



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CCH
DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA – DEFIL

MÁVILO JULIANO GALLO

O ENSINO DE FILOSOFIA NO CONTEXTO DO NOVO ENSINO MÉDIO
A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS DE ENSINO À LUZ DA FILOSOFIA
INTERCULTURAL NO CE PAULO RAMOS EM TURIAÇU - MA.

São Luís
2025

MÁVILO JULIANO GALLO

O ENSINO DE FILOSOFIA NO CONTEXTO DO NOVO ENSINO MÉDIO
A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS DE ENSINO À LUZ DA FILOSOFIA
INTERCULTURAL NO CE PAULO RAMOS EM TURIAÇU - MA.

Dissertação apresentada à Universidade Federal
do Maranhão - Programa de Pós Graduação em
Filosofia - PROF-FILO, para obtenção do título de
Mestre Profissional em Filosofia.

Orientador: Prof. Dr. Almir Ferreira da Silva Jr.

São Luís

2025

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Gallo, Máviló Juliano.

O ENSINO DE FILOSOFIA NO CONTEXTO DO NOVO ENSINO
MÉDIO

: a construção de práticas de ensino à luz da filosofia intercultural
no CE Paulo Ramos em Turiaçu - MA / Máviló Juliano Gallo. - 2025.
160 p.

Orientador(a): Almir Ferreira da Silva Jr. Dissertação (Mestrado)
- Programa de Pós-graduação em
Rede - Mestrado Profissional em Filosofia/cch, Universidade
Federal do Maranhão, São Luís, 2025.

1. Bncc. 2. Cultura. 3. Diálogo. 4. Interculturalidade. 5.
Ensino de Filosofia. I. Ferreira da Silva Jr, Almir. II.
Título.

MÁVILO JULIANO GALLO

O ENSINO DE FILOSOFIA NO CONTEXTO DO NOVO ENSINO MÉDIO
A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS DE ENSINO À LUZ DA FILOSOFIA
INTERCULTURAL NO CE PAULO RAMOS EM TURIAÇU - MA.

Dissertação apresentada à Universidade Federal do Maranhão - Programa de Pós Graduação em Filosofia - PROF-FILO, para obtenção do título de Mestre Profissional em Filosofia.

Orientador: Prof. Dr. Almir Ferreira da Silva Jr.

Defendida em: 10 / 12 / 2024

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Almir Ferreira da Silva Jr. (orientador)
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Prof. Dr. Giselle Moura Schnorr
Universidade Estadual do Paraná (Unespar)

Prof. Dr. Luis Hernan Uribe Miranda
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

São Luís

2025

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família pelo constante apoio desde que manifestei o interesse em ingressar no mestrado profissional pela Universidade Federal do Maranhão. Em especial, aos meus pais, Amilton José Gallo e Edith Maceno de Oliveira Gallo, pelo carinho e suporte que dedicaram ao longo da vida, nesses e outros tantos momentos.

Quero agradecer especialmente minha companheira de vida, Maria Julia Valdivia, pelo amor e incentivo durante essa jornada, impulsionando o processo da minha evolução pessoal, profissional e acadêmica.

Ao meu orientador Prof. Dr. Almir Ferreira da Silva Jr, pela dedicação e curiosidade em acompanhar meus passos, sempre atento a ouvir e dialogar, sobre os rumos da pesquisa.

Ao corpo docente do Prof-filo UFMA juntamente com os colegas da turma 2022/2024, pela troca de conhecimentos, orientações e aprendizado durante o curso.

Quero agradecer especialmente aos professores Acildo Leite e Luís Uribe Miranda que colaboraram diretamente com essa investigação, ao proporcionarem o contato com autores, além dos diálogos com as temáticas fundamentais para o desenvolvimento dessa dissertação e também à professora Gisele Moura Schnorr, pelas riquíssimas contribuições no campo da filosofia intercultural aliada às práticas dialógicas de ensino que buscamos incentivar nas aulas de filosofia.

Aos companheiros de docência que apoiaram em diferentes etapas dessa pesquisa e contribuíram de modo inenarrável para o enriquecimento da minha realidade enquanto professor de filosofia: Prof. Maria das Graças; Prof. Renan Fernandes, Prof. Wesley Veloso e Prof. Darlete Veloso.

Todo meu carinho e agradecimento às pessoas que participaram de modo direto na condução e realização das práticas que buscamos estimular no CE Paulo Ramos, bem como àqueles que se prontificaram a participar do encontro cultural Vozes e Raízes: Edmar Costa Filho, Claudio Ribeiro, Antônio Maria, Irosélia Soares Rodrigues, Eronita Pires e a querida Dona Raimunda Mafra (Mundiquinha).

Por fim, a todos os estudantes do CE Paulo Ramos, pela convivência e por terem oportunizado a experiência de investigar o alcance do ensino de filosofia no território de Turiaçu.

RESUMO

Considerando as diretrizes político-educacionais estabelecidas pelo Novo Ensino Médio, a presente pesquisa tem como objetivo analisar uma proposta de ensino de filosofia fundamentada no paradigma da interculturalidade e desenvolvida no CE Paulo Ramos, em Turiaçu – MA. Trata-se de uma pesquisa hermenêutico-bibliográfica e de caráter propositivo que pretende discutir o ensino de filosofia tendo em vista referências normativas estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pelo Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA). Aborda-se como referencial teórico os fundamentos da filosofia intercultural desenvolvidos por Raúl Fornet-Betancourt, na perspectiva de ressignificar os fundamentos teórico-práticos que orientam o processo de ensino-aprendizagem em filosofia, no contexto do CE Paulo Ramos, em Turiaçu – MA. Tais fundamentos permitiram discutir e compreender conceitos basilares como cultura, diálogo e tradição, com base na identidade histórico-cultural dos sujeitos da pesquisa. A noção de *reaprendizagem do pensar*, proposto pela interculturalidade subsidiou a compreensão e a proposta de uma perspectiva dialógico-filosófica para o ensino de filosofia, desenvolvida a partir de uma interface com a pedagogia de Paulo Freire; referencial e inspiração determinante para a construção didático-filosófica dos Diálogos Interculturais como produto pedagógico. A coleta de dados foi elaborada através de questionário fechado destinado aos discentes e à escuta de moradores da chamada Área dos Campos, território quilombola situado no *lócus* da pesquisa. Esta abordagem conduziu ao desenvolvimento dos produtos educacionais elencados na dissertação: o informativo cultural *Tury Cultura* e o encontro cultural denominado *Vozes e Raízes*. As atividades centradas em dinâmicas histórico-culturais de Turiaçu - MA constituíram em importantes narrativas e reflexões que não apenas ampliaram a compreensão dos estudantes sobre sua realidade, mas viabilizaram uma reflexão mais direta com a ideia de uma memória coletiva que, no *médium* do diálogo, nos permite repensar nossos enraizamentos e ressignificar a construção das nossas identidades culturais.

Palavras-chave: BNCC; Cultura; Diálogo; Interculturalidade; Ensino de Filosofia

RESUMEN

Considerando las directrices político-educativas establecidas por la Nueva Educación Secundaria, la presente investigación tiene como objetivo analizar una propuesta de enseñanza de la filosofía basada en el paradigma de la interculturalidad y desarrollada en el CE Paulo Ramos, en Turiaçu – MA. Se trata de una investigación hermenéutico-bibliográfica y proposicional que pretende discutir la enseñanza de la filosofía teniendo en cuenta los referentes normativos establecidos por la Base Curricular Común Nacional (BNCC) y el Documento Curricular del Territorio Maranhense (DCTMA). Se abordan como marco teórico los fundamentos de la filosofía intercultural desarrollados por Raúl Fornet-Betancourt, con miras a resignificar los fundamentos teórico-prácticos que guían el proceso de enseñanza-aprendizaje en filosofía, en el contexto del CE Paulo Ramos, en Turiaçu. – MA. Estos fundamentos permitieron discutir y comprender conceptos básicos como cultura, diálogo y tradición, a partir de la identidad histórico-cultural de los sujetos de investigación. La noción de reaprendizaje del pensamiento, propuesta por la interculturalidad, sustentó la comprensión y propuesta de una perspectiva dialógico-filosófica para la enseñanza de la filosofía, desarrollada a partir de una interfaz con la pedagogía de Paulo Freire; referente e inspiración decisiva para la construcción didáctico-filosófica de los Diálogos Interculturales como producto pedagógico. La recolección de datos se realizó a través de un cuestionario cerrado dirigido a estudiantes y escuchando a residentes de la denominada Área de Campos, territorio quilombola ubicado en el sitio de la investigación. Este enfoque condujo al desarrollo de los productos educativos enumerados en la disertación: el boletín cultural Tury Cultura y el encuentro cultural Vozes e Raízes. Las actividades centradas en las dinámicas histórico-culturales del Turiaçu - MA constituyeron importantes narrativas y reflexiones que no sólo ampliaron la comprensión de los estudiantes sobre su realidad, sino que posibilitaron una reflexión más directa con la idea de una memoria colectiva que, en el medio de El diálogo, nos permite repensar nuestras raíces y dar un nuevo significado a la construcción de nuestras identidades culturales.

Palabras clave: BNCC; Cultura; Diálogo; Interculturalidad; Enseñanza de la Filosofía

ABSTRACT

Considering the political-educational guidelines established by the New High School, this research aims to analyze a proposal for teaching philosophy based on the paradigm of interculturality and developed at CE Paulo Ramos, in Turiaçu - MA. This is a hermeneutic-bibliographical and propositional research that aims to discuss the teaching of philosophy in view of normative references established by the National Common Curricular Base (BNCC) and the Curricular Document of the Maranhão Territory (DCTMA). The theoretical reference used is the foundations of intercultural philosophy developed by Raúl Fornet-Betancourt, with the perspective of redefining the theoretical-practical foundations that guide the teaching-learning process in philosophy, in the context of CE Paulo Ramos, in Turiaçu - MA. These foundations allowed us to discuss and understand basic concepts such as culture, dialogue and tradition, based on the historical-cultural identity of the research subjects. The notion of relearning how to think, proposed by interculturality, supported the understanding and proposal of a dialogical-philosophical perspective for teaching philosophy, developed from an interface with Paulo Freire's pedagogy; a reference and determining inspiration for the didactic-philosophical construction of Intercultural Dialogues as a pedagogical product. Data collection was carried out through a closed questionnaire addressed to students and by listening to residents of the so-called Área dos Campos, a quilombola territory located at the locus of the research. This approach led to the development of the educational products listed in the dissertation: the cultural newsletter Tury Cultura and the cultural meeting called Vozes e Raízes. The activities centered on historical-cultural dynamics of Turiaçu - MA constituted important narratives and reflections that not only expanded the students' understanding of their reality, but also enabled a more direct reflection with the idea of a collective memory that, in the medium of dialogue, allows us to rethink our roots and resignify the construction of our cultural identities.

