thus, aquariums promote knowledge and feelings, which are welcome in today's society, lacking in entertainment that doesn't involve screens, which have already been proven to cause various social problems, such as maladaptive cognitive emotional issues, impaired attention, increased impulsivity, and can even cause difficulties in adolescents' understanding of identity. Therefore, this text reflects on the practice of aquariums and how fun learning about various related topics can be.

KEYWORDS: Aquarium keeping; Environment; Hobby.

Em nosso cotidiano a natureza geralmente passa despercebida! As cidades crescem e nos afastam da natureza, mas é comprovado que o ser humano sem ela se torna um refém do estresse. Estudos internacionais mostram que pessoas que passam duas horas por dia em meio à natureza são significativamente mais saudáveis (White, 2019). Mas como trazer a natureza para o nosso cotidiano, mesmo em cidades

¹⁶ As imagens da menor, em suas diferentes fases, presente no texto, foram cedidas pelo autor, conforme autorização de imagem encaminhada à Revista Caleidoscópio: múltiplos olhares sobre a educação, na submissão.

¹⁷ Doutor em Ciências da Educação - Universidade do Minho – Portugal. Docente no curso de Engenharia de Pesca - Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB). ORCID: 0000-0001-9522-8128

urbanas? Uma possibilidade real são os jardins, que simulam as florestas e aumentam em até 56% a força do sistema imunológico (eCycle, 2022) daquelas pessoas que tomam diariamente um banho de floresta¹⁸. Mas até mesmo os jardins, as vezes não são viáveis nos apartamentos e casas, cada vez menores. Deste modo os aquários têm se tornado uma alternativa para a retomada de contato entre seres humanos e a natureza.

Os aquários são pedaços de ambientes aquáticos naturais que simulam um ecossistema vivo e dinâmico. E mesmo os menores podem comportar diferentes plantas e animais, tendo como destaque os peixes. Ao contrário do que se pensa, o aquarismo, que é a prática de manter peixes em aquários, é algo novo, pois os Romanos, mais de 2000 anos atrás, já mantinham peixes (espécie de Carpa) em tanques para ornamentação. Posteriormente, por volta do ano de 1250, algumas anomalias nas cores de certos peixes os tornaram mais atraentes, com cores mais chamativas, e os chineses os colocavam em vasos de cerâmica nos lares, sendo os primeiros a realmente praticar o aquarismo da forma que é conhecido até hoje, dentro de casa. Desde então o aquarismo se tornou moda na Europa e mais, tornou-se uma forma de reaproximar do ambiente natural quem mora em cidades grandes, mesmo vivendo muito distante de rios, lagos ou até do mar. Já pensou você morar em Brasília ou Cuiabá e poder ter peixes marinhos e corais dentro de casa? Ou morar em Fortaleza, na orla, mas possuir um aquário que simula um pequeno córrego amazônico?

Muitas pessoas podem pensar que os aquários que veem não são um “pedaço da natureza”, percebendo apenas uma caixa de vidro com umas pedrinhas coloridas e uns peixes “apagados”. Infelizmente alguns aquários que vemos no hobby realmente não representam um habitat natural. Assim, o primeiro aprendizado é sobre o respeito aos animais, o que inclusive pode servir de base quando conversamos com nossas crianças promovendo habilidades socioemocionais, pois como é possível o convívio social se não respeitam a própria natureza em sua essência? Portanto, um aquário é para respeitar o equilíbrio biológico e natural, proporcionando uma “casa” maravilhosa aos moradores, sejam peixes, camarões ou tantos outros animais e vegetais que podemos manter ali. E sim, a própria montagem do aquário, seguindo os passos necessários, já é uma forma de se aprender, começando pela biologia que há ali e até

¹⁸ No Japão o “banho de floresta” (do original *shinrin-yoku*) surgiu nos anos 1980 como uma forma de terapia psicológica e física, sendo um período em que a pessoa fica passeando em uma floresta.

mesmo o senso de responsabilidade e paciência, afinal de contas, somos responsáveis pela vida naquele ambiente, colocando alimento, ligando a luz ou trocando a água periodicamente.