Keywords: BNCC; Culture; Dialogue; Interculturality; Philosophy Teaching

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Montagem de imagens Jornal Tury Cultura.....	85
Figura 2 - Vista aérea da cidade de Turiaçu - MA	90
Figura 3 - Vista do Quilombo Jamary dos Pretos	105
Figura 4 - Trecho do Relatório “Situação de Turiaçu” produzido pela Comissão Pastoral da Terra. Assina: Pe. Vitor Asselin. São Luís 25 de maio de 1979.....	111
Figura 5 - Encontro Cultural Vozes e Raízes.....	114
Figura 6 - Convidados respondem às perguntas feitas pelos discentes no Encontro Cultural Vozes e Raízes	118

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Objetivos da implantação dos itinerários formativos.....	94
Gráfico 2 – Preparação para o ENEM	95
Gráfico 3 - Avaliação da carga horária das Ciências Humanas	96
Gráfico 4 - Compreensão dos Objetivos.....	97
Gráfico 5 - Identificação com os componentes flexíveis	97
Gráfico 6 - Diálogo e respeito com a diversidade	99
Gráfico 7 - A presença do caráter cultural	99
Gráfico 8 - Construção da identidade cultural.....	100
Gráfico 9 - Reconhecimento da identidade cultural.....	101

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 A NOVA BNCC E OS DESAFIOS PARA O ENSINO DE FILOSOFIA: CONSIDERAÇÕES POLÍTICO-EDUCACIONAIS E A IMPLANTAÇÃO NO ESTADO DO MARANHÃO	20
1.2 A implementação do Novo Ensino Médio no estado Maranhão e o panorama atual para o ensino de filosofia.....	32
1.3 O componente de filosofia no Documento Curricular do Território Maranhense em face às reformas educacionais.....	38
2 O PROBLEMA DO ENSINO DE FILOSOFIA: O DIÁLOGO INTERCULTURAL COMO TAREFA DE REORIENTAÇÃO DO PENSAR	49
2.1 Interculturalidade: reaprendizagem do pensar e novos rumos para o ensino de filosofia.....	59
2.2 Fundamentos teórico-práticos da interculturalidade: o combate ao empobrecimento da realidade.....	67
2.3 A interculturalidade e o desafio de reaprender a ensinar filosofia.....	71
3 O PERCURSO METODOLÓGICO E PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE FILOSOFIA DIANTE DO PARADIGMA DA INTERCULTURALIDADE.....	77
3.1. O planejamento e a criação do informativo Tury Cultura	84
3.2 Lócus da pesquisa: o território de Turiaçu e o Centro de Ensino Paulo Ramos.....	87
3.3 Coleta de dados: Panorama do Novo Ensino Médio no CE Paulo Ramos e visita a Área dos Campos em Turiaçu - MA.....	92
3.3.1 Elaboração e desenvolvimento do Questionário online	92
3.3.2 O contato direto com a Área dos Campos: o diálogo com moradores na terra quilombola Jamary dos Pretos e a visita aos povoados São Romão e Capoeira de Gado.....	102
3.4 O encontro cultural Vozes e Raízes: diálogo e enfrentamento ao analfabetismo cultural no CE Paulo Ramos.	112
CONSIDERAÇÕES FINAIS	126
REFERÊNCIAS	131
APÊNDICE	137
Apêndice 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	138
Apêndice 2 - TERMO DE ASSENTIMENTO DO ALUNO MENOR DE IDADE.....	139
Apêndice 3 - QUESTIONÁRIO.....	140
Apêndice 4 - INFORMATIVO TURY CULTURA (DEZ/2024).....	145
Apêndice 5 - ENCONTRO CULTURAL VOZES E RAÍZES.....	157
Apêndice 6 – ENTREVISTA NA COMUNIDADE CAPOEIRA DE GADO	158
Apêndice 7 - MORADIA TÍPICA NA COMUNIDADE SÃO ROMÃO	159
Apêndice 8 - FEITIO DA TAPIOCA NO QUILOMBO JAMARY DOS PRETOS	160

INTRODUÇÃO

A motivação para a presente pesquisa teve origem em uma inquietação que se converteu numa tarefa essencial a partir de agosto de 2016, quando deixei o Paraná, estado onde nasci e atuei como professor no Núcleo Regional de Educação de Pitanga, entre 2011 e 2015, para assumir o cargo de professor de filosofia no Centro de Ensino Paulo Ramos, em Turiaçu, Maranhão. O contato direto com este novo contexto de vida despertou a necessidade de reavaliar e adaptar as práticas pedagógicas às quais eu estava habituado, como forma de melhor me posicionar e contribuir para o processo formativo dos estudantes do ensino médio nessa nova localidade. Apesar de, desde a graduação na Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO-PR), ter priorizado como motivação pessoal e profissional, a formação ética e humanizante dos discentes, a realidade do novo contexto revelou-se desafiadora, pois além da fundamentação teórico-filosófica, era necessário adotar uma postura prática, atenta às dificuldades enfrentadas no cotidiano, como caminho para a aprendizagem e superação das barreiras educacionais.

Turiaçu, situado na região noroeste do estado do Maranhão, é um município marcado por sua riqueza histórica. Considerado um dos municípios mais antigos do estado, sua área abrange além da sede municipal, um extenso litoral, pontilhado por ilhas que abrigam antigas vilas de pescadores. No interior do município, caracterizado pelo bioma amazônico, existe mais de uma centena de povoados agrícolas, comunidades ribeirinhas e territórios quilombolas que preservam uma identidade cultural significativa, com vasto histórico de lutas por preservação das suas tradições e subsistência. Embora tenha obtido relevância histórica e econômica desde sua primeira demarcação em 1655, o município enfrenta desafios expressivos, especialmente em relação à oferta e à qualidade da educação básica. No que diz respeito ao ensino médio, a situação se agrava, pois a sede do município conta atualmente apenas com o Centro de Ensino Paulo Ramos, uma instituição com mais de 75 anos de existência que lida com problemas de infraestrutura, superlotação e insuficiência de investimentos públicos para o atendimento de aproximadamente 1.200 discentes, matriculados nas etapas de ensino médio regular e na educação de jovens e adultos.

Ao abordar essa realidade, observamos que o cenário da educação maranhense, apesar de seus desafios, sobretudo de ordem estrutural, revelou-se em

comparação a experiência profissional anterior, um ambiente mais acolhedor e propício ao exercício da docência, com maior reconhecimento e valorização pessoal e profissional. Essa condição foi fundamental para aliar o interesse e a curiosidade de explorar um novo território com a oportunidade concedida pelo programa de Mestrado Profissional em Filosofia (Prof-Filo - UFMA) para o desenvolvimento desta pesquisa.

A motivação acadêmica para a proposta de investigação parte da inquietude acerca do futuro do ensino de filosofia no Brasil, especialmente em face da implementação da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que resultou no chamado Novo Ensino Médio (NEM). A reforma aprovada em 2018 e efetivada no ano de 2022, trouxe mudanças significativas no caráter disciplinar da filosofia, resultando principalmente na exclusão de conteúdos e na redução da carga horária destinada ao componente na matriz curricular.

Neste contexto o presente trabalho parte de uma análise crítica sobre a implementação da reforma na rede estadual do Maranhão, fundamentando-se nas diretrizes curriculares estabelecidas pela BNCC e pelo Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA). Tais documentos são essenciais para compreender as políticas educacionais que moldam os objetivos para este nível de ensino na região. Para esta etapa, observamos que as reformas educacionais não são apenas obstáculos estruturais a serem superados, mas também refletem interesses políticos e econômicos que influenciam diretamente o campo da educação.

Consideramos a partir deste contexto, que os/as docentes de filosofia não devem ser meros espectadores diante da desvalorização do componente no âmbito pedagógico, pois, a defesa do ensino de filosofia vai além da simples luta por espaço na grade curricular; trata-se de uma busca pelo reconhecimento de sua relevância histórica na formação humana e na educação, sobretudo dos mais jovens. Destaca-se ainda que o atual panorama demanda reflexão contínua e debate sobre estratégias que garantam a formação integral e a adequação das práticas de ensino às realidades locais onde o ensino se expressa.

No estado do Maranhão, com suas profundas desigualdades socioeconômicas e vasta diversidade cultural, a educação deve ser vista como um eixo transformador em busca de justiça social. As humanidades, especialmente a filosofia, têm um papel fundamental tanto no desenvolvimento teórico quanto na implementação de ações práticas que contribuam para a melhoria do campo social. Portanto, mesmo diante dos desafios enfrentados pela educação nos últimos anos, é imprescindível questionar

e repensar as perspectivas para o ensino, reconhecendo a importância da reflexão filosófica na melhoria da sociedade.

Ao abordarmos este contexto, percebemos que o percurso histórico do ensino de Filosofia no Brasil evidencia desafios substanciais para a consolidação de uma abordagem pedagógica que privilegie tanto o desenvolvimento dos saberes e conteúdos de diferentes tradições filosóficas quanto uma postura crítico-reflexiva. Essa realidade demanda uma reformulação contínua das práticas de ensino, a fim de responder às múltiplas dinâmicas e desafios enfrentados na atividade docente, seja no âmbito das políticas educacionais, seja nos variados espaços onde o ensino se concretiza.

Relembremos que desde os primeiros programas de educação vinculados à Companhia de Jesus no período colonial, a filosofia foi tratada como um saber retórico e livresco e essa postura ditou certa tendência para os diversos programas de educação que se sucederam ao longo do tempo. No âmbito das políticas educacionais mais recentes podemos observar que estas ainda deixam muitas lacunas para a consolidação disciplinar da filosofia, o que compromete contundentemente uma maior autonomia propositiva para este componente nos currículos da educação nacional. A constatação dos frequentes ataques ao caráter disciplinar, bem como as tentativas de silenciamento em diferentes modelos curriculares, como os vivenciados nos períodos de Ditadura Militar (1964-1985) e mais recentemente nos governos Temer (2016-2018) e Bolsonaro (2019 – 2022), corroboram com a emergência de demarcarmos a natureza propositiva e indagadora do componente e seus atributos para uma formação muito mais ampla e consistente diante de tantos desafios contemporâneos.

Sobre o contexto atual é necessário ainda salientar que, embora não possamos admitir o total desaparecimento da filosofia dos currículos escolares, o cenário ainda é de desconfiança, sobretudo por parte de entidades e docentes engajados na defesa e no reconhecimento deste saber no currículo nacional.

A implementação do recém aprovado “Novíssimo Ensino Médio”, embora seja noticiada como uma restituição da carga horária dos componentes ligados à formação geral básica, ainda não traz definições objetivas de como deverá ocorrer a organização de tais componentes. Desse modo, a reforma parece dar continuidade a um dos pontos centrais da crítica que tecemos ao NEM: a de uma abordagem curricular pautada na flexibilização e na descaracterização disciplinar dos componentes que compõem a FGB. Nesse contexto, a indefinição quanto ao lugar da

Filosofia como disciplina obrigatória suscita questionamentos acerca de seu impacto efetivo no contexto educacional.

Em uma primeira análise, pode-se argumentar que a mudança legislativa representa, em essência, uma continuidade do *status quo*, na medida em que mantém a Filosofia como componente integrado à área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA) e subordinada ao cumprimento integral das diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A ideia de integração implica que a Filosofia, assim como Geografia, História e Sociologia, deve ser abordada de forma interdisciplinar, conectada aos demais componentes curriculares da área. Esse modelo, ao não conceder à Filosofia um *status* disciplinar autônomo, reforça seu caráter instrumental e sua diluição no projeto pedagógico da BNCC, comprometendo sua especificidade teórica e metodológica.

Ademais, a ênfase nas competências e habilidades previstas pela BNCC evidencia uma abordagem predominantemente pragmática, voltada para a aplicação prática de conteúdos, em detrimento de sua fundamentação teórica. Esse cenário levanta questões sobre o papel da Filosofia no ensino médio: como assegurar sua autonomia disciplinar e sua capacidade de fomentar o pensamento crítico em um contexto que prioriza habilidades práticas e projetos integradores? E, ainda, quais implicações decorrem da ausência de uma abordagem teórico-prática abrangente para a formação integral dos estudantes?

Cabe ainda salientar que os programas educacionais, na medida em que se alinham ao neoliberalismo, também reforçam a lógica de precarização da educação pública, com redução de carga horária, flexibilização curricular e exclusão de conteúdos considerados não essenciais ao mercado. A Filosofia, nesse cenário, é esvaziada de seu potencial emancipador. A globalização, enquanto desdobramento da modernidade, do colonialismo e do imperialismo, favorece a reprodução do capital em um processo de desenvolvimento desigual. Atualmente, isso se reflete em políticas governamentais sob a direção de empresas multinacionais e consórcios internacionais, gerando impactos significativos no acesso à serviços fundamentais. No campo educacional, essas políticas promovem a instrumentalização do ensino, alinhando-o às exigências do mercado global e negligenciando sua dimensão formadora e crítica. A centralidade das competências e habilidades práticas, como estipulado pela BNCC, reforça uma lógica utilitarista que desvaloriza saberes que não atendem imediatamente às demandas econômicas e esse movimento contribui para

a perpetuação de desigualdades, ao precarizar a formação docente e limitar o acesso dos estudantes à uma educação integral. Além disso, a influência de organismos internacionais e empresas no setor educacional reforça uma padronização dos currículos, muitas vezes desvinculada das realidades locais e culturais. Esse processo enfraquece iniciativas que valorizem a pluralidade cultural e de compreensão da realidade, relegando a formação de uma consciência crítica e emancipatória a um papel secundário.

Assim, é necessário refletir sobre como resistir a essas tendências, buscando alternativas pedagógicas que priorizem a inclusão, a diversidade cultural e a formação crítica, reafirmando o papel da educação como um instrumento para o desenvolvimento real da humanidade e não apenas como um recurso a serviço da lógica do mercado.

Como forma de confrontar e propor caminhos para o ensino de filosofia ante ao complexo panorama da educação, o aprofundamento teórico acerca da chamada Filosofia Intercultural permitiu uma abordagem profunda sobre o sentido atual da filosofia e do seu ensino diante dos desafios contemporâneos; permeados por interesses políticos e econômicos que escalam como um sistema cada vez mais dominante nas diferentes camadas sociais.

A filosofia intercultural corresponde a uma rede de estudos e pesquisas com representantes em toda parte do mundo. Para a presente pesquisa, tomamos como referência principal os estudos do filósofo cubano-alemão Raúl Fornet-Betancourt que, embora ainda pouco conhecido no Brasil, figura como uma das principais fontes de estudo e de produção acadêmica no campo da interculturalidade. Suas pesquisas destacam principalmente a necessidade de atualizar ou reorientar a maneira que fazemos referência ou compreendemos o sentido da filosofia para que possamos permitir a abertura para o diálogo e a compreensão da diversidade em diferentes comunidades de saber. O filósofo ainda nos alerta para o fato de que a interculturalidade não é apenas uma questão de reconhecimento da diversidade cultural, mas sim uma postura ativa contra a tendência hegemônica que submete grupos humanos, seja pelo predomínio econômico, militar e político que detém ao chamado “empobrecimento da realidade”, compreendido como resultado da imposição monocultural, onde determinadas culturas são consideradas incapazes de participar e seguir o progresso e desenvolvimento da realidade.

Como resposta, a filosofia intercultural oferece uma proposta que subverte essa lógica ao não admitir uma única tradição de pensamento ou de um único sistema capaz de contemplar a todos em todo lugar. Essa tarefa se expressa no processo que se constrói entre indivíduos e comunidades, em suas particularidades, por meio do diálogo e convivência mútua. Este diálogo, por sua vez, não se restringe à troca de informações ou à simples convivência com a diversidade do outro, ele é o eixo central de uma metodologia que revitaliza a percepção que temos de modos e culturas de vida em seus contornos próprios. Ademais, como processo para pensar a educação, este tipo de diálogo rompe com o isolamento de tradições filosóficas eurocêntricas, ao abrir espaço para novos questionamentos e diferentes modos de aprender e ensinar.

No decorrer da pesquisa, procuramos estabelecer uma correlação entre a filosofia de Forno-Betancourt a demais pensadores e pensadoras - de diferentes épocas e lugares - que buscaram compreender a dimensão filosófica em realidades que preservam características e cosmovisões específicas, com tradições, linguagens e necessidades igualmente específicas. Essa abordagem permitiu a verificação de que alguns diálogos também podem ser tensos, a exemplo do que ocorre com alguns expoentes da filosofia latino-americana, quando Forno ressalta que alguns autores constituíram seu método de modo alheio ao compromisso com a interculturalidade, por ressaltarem dimensões particulares ou repetirem as mesmas métricas de tradições eurocêntricas.

Em relação à construção da pesquisa, a crítica intercultural defendida por Forno, permitiu uma aproximação profícua com a pedagogia crítica do filósofo e educador brasileiro Paulo Freire. Ele promoveu a partir da década de 1960, os chamados “círculos de cultura” como forma de atender os grupos de trabalhadores populares que, sob a coordenação de um educador, debatiam temas de interesse próprio relacionados ao seu contexto. Estes encontros buscavam como foco principal promover a dignidade humana, ajudando as pessoas a reconhecerem sua história e cultura, ampliando sua visão sobre a realidade através de uma *práxis* pedagógica voltada para a emancipação; valorizando as experiências do contato direto entre educador e educando no processo educativo sem desprezar o conteúdo, promovendo a conscientização por meio do diálogo sobre os fenômenos sociais e culturais dentro de uma perspectiva crítica.

Na perspectiva dos círculos de cultura, o diálogo se desenvolve como instrumento de compreensão e problematização das especificidades e assimetrias sociais e culturais para fazer emergir novas experiências dialógicas de ensino. Segundo Schnorr (2021), nestes espaços, a interculturalidade tem sido referência no reconhecimento e acolhimento das diversidades por tratar-se de um exercício reflexivo e problematizador acerca do tempo histórico em que vivemos; de escuta e registro de narrativas memoriais (coletivas e individuais) que são intensificadas pelo exercício do direito à palavra e do compartilhamento de sentidos, que, em última análise representa um investimento na qualidade subjetiva como componente educativo, intercultural e libertador.

Desse modo, optamos para a efetivação do chamado produto educacional, exigido no mestrado profissional em filosofia, a utilização de uma metodologia inspirada nos círculos de cultura para pautar as atividades e demais processos relacionados às etapas da investigação. Também decidimos tomar como procedimento metodológico a observação participante apoiada em fundamentos teórico-práticos da filosofia intercultural e na noção de trabalho colaborativo. O trabalho metodológico inspirado na pedagogia de Freire busca transformar os sujeitos de ensino em agentes ativos da construção do conhecimento, que por sua vez, ressalta a importância do contato direto com o campo de pesquisa e a primazia do diálogo na definição dos objetivos subsequentes.

De modo a delimitar as principais etapas da metodologia, buscamos na etapa complementar às pesquisas documental e bibliográfica, a formulação de um questionário fechado destinado aos discentes das últimas séries do ensino médio. Este questionário permitiu uma avaliação inicial dos níveis de satisfação e compreensão dos/das discentes em relação a implementação do NEM no CE Paulo Ramos. Na ocasião o grupo participante também respondeu questões relacionadas ao alcance e interesse pela proposta de estudos pautadas no arcabouço histórico-cultural do território local, além da experiência e expectativas destes discentes na no atual desenho curricular, sobretudo com relação à formação e preparação para o ingresso no ensino superior.