Outro ponto que nos preocupa é que hoje em dia vivemos intensamente a era digital, potencializada após a pandemia do COVID-19, onde nossas crianças e adolescentes (quicá até adultos) mergulharam nas telas dos aparelhos eletrônicos, seja para trabalhar, estudar ou mesmo se entreter. Atualmente, mesmo passado o período crítico da pandemia e do isolamento social, muitas crianças não diminuíram o tempo de uso (Florêncio Júnior; Paiano; Costa, 2020), o que já se sabe estar acarretando problemas como emoção cognitiva desadaptativas, atenção prejudicada e aumento da impulsividade (Crispim et al., 2022), além do que pode vir a causar em adolescentes dificuldades na compreensão da identidade (Costa et al., 2021). Para além, o uso de aparelhos eletrônicos e internet tiram ainda mais o contato das crianças e adolescentes com o ambiente natural, mesmo daquelas que poderiam ir a parques, jardins, praia ou rios. E nas grandes cidades esses ambientes podem nem ser tão atrativos, ou pela poluição, estado de conservação ou mesmo até pela falta de segurança. Portanto nossas crianças e jovens estão cada vez mais confinados, crescendo distantes da natureza.

Desse modo, o aquário (Figura 1), bem montado e seguindo os princípios necessários para a boa manutenção, pode muito bem ser adotado pelas famílias como um excelente meio educador. E não é difícil, nem a montagem, nem mesmo a manutenção, uma vez que, com pouco estudo, nós, responsáveis, entenderemos os princípios biológicos e, até como uma tarefa de família, praticaremos alguma atividade no aquário. Mesmo crianças, uma vez orientadas, podem realizar a tarefa, por exemplo, de alimentação diária ou a troca parcial de água (Figura 2). Jovens que estejam em séries escolares mais avançadas podem fazer teste de água do aquário para entender a variação do pH ou identificar a presença da amônia, fatores que estudamos no ciclo do nitrogênio na água.

Outros aprendizados através do aquário podem ser por meio de criação de estórias infantis



Figura 1. Aquário de 80 litros ocupando um pequeno espaço em uma residência. Fonte: Autor

ou mesmo desenhos dos peixes, plantas, camarões e todos os seres vivos ali presentes.



Figura 2. Prática de troca de água, aspirando o substrato do fundo e prática de alimentação, tudo realizada por uma criança sob orientação. Fonte: Autor

Nessa altura vocês podem estar se perguntando: mas e outros animais dentro de casa, como cães, gatos, pássaros, não valem? Sim, sim, todos os animais hoje conhecidos como “de estimação” são, na verdade, historicamente, um desejo de nos aproximar da natureza, onde começou ainda com os povos originários, que ao domesticar alguns animais a viverem nas comunidades, os chamava de xerimbabos (Erikson, 2012). O cerne da questão é que no cotidiano atribulado das pessoas, a tendência é procurar manter animais de estimação que consumam menos tempo para mantê-los e, de longe, os peixes ornamentais e aquários são os que menos requerem nossa atenção. Quem tem um cão sabe o que é ter que passear todos os dias, levar no veterinário com certa frequência, ter com quem deixar quando viaja, etc. Com nossos aquários, além de não precisar dispensar muito tempo nas tarefas (e gastar em consultas!), com o tempo o aquário vai ficando mais e mais bonito. Um peixe pode até morrer de velhice (peixes vivem, em média, cinco anos), mas o aquário como um ecossistema, nunca morrerá se bem cuidado e equilibrado!