Como processo complementar ao questionário, utilizamos na fase de coleta de dados a pesquisa de campo em contato direto com algumas das mais representativas comunidades quilombolas do Maranhão. O quilombo Jamary dos Pretos, onde o grupo de estudantes assumiu o papel de co-pesquisadores no processo de entrevistas e

escuta ativa com moradores da localidade. A visita acabou se estendendo por demais povoados da chamada Área dos Campos, região ao leste do município, que congrega dezenas povoadamentos quilombolas. Nesses lugares têm se notabilizado a luta pela defesa das tradições em meio a disputa de território com grileiros e pecuaristas. Podemos perceber que o contundente histórico de conflitos, ainda impõe grandes desafios para a preservação dos costumes e a subsistência dos moradores.

É importante frisar, que desde que assumimos o compromisso com essa investigação, temos buscado o desenvolvimento de práticas de ensino em contexto com a realidade e diversidade histórico-cultural do município de Turiaçu. Por conseguinte, desde o ano de 2022, foram desenvolvidas uma série de atividades que buscaram promover o fortalecimento do vínculo dos sujeitos do ensino com elementos que permeiam o campo educacional, como conteúdos geo-históricos e conjunturas socioculturais pertencentes ao campo de pesquisa. Como parte dessa proposta, produzimos coletivamente o informativo denominado “Tury Cultura”. Atividade de jornalismo cultural desenvolvida nas aulas destinadas ao componente Eletiva de Base, cujo o objetivo principal, foi divulgar conteúdos históricos e culturais relevantes, que pudessem auxiliar os estudantes na compreensão da diversidade do contexto local e no fortalecimento do vínculo desses sujeitos com saberes e modos de vida tradicionais, reconhecidos historicamente, mas nem sempre assumidos na reflexão sobre a própria identidade cultural.

Na etapa final da pesquisa, foi organizado um encontro cultural, denominado “Vozes e Raízes”, ambientado no próprio CE Paulo Ramos, que contou com a presença de convidados com larga trajetória de lutas e envolvimento em prol da valorização e preservação da história e cultura dos diferentes contornos do município de Turiaçu. Os/as participantes atenderam ao chamado para a partilha de histórias, trajetórias de vida e desafios para combater o chamado “analfabetismo cultural”. O conceito trazido por Fornet-Betancourt, denota os prejuízos e consequências do desvinculamento dos sujeitos com suas raízes, saberes e tradições culturais. O encontro em questão, demarcou um ponto chave para a ampliação do diálogo que resolvemos assumir no início da pesquisa; que se expressa pela recuperação da diversidade temporal e a reativação de memórias para atender ao compromisso com a formação de humanidades cada vez mais atentas aos desafios de melhor compreender os lugares em que se está e aonde se vive, e como isso, contribui com o desenvolvimento da nossa própria identidade cultural.

Encontros como estes, embora não estejam imunes de diversas limitações estruturais e também de certa experimentação metodológica; demonstram a interculturalidade na prática de ensino ao promoverem o diálogo entre diferentes vozes e experiências culturais, valorizando saberes locais e tradições que frequentemente são marginalizados nos currículos formais. Nesse contexto, a interculturalidade emerge como uma abordagem pedagógica que não apenas reconhece a pluralidade de saberes e histórias, mas também resgata a conexão entre os indivíduos e suas raízes culturais para dialogar com diferentes gerações em prol de algo comum.

A participação de convidados com vivências enraizadas nas dinâmicas históricas e culturais de Turiaçu possibilitou a partilha de narrativas e reflexões que não apenas ampliaram a compreensão dos estudantes sobre sua realidade, mas também os colocaram em contato direto com uma memória coletiva essencial para a construção de identidades culturais mais conscientes e críticas. Esse processo responde à crítica de Fornet-Betancourt ao "analfabetismo cultural", evidenciando como o distanciamento das tradições culturais empobrece a formação humana e limita a capacidade de dialogar com a diversidade. Além disso, a organização do encontro como um espaço de partilha e escuta rompe com a estrutura tradicional de ensino, privilegiando a pedagogia dialógica, na qual educadores e educandos aprendem mutuamente. A reativação de memórias e a valorização das temporalidades diversas reforçam a importância de uma educação que ultrapasse os limites do monoculturalismo e conte com o protagonismo das culturas locais como forma de enfrentamento às desigualdades também epistêmicas.

Ao situar o diálogo como uma tentativa do enlace intercultural no centro do processo educativo, o encontro cultural "Vozes e Raízes" exemplificam como práticas pedagógicas sensíveis à cultura e ao território podem contribuir para a formação de humanidades comprometidas com o reconhecimento da diversidade e a construção de identidades mais plurais e conscientes. Assim, o encontro não apenas reafirma a importância do local no âmbito global, mas também cria uma experiência concreta de troca entre saberes e experiências no cotidiano escolar.

1 A NOVA BNCC E OS DESAFIOS PARA O ENSINO DE FILOSOFIA: CONSIDERAÇÕES POLÍTICO-EDUCACIONAIS E A IMPLANTAÇÃO NO ESTADO DO MARANHÃO

Diante de inúmeras alterações político-educacionais que recaíram sobre o desenvolvimento e organização curricular da educação brasileira ao longo dos últimos anos, podemos admitir que a filosofia é uma sobrevivente. De modo mais atual, a partir da implementação da Lei nº 13.415/17¹, conhecida como Reforma da BNCC², um novo debate em torno do lugar e obrigatoriedade desse componente curricular veio à tona, uma vez que os efeitos das mais recentes alterações curriculares têm despertado a atenção de professores e professoras, convocando estes sujeitos a lutarem pela continuidade e obrigatoriedade do componente filosofia bem como pela revogação do modelo vigente.

De antemão, devemos ressaltar que a busca pelo caráter filosófico esperado para o ensino de filosofia, impulsionado em certos períodos de maior estabilidade curricular no nosso país, encontra-se atualmente postergado ou até mesmo substituído pela vigilância. O chamado Novo Ensino Médio (NEM) tem causado incertezas entre docentes, pesquisadores e estudantes sobre a continuidade da filosofia na educação básica e gerado expressiva mobilização de entidades e organizações sociais envolvidas na defesa tanto da filosofia quanto dos demais componentes curriculares afetados pela reforma. Não podemos deixar de afirmar a importância da filosofia e seu vínculo inerente ao ensino, que remonta à sua própria tradição, pois a mesma constituiu-se por muito tempo como uma atividade intelectual indispensável, exercida por filósofos/as e escolas filosóficas, para estimular a curiosidade e exercitar o pensamento crítico, principalmente entre a juventude.

¹ A Lei nº 13.415/17, vinda da Medida Provisória (MP) nº 746/2016, alterou dispositivos da LDB, especialmente quanto a questões do currículo do ensino médio.

² A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). (Brasil, 2018, p. 7).

Lembremos também que, na educação brasileira, a filosofia esteve presente desde a instalação dos primeiros colégios jesuítas e por muito tempo se manteve, com menor ou maior prestígio, nos currículos escolares.

Contudo, muito embora o estudo de filosofia remonte às bases iniciais da educação nacional e tenha sobrevivido de alguma maneira em diferentes épocas e diferentes contextos políticos, podemos admitir que as condições para a implementação da filosofia como disciplina curricular da educação básica ocorreram de modo muito recente. Em termos políticos-educacionais podemos demarcar que a demanda pela obrigatoriedade da filosofia e seu ensino ocorreu inicialmente através do Parecer nº 38/2006, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que embora tenha se constituído como um passo importante para efetivação do componente curricular, deixava de contemplar aspectos centrais para a garantia do ensino de filosofia nas escolas. Pois, a publicação não definia as séries em que a disciplina deveria ser implantada e não estabeleceu uma organização ou planejamento dos conteúdos que deveriam ser desenvolvidos nas aulas.

A filosofia foi oficialmente introduzida no currículo escolar brasileiro somente no ano de 2008, através da publicação da Lei nº 11.684³. A legislação conferiu à disciplina caráter obrigatório nas três séries do ensino médio. Este decreto proporcionou um salto relevante tanto para a formação acadêmica quanto para o planejamento curricular desses componentes. Além do mais, o caráter disciplinar obrigatório propiciou que conhecimentos filosóficos fossem posteriormente contemplados tanto no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), quanto nos vestibulares de várias universidades brasileiras. Tais iniciativas promoveram ainda a implantação de conteúdos próprios da disciplina de filosofia no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), na criação do Mestrado Profissional em Filosofia (Prof-Filo) e na inclusão da filosofia no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Vale destacar também que estas ações sustentaram o avanço para formação e capacitação de docentes e tiveram papel decisivo no desenvolvimento de pesquisas voltadas para o ensino de filosofia, sobretudo na educação básica.

Todavia, o cenário que parecia promissor para a garantia, continuidade e até mesmo a ampliação deste componente foi abruptamente interrompido. Em menos de

³ Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio.

uma década em que vigorou a lei de obrigatoriedade; presenciamos um cenário permeado por novas incertezas, tendo como pontos principais o declínio sobre a garantia legal da filosofia e a perda do seu caráter disciplinar na educação básica através da Medida Provisória de nº 746/2016 que alterou o currículo do ensino médio, suprimindo as diretrizes do texto original da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), incluída a revogação tácita da Lei nº 11.684. A medida serviu ainda como ponto de partida para a regulamentação da lei do Novo Ensino Médio, aprovada em dezembro de 2018, num contexto de grande ebulição política nacional. Chamada de Reforma da BNCC, a resolução estipulou um novo currículo para as séries finais da educação básica, fortemente marcado pela reconfiguração dos componentes curriculares, divididos em 04 grandes áreas de conhecimento. Essa alteração culminou na destituição do caráter disciplinar dos componentes curriculares da formação geral básica, com exceção de Língua Portuguesa e Matemática e na desqualificação das especificidades dos demais componentes na matriz curricular de todo país.

Ainda sobre a nova estrutura, foram implantados os chamados Itinerários Formativos ⁴ (IF) e foi sacramentada a redução da carga horária da chamada Formação Geral Básica (FGB) para 1.800 horas. Além disso, a lei determinou a inclusão de outras 600 horas de carga horária anual dedicadas para cumprir a parte diversificada do currículo, ou seja, de itinerários e componentes formativos pautados na escolha dos estudantes.

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional (LDB, Art. 36; ênfases adicionadas). (BRASIL, 2018, p. 475).

Com a apresentação da nova BNCC, a filosofia passou a ser um componente integrado à área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA) que comporta

⁴ Conceitualmente, os itinerários formativos são o conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas instituições das redes de ensino que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho, de forma a contribuir para a construção de soluções de problemas específicos da sociedade. As unidades curriculares, por sua vez, são elementos com carga horária pré-definida, formadas pelo conjunto de estratégias cujo objetivo é desenvolver competências específicas (Resolução CNE nº 3/2018).

também, os componentes Geografia, História e Sociologia. A partir da alteração curricular, a BNCC estipula uma articulação de aprendizagens com competências gerais da educação básica e competências específicas de cada área de conhecimento. No caso da área de CHSA, as competências específicas são:

1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles. 2. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão dos processos sociais, políticos, econômicos e culturais geradores de conflito e negociação, desigualdade e igualdade, exclusão e inclusão e de situações que envolvam o exercício arbitrário do poder. 3. Contextualizar, analisar e avaliar criticamente as relações das sociedades com a natureza e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de soluções que respeitem e promovam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global. 4. Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades. 5. Reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos. 6. Participar, pessoal e coletivamente, do debate público de forma consciente e qualificada, respeitando diferentes posições, com vistas a possibilitar escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (Brasil, 2018, p. 558).

Dentre todas as alterações definidas na nova BNCC, a divisão em áreas de conhecimento atinge diretamente o caráter disciplinar dos componentes curriculares. A matriz curricular do ensino médio estabelece que os conteúdos anteriormente abordados em disciplinas tradicionais, passem a ser aplicados de forma a desenvolver habilidades e competências delineadas pela BNCC. Destaca-se nesse ponto que a supressão do caráter disciplinar resulta na chamada diluição de conteúdos próprios dos componentes curriculares. No caso particular da filosofia, conteúdos estruturantes e historicamente consolidados na educação tais como: “Epistemologia”, “Metafísica”, “Lógica” e “Estética”, encontram-se atualmente desconsiderados, ou até mesmo excluídos, do grupo de conteúdos destinados ao ensino médio e consequentemente dos livros didáticos.

Em destarte, a nova BNCC, ao romper com o modelo de organização curricular por disciplinas e não contemplar fundamentos epistemológicos específicos dos saberes integrados no currículo, não é capaz de assegurar que todos os componentes possuam garantias para o desenvolvimento de seus conteúdos em sala de aula. A

análise sobre as competências e habilidades descritas na referida Base para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, por exemplo, apresentam-se através da égide de uma gama indiscriminada de conteúdos, sem rigor conceitual e metodológico que afetam diretamente a organização e planejamento docente. Além disso, os prejuízos relacionados à diluição de conteúdos, compromete conhecimentos necessários tanto para a formação integral quanto para a preparação de estudantes para novas etapas de educação superior. Do mesmo modo, podemos observar que a reforma repercutiu na redução da carga horária prevista para a filosofia e demais componentes anteriormente consolidados na matriz curricular; o que tem acarretado em prejuízos para o planejamento e desenvolvimento de práticas de ensino. Nesse aspecto, o desenvolvimento pedagógico, ao longo dos últimos anos, tem se direcionado para a chamada parte diversificada do currículo, que por sua vez não dialoga diretamente com os objetivos de aprendizagens e saberes epistêmicos exigidos nas avaliações e seletivos para o ingresso no ensino superior, como no caso do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e demais concursos seletivos.

Em alguns casos, a apresentação de temáticas e a implementação dos componentes diversificados do currículo, como “Tutoria”, “Aprofundamentos de IF” e “Eletivas de Base”, por exemplo, além de terem absorvido boa parte da carga horária dos demais componentes voltados para formação geral, não apresentam objetivos bem definidos quanto aos seus propósitos. Decorre desse ponto, uma insatisfação generalizada entre professores e alunos quanto à condução desses itinerários. Ainda no que se refere à diversificação curricular, estes componentes são os responsáveis pela implantação dos chamados itinerários formativos, onde impera a falsa narrativa de que o estudante possui autonomia para escolha de seu percurso formativo. Através desses itinerários, a BNCC prevê a oferta de distintas trajetórias a serem desenvolvidas por meio de diferentes desenhos curriculares o que contribuiria para aprofundar e/ou ampliar as aprendizagens dos alunos em uma ou diversas áreas de conhecimento. Porém, o que tem ocorrido, é que a nova BNCC do novo ensino médio confere aos sistemas de ensino públicos e privados a organização e a oferta desses itinerários de acordo com a necessidade da realidade local ou até mesmo a critério próprio de cada estabelecimento de ensino. Dessa maneira não há garantias de que todas as áreas sejam contempladas no processo formativo dos alunos.

As alegações para incapacidade de oferta vão desde o desinteresse dos/das estudantes por determinada área ou até mesmo pela deficiência estrutural dos

próprios estabelecimentos de ensino para disponibilizar toda gama de itinerários. Além da falta de estrutura física das escolas para comportar a oferta de todos os itinerários, muitas escolas apresentam número insuficiente de docentes para dar conta dos componentes da Formação Geral Básica (FGB) e demais componentes da parte diversificada do currículo. Tais diretrizes político-educacionais têm apontado para o desconforto dos educadores que são obrigados a atuar fora das suas respectivas áreas de formação e também para a contradição com a premissa do protagonismo estudantil na escolha dos itinerários formativos. É importante observar, com relação à organização desses itinerários junto ao quadro de competências e habilidades, que a BNCC embora não admita a exclusão de componentes específicos do currículo do ensino médio, flexibiliza estes componentes pela justificativa de uma abordagem interdisciplinar entre áreas. A interdisciplinaridade está pautada na indicação do Parecer CNE/CP nº 11/2009⁵, sob a alegação do “fortalecimento das relações entre elas e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade”. (Brasil, 2018, p. 32). Ainda segundo o documento:

A flexibilidade deve ser tomada como princípio obrigatório pelos sistemas e escolas de todo o País, asseguradas as competências e habilidades definidas na BNCC do Ensino Médio, que representam o perfil de saída dos estudantes dessa etapa de ensino. Cabe aos sistemas e às escolas adotar a organização curricular que melhor responda aos seus contextos e suas condições: áreas, interáreas, componentes, projetos, centros de interesse etc. Independentemente da opção feita, é preciso “romper com a centralidade das disciplinas nos currículos e substituí-las por aspectos mais globalizadores e que abranjam a complexidade das relações existentes entre os ramos da ciência no mundo real” (DCN, 2013, p. 183 apud Brasil, 2018, p.471).

As consequências da aglutinação e flexibilização dos conteúdos, sobretudo nas escolas públicas, têm se revelado de modo bastante nebuloso para o processo de desenvolvimento das propostas pedagógicas do ensino médio. Como aponta Lidia Maria Rodrigo:

O termo interdisciplinar remete à ação de estabelecer interações entre disciplinas ou áreas do conhecimento; portanto, não pode excluir a formação disciplinar, uma vez que esta constitui seu pressuposto necessário. A interdisciplinaridade não brota magicamente da mera diluição das disciplinas em áreas de estudo, mas supõe o trabalho integrado de equipes de professores de especialidades disciplinares afins e não algo dado pronto por

⁵Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno. Parecer nº 11, de 30 de junho de 2009. Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de agosto de 2009.

uma Licenciatura Interdisciplinar que, além do mais, nega ao professor qualquer protagonismo na formatação de estudos e atividades. (Rodrigo, 2023, p.46).

Nesse sentido, podemos admitir que a BNCC, ao extirpar o caráter disciplinar dos componentes em detrimento a um currículo orientado pelo desenvolvimento de competências e habilidades, corrompe o próprio sentido da “interdisciplinaridade”, pois, sob a alegação de superação de modelos ultrapassados e conteudistas, não reconhece os conhecimentos basilares da formação disciplinar. Ao voltarmos especificamente o componente filosofia, ao partirmos da análise do novo arranjo curricular, embora não possamos estipular o seu desaparecimento completo no currículo da educação nacional, podemos observar que não há definição quanto a sua característica e espaço na educação básica.

1.1 A flexibilização curricular e os interesses econômicos no enfraquecimento do ensino de filosofia no Brasil

O tema da flexibilização curricular proposto pela BNCC indica um sentido preocupante para a obrigatoriedade da filosofia e é considerado como objeto central de várias pesquisas acerca da formação integral, política e crítica na educação básica nacional. Nessa linha, destacamos importantes trabalhos desenvolvidos nos últimos anos sobre a precarização das ciências humanas, em especial do ensino de filosofia, nas escolas de todo o país e o vínculo estabelecido entre políticas educacionais e organizações empresariais que atuam nos bastidores das políticas educacionais, (Fávero; Schneider e Nardi; Silva; Marsiglia).

Para Fávero et. al. (2020), na nova BNCC não há explicitamente nenhuma proibição com relação ao ensino de filosofia, porém, a não obrigatoriedade, em uma conjuntura educativa ainda fortemente pautada no ensino disciplinar, abre precedentes para a flexibilização/exclusão da filosofia no ensino médio. Cabe ressaltar que as recentes alterações curriculares não foram amplamente debatidas com a comunidade escolar. Via de regra, foram implementadas com base na imposição dos programas oficiais, alheios ao debate e levantamento de novas propostas curriculares. Essa posição torna o futuro da filosofia - e dos demais componentes da formação geral - subservientes aos interesses políticos, econômicos

e ideológicos de grupos e organizações multilaterais que atuam diretamente na implementação de tais reformas.