No que tange ao equilíbrio e voltando a pensar como o aquário nos ensina, divertindo, o simples ato de observar o aquário, que é o principal meio de contato, já é um ato pedagógico: ver a relação dos peixes nadando em cardume, seja para se sentirem seguros, seja para brincarem entre si; o comportamento do camarão ou caramujo, ao procurar sobras de alimentos, sendo os faxineiros do aquário; o bailar das plantas na correnteza da água, absorvendo a luz e praticando a fotossíntese (tem plantas que chegamos a ver bolhas de oxigênio serem liberadas pelas folhas); e muito mais... o simples ato de contemplar um belo aquário (Figura 3) é um excelente remédio para muitos males, incluindo estresse!



Figura 3. Crianças encantadas ao contemplar um aquário. Fonte: Autor

Estudos (Katchera; Segal; Becka, 1984; Edwards; Beck, 2002; Dotti, 2014) revelam que a observação do aquário reduz a pressão arterial de crianças, além de outros estudos mostrarem que melhorias no quesito comportamental podem ser alcançados através da Terapia Assistida por Animais (TAA)¹⁹, utilizando-se os peixes ornamentais, através do aquarismo. Estudiosos também destacam, que dentre os benefícios da prática do aquarismo estão a melhora da socialização, a redução da depressão, da ansiedade e da solidão, o desenvolvimento da concentração, motivação para a realização de atividades, melhora nas capacidades motora, sensorial e cognitiva, desenvolvimento de senso de responsabilidade e respeito, incentivo à curiosidade, dentre inúmeros outros benefícios, que dependerão da profundidade do uso que se dará ao aquarismo.

¹⁹ Terapia envolvendo animais para promover a saúde física, social, emocional e/ou funções cognitivas. É um processo terapêutico formal com procedimentos e metodologia, amplamente documentado, planejado, tabulado, medido e seus resultados avaliados (Dotti, 2014).

Também notamos as diversas possibilidades de aprender através dos aquários quando visitamos os aquários públicos, que são locais onde os visitantes podem ver peixes e animais de diversos locais, inclusive podendo até tocar em alguns, nos chamados “tanques de toque”. Ou seja, os aquários nos fazem “mergulhar” para locais inimagináveis, como um rio cheio de temidas piranhas (Figura 4), que poderiam devorar um boi em poucos minutos, impressionando os visitantes.



Figura 4. Ambiente aquático contendo piranhas, impressionando uma criança em um aquário público. Fonte: Autor

E esse aprendizado, prazeroso, é alcançável em nossas próprias casas, praticando o aquarismo de forma consciente e dedicada. Conheço diversos pais que entraram nesse mundo do aquarismo motivados pelos filhos e filhas, mas que se tornaram apaixonados pelo hobby, contando inclusive que a prática aproximou a família, que hoje fazem viagens atrás do ecoturismo²⁰, tudo motivado pela reaproximação com a natureza que o aquarismo proporcionou.

A própria Educação Ambiental, muito falada e necessária em nossas escolas, carece de estratégias para incentivar e melhorar o comportamento ambiental dos jovens. Sabemos que para conservar, é preciso conhecer! Como então conservar nosso bem mais precioso, **a água**, se não conhecermos bem o ambiente aquático e as consequências da sua poluição? Novamente aqui a prática do aquarismo, comprovadamente, aumenta a preocupação e o cuidado para com a água pelos jovens estudantes (Barreto, 2017). Por isso, nas escolas o aquário já é visto como ferramenta de ensino-aprendizagem, tendo inclusive livros publicados especialmente para professores utilizarem o aquário para ensinar as Ciências da Natureza (Delgado; Araújo, 2022), com resultados melhores que o ensino convencional. Convenhamos, as aulas expositivas dialogadas são excelentes formas de construir o conhecimento científico, mas quando essas incluem práticas envolvendo os estudantes, como as técnicas de alimentação dos peixes, testes de qualidade de água, poda de plantas submersas, sifonagem do substrato com reposição de água, perda também por

²⁰ O **ecoturismo** ou **turismo de natureza** é um segmento de atividade turística que utiliza, de forma sustentável, o patrimônio natural, promovendo o bem-estar das populações envolvidas (EMBRATUR, 2022)

evaporação, essa participação ativa revigora o aprendizado, aumentando a competência para a ação dos próprios estudantes.