No âmbito da análise sobre alterações político-educacionais de países em desenvolvimento, vale destacar a pesquisa de Schneider e Nardi (2019), quando demonstraram a participação de diversos organismos em favor de reformas nos sistemas educacionais dos países latino-americanos. Um dos exemplos destacados, trata do Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe (PREAL), financiado por um consórcio entre BID/Banco Mundial/Diálogo Interamericano. O objetivo declarado desse programa seria “promover a melhoria da qualidade do ensino em países latino-americanos e caribenhos, pela introdução e monitoramento de políticas públicas na área da educação” (Schneider; Nardi, 2019, p. 79). Porém, ocorre que a nova BNCC ao apresentar os fundamentos de sua proposta político-educacional em consonância com o PREAL e ao conjunto de parâmetros difundidos pelos organismos internacionais como: a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), o programa vinculado a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) que institui o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE), assume a orientação em torno do desenvolvimento de competências a partir dos critérios dessas organizações multilaterais. Segundo Fávero et. al. (2020), isso ocorre desde que as políticas curriculares passaram a almejar um currículo nacional padronizado, ao enfatizarem avaliações padronizadas (Pisa, Enem, Prova Brasil) e a produzirem *rankings* de acordo com os resultados dessas avaliações, com o objetivo de melhorar os resultados e os índices educacionais.

Segundo Silva (2018), a BNCC reassume um modelo educacional baseado na pedagogia das competências em que as disciplinas devem ceder espaço às competências e habilidades práticas em vista de adequação imediata ao mundo trabalho. Tê-las por base, para a formação humana, viabiliza uma escola pautada em critérios como eficiência e produtividade. Em outras palavras, ao enfatizar as competências e habilidades em detrimento aos conteúdos escolares, a nova BNCC assume a perspectiva de formação educacional centrada para atender ao mercado de trabalho.

As pesquisas permitem observar que num cenário no qual presenciamos a diminuição do trabalho formal em nível global, a política educacional da nova BNCC

condiciona a formação disciplinar de jovens e adultos, sobretudo aqueles provenientes da classe trabalhadora, de acordo com as demandas do regime de acumulação flexível, “acarretando o fortalecimento da dualidade educacional, tão marcante em outros momentos da história da educação brasileira” (Marsiglia et al., 2018).

No contexto do novo ensino médio e dos consequentes prejuízos ao espaço para a filosofia nas escolas brasileiras, vale destacar também a análise de Saviani (2012), ao assinalar que os jovens oriundos de realidades múltiplas, trazem consigo interesses que foram moldados por essas realidades. Dessa maneira, podemos inferir que nem sempre os interesses imediatos dos alunos, alicerçados por ideias fortemente marcados por questões econômicas e do mercado de trabalho, correspondem aos interesses reais enquanto formação de indivíduos concretos. Por outro lado, determinados conteúdos escolares, mesmo que inicialmente rejeitados pelos jovens, podem ser essenciais para sua formação integral e para o desenvolvimento máximo do educando.

Portanto, o que é do interesse do aluno concreto diz respeito às condições em que se encontra e que ele não escolheu. Assim, também as gerações atuais não escolhem os meios e as relações de produção que herdaram da geração anterior, e a sua criatividade não é absoluta, mas faz-se presente. A sua criatividade vai expressar-se na forma como ela assimila essas relações e as transforma. Então, os educandos, enquanto concretos, também sintetizam relações que eles não escolheram. Isso anula a ideia de que o aluno pode fazer tudo pela sua própria escolha. Essa ideia não corresponde à realidade humana. Daí a grande importância de distinguir, na compressão dos interesses dos alunos, entre o aluno empírico e o aluno concreto, firmando-se o princípio de que o atendimento aos interesses dos alunos deve corresponder sempre aos interesses do aluno concreto. O aluno empírico pode querer determinadas coisas, pode ter interesses que não necessariamente correspondem aos seus interesses, enquanto aluno concreto (Saviani, 2012, p. 121-122).

Desse modo, podemos refletir que o Novo Ensino Médio foi instaurado sobre forte argumento de que a educação brasileira carecia de atualização frente às mudanças do mundo do trabalho e do interesse dos/das estudantes, contudo acatar sem críticas ou questionamentos sobre estes interesses permite observar o desprezo pelos conteúdos chamados culturais, como as artes, as ciências naturais e humanas e a filosofia. Estes conteúdos são fundamentais para a formação integral dos indivíduos e são parte integrante dos meios de produção de conhecimento mesmo que não correspondam como primeira escolha dos estudantes. É a educação escolar que deve garantir o acesso desses conhecimentos aos alunos, pois privá-los desse

direito significa impedir sua capacidade de reflexão sobre a realidade, o que prejudicaria o desenvolvimento de sua capacidade crítico-reflexiva diante do real e diante dos próprios sistemas impostos no processo de sua formação. Dessa maneira, o papel da escola não se limita a incorporar os interesses imediatos dos alunos, mas sim confrontar esses interesses com as necessidades de formação desses indivíduos.

Através dessa ótica, observa-se que a razão do sutil desaparecimento das disciplinas de humanidades nos currículos da educação básica se constitui como um movimento que suprime o caráter crítico na formação dos sujeitos do ensino, ao mesmo tempo em que estimula uma educação pautada em interesses econômicos e políticos de organizações interessadas em certas reformas educacionais.

Cabe ressaltar, que em países subdesenvolvidos, com diversidade e desigualdades significativas em cada região, a escola se constitui, muitas vezes, como único espaço para o acesso à formação sociopolítica, cultural, artística e crítica dos indivíduos. Nesse sentido, o ataque aos conteúdos culturais pela redução da carga horária de disciplinas que oportunizam temáticas para o fortalecimento do pensamento crítico, como é o caso da filosofia, repercute em um retrocesso na formação integral dos estudantes em razão do “esvaziamento” de conteúdos da filosofia e de outras humanidades em detrimento ao interesse nas avaliações geradoras de *rankings* educativos.

Esse esvaziamento de conteúdos propositalmente atende à demanda do sistema produtivo, ou seja, as necessidades do sistema capitalista, que, grosso modo, exige a formação para o trabalho com determinadas características. Essas características, que também podemos chamar de competências (pensando na organização e nos objetivos da BNCC), estão dissociadas da necessidade de compreender a sociedade em sua totalidade. Daí o foco no cotidiano, na experiência e, claro, nos resultados rápidos, conforme expectativa das avaliações em larga escala. (Fávero et. al., 2020, p. 138):

As proposições levantadas pelos supracitados autores juntamente com a análise do recente histórico de políticas educacionais que afetaram o ensino de filosofia na educação básica, podem ser ilustrados a partir do exemplo da exclusão da disciplina dos currículos nacionais durante o período de Ditadura Militar (1964-1985). Para Gelamo (2010), a filosofia era entendida como uma atividade voltada para a discussão de ideias e de forte apelo crítico, o que não correspondia à obediência apregoada pelo regime. Assim, surgiram outras disciplinas para substituí-la: através do Decreto de Lei de 869/69, regulamentado pelo Decreto 68.065/71, a filosofia deu

lugar às disciplinas, Educação Moral e Cívica (EMC) e Ordem Social e Política Brasileira (OSPB), que defendiam sobretudo, os valores da moral católica, culto à pátria, às tradições, obediência às leis, dedicação à família e fidelidade ao trabalho. Nesse sentido, havia um interesse claro em conter a filosofia e seu ensino pela constatação de seu caráter crítico e questionador sobre os acontecimentos que marcavam a política nacional na época. Desde então, podemos admitir que o que sucede das leis e normatizações político-educacionais, mesmo aquelas deflagradas após o período do Regime Militar, não foram totalmente capazes de proporcionar estabilidade para o ensino de filosofia na educação brasileira. As consequências do desprestígio curricular ainda foram observadas, mesmo que de maneira mais sutil, na constituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96, que versava sobre conhecimentos em filosofia, mas não contemplava a definição de um currículo específico.

O atual contexto político nacional, em face aos movimentos de ataque à educação em todos os níveis, sobretudo a partir de 2016 - agravadas no governo de Jair Bolsonaro (2018-2022) – recolocou o NEM no radar de entidades unidas em defesa da educação pública. Destacamos o papel fundamental da Confederação Brasileira dos Trabalhadores da Educação (CNTE) e a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES), que mantêm um constante diálogo com o Ministério da Educação (MEC) pela revogação do atual modelo curricular. Vale ressaltar o chamado de Consulta Pública⁶ realizado para a construção de uma agenda para discutir e propor as alterações nos currículos do ensino médio e a apresentação da Carta Aberta⁷ à sociedade, assinada por cerca de 300 entidades educacionais; dentre elas, a Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (Anpof) e o Fórum Estadual de Educação do Maranhão (FEE-MA), na qual constam 10 argumentos que justificam o pedido pela revogação do Novo Ensino Médio.

Estas ações foram vitais para um novo chamado diante da reforma e fomentaram a exigência de agilidade para alterações do modelo curricular vigente. Estes atos culminaram na alteração da reforma em julho de 2024. A Câmara dos

⁶ Portaria nº 399, de 8 de março de 2023, que institui a consulta pública para a avaliação e reestruturação da Política Nacional de Ensino Médio. Brasil. Ministério da Educação, 2023.

⁷ Carta Aberta pela Revogação da Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017), 08 de junho de 2022.

Deputados aprovou um projeto de lei que modifica aspectos da reforma do ensino médio com o objetivo de alinhar as alternativas de formação às realidades das escolas. O texto, estabeleceu o aumento da carga horária da formação geral básica de 1.800 para 2.400 horas, distribuídas ao longo dos três anos do ensino médio, para estudantes que não optarem por formação técnica.

De acordo com a publicação a carga horária total do ensino médio deve permanecer em 3.000 horas, com os alunos escolhendo um itinerário formativo para aprofundar seus estudos nas 600 horas restantes. Segundo a Agência Senado ⁸ (2024), a nova proposta fortalece os itinerários formativos, articulando-os com as quatro áreas de conhecimento previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que são: linguagens e suas tecnologias, integrada pela língua portuguesa e suas literaturas, língua inglesa, artes e educação física; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias, integrada pela biologia, física e química; e ciências humanas e sociais aplicadas, integrada pela filosofia, geografia, história e sociologia

Como marco mais recente das alterações político-educacionais, no último dia 31 de julho, o presidente Lula sancionou a Lei n. 15.945/2024⁹, que institui a Política Nacional de Ensino Médio, a ser implementada em 2025, e que revoga parcialmente a reforma do Novo Ensino Médio (NEM) no Brasil. Entre as mudanças curriculares, destaca-se a confirmação da ampliação da carga horária da Formação Geral Básica (FGB), obrigatória para todos os estudantes, restabelecendo a inclusão de componentes curriculares como Biologia, Química, História, Filosofia, Artes, entre outros, ao longo dos três anos do ensino médio. Com o aumento desse tempo formativo, a carga horária dos Itinerários Formativos foi reduzida para 600 horas, em média, 200 horas anuais. Sob essa configuração, os itinerários passam a ocupar um espaço de complementação e aprofundamento nas áreas de interesse dos estudantes.

⁸ Agência Senado. Aprovada, nova reforma do ensino médio retorna à Câmara. 19/06/2024. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2024/06/19/aprovada-nova-reforma-do-ensino-medio-retorna-a-camara>. Último acesso em 02/09/2024.

⁹ Lei Nº 14.945, DE 31 DE JULHO DE 2024: Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023.

Embora possamos celebrar estes avanços recentes sobre as políticas educacionais brasileiras ocorridas ao longo da pesquisa, cabe ressaltar a continuidade do conjunto de várias entidades de luta pela educação e um grande contingente de professores e professoras que ainda esperam pela revogação total da política do Novo Ensino Médio, o que infelizmente, ainda não ocorreu. É importante reafirmar, diante desse novo direcionamento normativo, que certas questões curriculares sejam novamente discutidas, abrindo espaço para novas perspectivas e para que toda a comunidade escolar possa se engajar na luta política de construção dos seus currículos, sem perder de vista os desafios impostos em cada realidade do território nacional, o que demanda uma atenção ainda maior para as unidades escolares afastadas dos grandes centros urbanos, com especificidades próprias e desafios singulares para o seu pleno funcionamento.

Enquanto profissionais da educação vinculados ao ensino de filosofia, é importante ressaltar que não devemos estar alheios quanto à necessidade de luta constante pela consolidação e ampliação da disciplina de filosofia nos currículos, elemento vital não só para o desenvolvimento intelectual e ético dos sujeitos mas como marco importante para a manifestação de conhecimentos, conteúdos e debates em torno das melhorias político-educacionais que almejamos e como força questionadora diante de políticas tecnicistas e discriminatórias. É através da perspectiva de transformação das esferas político-educacionais e da superação de problemáticas sociais, que buscamos, a partir de agora, compreender o lugar da filosofia na rede estadual maranhense.

1.2 A implementação do Novo Ensino Médio no estado Maranhão e o panorama atual para o ensino de filosofia

Para além do atendimento das prerrogativas legais, na consideração da Lei nº 13.415 e a Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018, que atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, o Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA), objetiva orientar as equipes escolares no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas no âmbito da rede pública de ensino do Estado do Maranhão. Este documento, segundo a própria apresentação, estrutura-se a partir de uma importante reflexão sobre o ensino médio oferecido no território

maranhense, desde os seus desafios aos princípios educacionais que orientam o projeto escolar e as práticas pedagógicas.

O processo de implementação do NEM no Maranhão foi assumido pela Secretaria de Educação do estado (SEDUC/MA), através do Plano de Implementação da Reforma Curricular do Ensino Médio, apresentado para a comunidade escolar em 2021. O plano oportunizou a participação de estudantes das escolas regulares e escolas piloto em um processo inicial de escuta que contou, segundo dados da própria secretaria, com a participação de 11. 723 (onze mil setecentos e vinte e três) estudantes da rede pública e privada do Estado do Maranhão¹⁰. Através da iniciativa foram cadastradas 44 Unidades Escolares, incluindo 11 escolas de tempo integral, como parte do Projeto Piloto do Novo Ensino Médio. Foi elaborado um Plano de Acompanhamento da Proposta de Flexibilização Curricular pela SEDUC-MA para sustentar a implantação e implementação das ações do programa. (Maranhão, 2020).

Ainda sobre o quadro de implementação do novo ensino médio no Maranhão, o processo de escolha das escolas se deu a partir da Portaria nº 649, de 10 de julho de 2018 através do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio que estabeleceu diretrizes, parâmetros e critérios para a participação das unidades escolares. Em encontro realizado em 2019, na cidade de São Luís, foi apresentado um diagnóstico inicial em conjunto com a comunidade escolar das escolas piloto para mapear dados do contexto escolar. Na ocasião foram coletadas informações sobre o corpo docente, infraestrutura, número de estudantes por turma, recursos pedagógicos, equipe gestora, desempenho dos alunos, demandas formativas locais e potenciais parceiros. Esses dados, por sua vez, foram utilizados para o mapeamento que subsidiou a compreensão do contexto de implantação do Novo Ensino Médio nas escolas maranhenses.

No caso das escolas de tempo integral foi realizada uma análise das condições de oferta de formação profissional, levando em consideração os arranjos produtivos e demandas formativas locais. Foram apresentadas possibilidades de Cursos de

¹⁰ Participaram da escuta, 4.482 (quatro mil e quatrocentos e oitenta e dois) estudantes do gênero masculino e 7.212 (sete mil duzentos e doze) estudantes do gênero feminino. No tocante a raça/etnia, o maior percentual dos estudantes considerou-se pardo, 7.381 (63%), outros 2.525 afirmaram serem brancos (21,5%) e 1.341 (11,4%) consideraram-se pretos. A auto identificação parda e preta, reflete a realidade do nosso Estado que contempla uma população majoritariamente negra. (Maranhão, 2021).

Formação Inicial e Continuada (FIC) e Cursos Técnicos. Nas escolas de tempo parcial que atendiam aos requisitos adequados, foi oferecida a possibilidade de Cursos FIC. Com base em todas essas informações e possibilidades de oferta, em conjunto com os gestores das escolas de tempo parcial, foram definidos os Cursos FIC sugeridos para as sete escolas que apresentaram condições para essa oferta, de acordo com as orientações do Documento Orientador da Portaria 649/2018.

As escolas selecionadas participaram de formações sobre a Lei Nº 13.415/2017 como requisito para a elaboração da Proposta de Flexibilização Curricular (PFC), utilizando como referência o PAPFC/SEDUC e formações realizadas pelo ITAÚ BBA¹¹. Durante o percurso, foram realizadas reuniões formativas para compreensão dos documentos que regulamentam a Reforma do Ensino Médio; elaboração do cronograma de escrita do Documento Curricular; encontros formativos para aprofundamento conceitual sobre os Itinerários Formativos e os componentes Projeto de Vida e Eletiva de Base; estudos por área de conhecimento, dentre outras atividades de planificação e implementação da reforma. Para as escolas piloto houve a implantação do módulo de formação e preparação básica para o trabalho, com três projetos empreendedores: Empresa Pedagógica, Intervenção Comunitária e Iniciação Social e Científica. Essas ações estariam focadas em desenvolver as “competências para ter um protagonismo profissional e social” nos estudantes. (Maranhão, 2019).

A vinculação entre políticas educacionais com entidades empresariais - no planejamento, formação e experiências da Reforma nas escolas-piloto - demonstram que o estado do Maranhão seguiu a tendência de outras unidades da federação que pactuam a política educacional com o sistema proposto por organizações multilaterais¹². No âmbito da formação e capacitação dos professores das escolas piloto, cabe ressaltar que a SEDUC/MA fez parceria com os institutos REÚNA e SINGULARIDADES. Segundo Rodrigues (2021), esses institutos participaram da formação dos gestores, bem como da formação de professores tendo em vista implementar o componente intitulado “Projeto de Vida” e as “Eletivas de Base” nas

¹¹ O ITAÚ BBA organiza juntamente com as Secretarias Estaduais de Educação a arquitetura e planos de implementação para o Novo Ensino Médio, bem como atua na estruturação de um plano de desenvolvimento para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) nos Estados.

¹² Como o Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) que mantêm relações com fundações e organizações ligadas ao capital financeiro como: ITAÚ BBA, FUNDAÇÃO BRADESCO, FUNDAÇÃO LEMANN, dentre outras entidades que tiveram papel decisivo na reforma do ensino médio (Martins, 2016).

demais escolas da rede estadual de ensino. No que se refere ao primeiro, a referência no Maranhão é o Material do ICE – Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, do Estado de Pernambuco¹³.

Nascido de relações intrínsecas com as entidades e organizações financeiras, o DCTMA, apresenta-se pela necessidade de construir um currículo escolar coletivo para um território geográfico específico, levando em consideração a organização e as relações presentes nesse espaço. Nesse sentido, o novo currículo para o ensino médio no Maranhão aponta que em face à diversidade de sujeitos e contextos escolares, deve-se buscar a valorização da diversidade sociocultural que moldou a história do Maranhão e seu povo, destacando a identidade local como base para a construção desse currículo.

O currículo proposto busca articular os aspectos específicos do estado do Maranhão, ao mesmo tempo em que considera as perspectivas formativas dos estudantes em um contexto mais amplo, no qual cada indivíduo é visto como parte de múltiplos espaços da nação brasileira e do mundo (Maranhão, 2022).

Em destarte, muito embora o teor do documento apresente uma ênfase na formação integral do indivíduo, na medida que reconhece os diferentes aspectos envolvidos em sua formação - tendo o contexto maranhense como premissa educacional na elaboração dos itinerários formativos - a normativa enfatiza orientações curriculares influenciadas pelas entidades do capital financeiro, pautadas no chamado “protagonismo”¹⁴ e também na indicação de certa centralidade do trabalho no chamado “Projeto de Vida”¹⁵. Este componente, vale lembrar, pertence a

¹³ O ICE é um instituto criado em 2003 por um grupo de empresários do Recife, no Estado de Pernambuco. Ao longo de sua existência, o ICE firmou parcerias com investidores como o Instituto Natura, Instituto Sonho Grande, Itaú BBA, FIAT, Jeep e ESM. Além das parcerias privadas, o instituto estabeleceu relações com o setor público em diversos estados do Brasil.

¹⁴ A palavra “protagonismo” vem do mundo das artes e é a definição para “o ator principal” de uma apresentação, derivando do grego *protagonistes* – onde *protos* significa principal, ou primeiro, e *agonistes* significa lutador, competidor, corredor. No campo educacional, o estudante é o protagonista no sentido de que tudo realizado na escola deve convergir e cooperar para a sua aprendizagem. (Maranhão, 2022).