Jensen e Schnack (1997), destacam que a 'competência' está associada a 'ser capaz', 'estar disposto' e 'estar qualificado' para participar, enquanto a 'ação' precisa ser interpretada num campo mais amplo que implica estabelecer as diferenças entre comportamento, atividades, movimentos, hábitos e ações. Isso significa que as ações devem ser compreendidas e explicadas com referência às causas do problema, isto é, visa eliminar o que provoca o problema e não as suas consequências (Jensen; Schnack, 1997). Ou seja, a ação é intencional e, por isso, agir não é um comportamento mecânico, pelo contrário, as ações advêm de mudanças de hábitos decididas pelos sujeitos e feitas de uma forma consciente e informada. O aquário por ser uma prática cotidiana, que leva a um hábito, esse sendo salutar e fundamentado no conhecimento científico do ambiente aquático, promove nos estudantes a competência consciente da resolução de questões, principalmente aquelas ambientais e relacionadas ao cuidado para com a água no planeta.

Estudos realizados em escolas Dinamarquesas (Jensen, 2002) mostram que o conhecimento por si só não leva à ação ou mudanças de comportamento, principalmente por dois fatores: 1) o conhecimento tradicional sobre o meio ambiente como é ensinado na escola não é essencialmente orientado para a ação; e 2) a educação ambiental na escola é tradicionalmente focada apenas na transmissão de conhecimento aos estudantes, os quais não são estimulados a aplicar e internalizar esse conhecimento. Daí surge a pergunta: seria possível a prática do aquarismo envolver os estudantes no processo de aprendizagem garantindo essa internalização e essa aproximação à realização da ação a nível consciente?

Barreto (2017) provou que a resposta é positiva, em que os professores que participaram do estudo apresentaram motivos que referem um aumento do comprometimento dos estudantes do ensino médio em promover a sustentabilidade ambiental, como, por exemplo, a melhor percepção sobre as questões que envolvem a sustentabilidade ambiental (67%), a participação ativa no projeto envolvendo o aquarismo (67%) e o melhor comportamento no ambiente escolar (42%). Desde então, cada vez mais se utiliza os aquários como ferramentas de ensino e aprendizado, não apenas no âmbito do ambiente natural, mas também envolvendo conceitos de geografia, química, física, além de biologia e até a arte, mostrando o poder

interdisciplinar que a prática do aquarismo possui.

Segundo a Associação Internacional de Zoológicos e Aquários, os aquários contribuem significativamente para a consciência ambiental da sociedade e as levam a tomar decisões importantes em relação à vida selvagem em todo o mundo (WAZA, 2005). Da mesma forma, a experimentação e contato direto com os seres vivos comumente presentes nos aquários propicia a consolidação do aprendizado teórico. Com isso o aquário no ambiente escolar pode promover a apropriação de questões relacionadas como meio ambiente, de forma contextualizada, provocando o aprendizado.

Um ponto importante para o sucesso dos aquários como ferramenta educacional é que esses causam impacto, levando a um processo reflexivo que se encaixa no 'ciclo de aprendizagem experimental' de Kolb (Packer; Ballantyne, 2010). Nesse ciclo, Kolb resgata a teoria do psicólogo alemão Kurt Lewin, o qual sugere haver quatro estágios para a aprendizagem experimental: 'experiência concreta', que proporciona a base para uma 'observação reflexiva', a qual provoca um significado pessoal da experiência. Depois, segue-se a 'conceitualização abstrata', onde são formados conceitos novos. Esses conceitos novos são discutidos em função das suas implicações para ação, fazendo-se as mudanças sugeridas através de um processo de 'experimentação ativa', retornando ao início do ciclo. Eu sumo, o ciclo pode ser expresso como experimentação, reflexão, visão e ação, tudo possível na prática do aquarismo.

Desse modo, conclui-se sem esgotar o assunto, esperando que essa breve reflexão sobre o tema abra uma janela para as possibilidades que o aquário tem de ensinar divertindo, desde sua montagem até sua manutenção, replicando um ambiente aquático natural escolhido, com suas pedras, troncos, peixes, plantas e tantos outros elementos que incrementam o ecossistema. Seria excelente se todos nós pudéssemos ter acesso ao ambiente natural sempre que desejássemos, como florestas, rios, poças de maré, mas se não, fica a provocação: **por que não ter em nossa própria casa um aquário, mimetizando um pedacinho da natureza?**

REFERÊNCIAS

BARRETO, Leopoldo Melo. **Educação Ambiental para a Sustentabilidade: um estudo sobre a formação de futuros Licenciados em Biologia centrada no uso**

de aquários em projetos orientados para a ação ambiental sustentável no ensino médio. 2017. Tese de Doutorado. Universidade do Minho (Portugal).

COSTA, Igor Martins et al. Impact of Screens on Child Neuropsychomotor Development: a narrative review. **Brazilian Journal of Health Review**, v. 4, n. 5, p. 21060-21071, 2021.

CRISPIM, Maria Eduarda Serafim et al. O uso excessivo de telas por crianças pós COVID-19: impactos psicológicos e do desenvolvimento infantil. **Estudos Avançados sobre Saúde e Natureza**, v. 5, 2022.

DELGADO, M. N.; ARAÚJO, S. P. (Orgs.). **Ensino de Ciências da Natureza com o uso de aquários de água doce.** 2022. Brasília: Editora IFB. 136 p.

DOTTI, J. **Terapia e Animais.** 2014. São Paulo: Livrus.

EDWARDS, Nancy E.; BECK, Alan M. Animal-assisted therapy and nutrition in Alzheimer's disease. **Western journal of nursing research**, v. 24, n. 6, p. 697-712, 2002.

ERIKSON, P. Animais demais... os xerimbabos no espaço doméstico matis (Amazonas). **Anuário Antropológico**, v.37 n.2, pp. 15-32. 2012.
eCycle. **Banho de floresta: conheça a terapia shinrin-yoku.** Disponível em <https://www.ecycle.com.br/banho-de-floresta/>. Acesso em 15 de nov. 2022.

FLORÊNCIO JÚNIOR, P. G., PAIANO, R. & COSTA, A. S (2020). Isolamento social: consequências físicas e mentais da inatividade física em crianças e adolescentes. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde** 10.12820/rbafs.25e0115

JENSEN, Bjarne Bruun. Knowledge, action and pro-environmental behaviour. **Environmental education research**, v. 8, n. 3, p. 325-334, 2002.

JENSEN, Bjarne Bruun; SCHNACK, Karsten. The action competence approach in environmental education. **Environmental education research**, v. 3, n. 2, p. 163-178, 1997.

KATCHER, A.; SEGAL, H.; BECK, A. Comparison of contemplation and hypnosis for the reduction of anxiety and discomfort during dental surgery. **American Journal of Clinical Hypnosis**, v. 27, n. 1, p. 14-21, 1984.

PACKER, Jan; BALLANTYNE, Roy. Motivational factors and the visitor experience: A comparison of three sites. **Curator: The Museum Journal**, v. 45, n. 3, p. 183-198, 2002.

WAZA. **Construindo um futuro para a vida selvagem – Estratégia Mundial dos Zoológicos e Aquários para a conservação.** Berna: WAZA. 2005.

WHITE, M. A. Spending at least 120 minutes a week in nature is associated with good health and wellbeing. **Scientific reports**, v. 9, n. 1, p. 1-11, 2019.