¹⁵ Os itinerários formativos compõem a parte diversificada do currículo, que também é formada pelos componentes projeto de vida, eletivas de base, eletivas de pré-itinerário formativo, tutoria e corresponsabilidade social, elementos obrigatórios que, juntamente com a formação geral básica, fazem parte da trilha/arranjo curricular nas três séries do ensino médio para os estudantes. Projeto de vida como estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante. (Resolução CNE/CEB nº 3/2018 apud. Maranhão, 2022, p. 71).

parte diversificada do currículo e apresenta-se como elemento central do interesse de organizações empresariais na Reforma do Ensino Médio.

Para a elaboração do novo currículo pelas escolas, por meio de suas propostas pedagógicas, propõe maior ênfase no protagonismo estudantil, valorização da criatividade pedagógica do professor, possibilidade de itinerários formativos, que serão ofertados pela escola para escolha dos estudantes, e o projeto de vida como centralidade do trabalho discente. (Maranhão, 2022, p. 16).

Desse modo, podemos constatar que o problema iniciado na análise da BNCC repercute diretamente na articulação do DCTMA, pois embora o documento maranhense reforce fundamentos centrais para a formação integral dos estudantes, com ênfase na área das ciências humanas e mais especificamente da filosofia, o mesmo revela-se fortemente pautado em uma organização curricular que flexibiliza estes saberes em torno dos itinerários formativos. Estes por sua vez, acabam ocupando o espaço das ciências humanas nos currículos escolares e passam a reproduzir os pontos de interesse da chamada parte diversificada, com as deficiências e influências já abordadas nessa pesquisa; de viés neoliberal e de deficiência epistemológica em sua condução.

Para Silva (2018) e Zank (2020), a BNCC, tal como está estruturada, não contribui para a formação integral dos alunos do ensino médio, uma vez que flexibiliza o acesso dos estudantes a um currículo fragmentado. Nessa linha, o processo de fragmentação curricular promovido pela BNCC compromete a visão ampla e crítica de mundo dos alunos, que poderia contribuir para a transformação da realidade concreta. Dessa maneira, a educação nacional vai na contramão do desenvolvimento da autonomia e da busca por uma educação de qualidade, pois padroniza o currículo com competências predefinidas, impedindo que escolas, educadores e estudantes decidam coletivamente sobre o projeto formativo da proposta curricular e do trabalho docente.

Além disso, no documento da BNCC do Novo Ensino Médio, observa-se uma preocupação em que os alunos adquiram competências que envolvam criatividade, inovação, organização, planejamento, responsabilidade, liderança, colaboração, visão de futuro, disposição para correr riscos, resiliência e curiosidade científica focadas no Itinerário Formativo escolhido. Segundo Zank (2020), tais afirmações podem ser entendidas como “propaganda enganosa” quando se trata da ideia de protagonismo

juvenil ligada à escolha dos estudantes em relação ao seu Itinerário Formativo, uma vez que estes itinerários serão escolhidos de acordo com a disponibilidade e capacidade de oferta dos sistemas estaduais de ensino, ou seja pela estrutura de funcionamento organizacional e pedagógica de cada unidade escolar. Dessa forma, o MEC (Ministério da Educação) e o CNE (Conselho Nacional de Educação) não dão garantias plenas à gama de opções prometidas, pois nem a BNCC pode tornar obrigatório nas escolas aquilo que o sistema não pode oferecer, inclusive o que não pode ser desenvolvido devido à falta de recursos técnicos e financeiros. Como resultado, a universalização do Ensino Médio e a garantia de uma formação integral para todos os alunos tornam-se distantes da realidade social e escolar da maioria dos municípios brasileiros.

O enfoque para o protagonismo na escolha dos itinerários por parte dos estudantes, bem como a centralização da atividade docente no componente “Projeto de Vida”, apresentados no documento curricular estadual podem ser traduzidos em orientações para o trabalho pedagógico com os “sonhos” dos estudantes, temática recorrente no diálogo com professores atuantes nesse componente. Ocorre que tentam estabelecer pelo sentido do protagonismo estudantil a falsa ideia de que o aluno pode fazer escolhas de acordo com anseios estimados e forjados em vista de uma carreira profissional. Essa prática tem, desde a implementação do NEM maranhense, ocupado um lugar de destaque nas orientações pedagógicas e nas formações de professores nas escolas da rede pública estadual, o que tem acarretado na precarização de formações pedagógicas voltadas para os componentes curriculares da formação geral básica. Vale lembrar que o estado do Maranhão enfrenta desafios significativos em termos de baixos índices educacionais, o que parece estar relacionado justamente a uma defasagem de oferta e ampliação da base comum da educação¹⁶. De modo a enfrentar essa realidade, cabe ressaltar que em relação à oferta do ensino público, a rede estadual maranhense alcançou, no ano de 2020, o atendimento do ensino médio em instalações físicas próprias em todos os municípios. No entanto, observa-se uma redução da procura pelo ensino público

¹⁶ Ao analisarmos os indicadores educacionais do Maranhão em relação ao restante do país, observa-se que a taxa de analfabetismo na faixa etária de 65 anos ou mais é de 45,9%, enquanto a média nacional é de 18%. Na faixa etária de 15 anos ou mais, a taxa de analfabetismo no Maranhão é de 15,6%, mais que o dobro da taxa nacional, que é de 6,6% (Maranhão, 2022, p. 18).

estadual de 288.291 estudantes matriculados em 2017 para 249.864 em 2020 (Censo Escolar 2021), involução correspondente a 13,3% no período. Paralelo ao baixo número de matrículas, muito se tem a superar em relação às altas taxas de abandono no ensino médio e de forma expressiva, a constatação dos desafios para as escolas localizados no interior do estado, que sobrevivem com grandes adversidades técnicas e de recursos humanos: problemas de acesso dos estudantes às unidades escolares, problemas de acesso às tecnologias da informação e da educação, além de deficiências de ordem estrutural, que afetam diretamente na ampliação e qualidade do ensino da rede estadual.

Em decorrência a essas considerações preliminares sobre o panorama legal para o ensino na rede pública estadual do Maranhão, torna-se pertinente analisar o lugar dedicado ao ensino de filosofia no DCTMA, para que possamos refletir em face às diretrizes estabelecidas para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas - que visam identificar, analisar, comparar e interpretar ideias, fenômenos e processos no campo da história, geografia, sociedade, economia, política e cultura. (Maranhão, 2022, p. 57) - a possibilidade dessa área cumprir com os objetivos voltados para a formação integral dos estudantes do ensino médio na rede estadual.

1.3 O componente de filosofia no Documento Curricular do Território Maranhense em face às reformas educacionais

No DCTMA (2022), a filosofia é um componente integrado a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA). Segundo a normativa a área deve enfatizar o aprofundamento conceitual, a construção de argumentação e o raciocínio analítico e interpretativo. Seu objeto de estudo é o sujeito e suas relações sociais, contribuindo para a construção de conhecimento necessário à convivência social, respeito aos direitos humanos e combate a intolerância e dos diversos preconceitos. Além disso, a área de CHSA está organizada no documento curricular através de categorias temáticas prioritárias, como Tempo e Espaço, Território e Fronteira, Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética, e Política e Trabalho. Essas categorias, por sua vez, devem promover a interdisciplinaridade¹⁷ entre os componentes, permitindo a

¹⁷ As categorias para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas perpassam pelos quatro componentes curriculares da área, em que se busca pensar o homem versus natureza versus sociedade sob um universo complexo interagindo entre si. (Maranhão, 2022, p. 101).

construção de conceitos complexos. Temos por exemplo, a compreensão das diferentes noções de tempo nas sociedades e culturas apresentadas no documento, que deve permitir a análise da globalização e limites das fronteiras, a busca por valores de respeito, convivência e ética, e o desenvolvimento de senso crítico em relação à política e economia. (Maranhão, 2022, p. 57-58). Dessa maneira, o documento curricular maranhense para o ensino médio estabelece que as ciências humanas têm o desafio de contribuir com o processo de compreensão do mundo por meio de uma reflexão crítica, considerando ética, direitos humanos e autoconhecimento, e relacionando competências, habilidades e o trabalho das humanidades de modo diversificado, interdisciplinar e transdisciplinar.

A área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas tem, nos componentes curriculares **filosofia, geografia, história e sociologia**, as competências e habilidades articuladas entre si para a área. Cabe ressaltar que, embora esses componentes apresentem-se estruturalmente separados, o tratamento metodológico para a área Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no ensino médio deve estimular o trabalho contextualizado, diversificado, interdisciplinar e transdisciplinar, além de possibilitar outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos de forma integradora, tanto na formação geral básica como nos itinerários formativos que aprofundam a área (DCNEM, 2018), ou seja, a separação tende a se dissipar diante do planejamento por área. (Maranhão, 2022, p. 100).

No bojo das competências e habilidades, o DCTMA define como elementos norteadores da referida área: a formação ética, a justiça, a solidariedade, a autonomia, a liberdade de pensamento e escolha, o respeito aos direitos humanos, a interculturalidade e o combate ao racismo. O documento expressa que estas competências e habilidades devem ser objetivadas para desenvolver as capacidades de observação, memória e abstração, levando em consideração a maturidade cognitiva dos estudantes no ensino médio e também destaca a importância do desenvolvimento de uma proposta pedagógica que dialogue com os interesses dos alunos, promovendo uma atuação efetiva e garantindo uma formação integral, equitativa e socialmente qualificada ao longo de sua trajetória escolar e preparação para a vida como um todo.

Dentre os elementos norteadores, nos chama a atenção a referência do caderno ao termo “interculturalidade”, elemento crucial da pesquisa que desenvolvemos. É importante ressaltar, que embora o documento regional destaque tais elementos como “norteadores”, não há delimitação de nenhum desses objetos.

No caso da interculturalidade, de modo a evitarmos generalismos, cabe aqui destacar o esforço de autores e autoras (Pannikar; A. Mall; Wimmer; Fornet-Betancourt; Walsh) que têm se dedicado a compreender este conceito através de pesquisas em diferentes partes do mundo.

Para a filósofa e pedagoga Catherine Walsh (2005, p.09), que aborda diferentes compreensões para o sentido de interculturalidade: a interculturalidade “difere no que tange às complexas relações, negociações e trocas culturais, buscando promover uma interação entre pessoas, conhecimentos e práticas culturalmente distintas”. Ressalta ainda que a palavra intercultural “não pode ser reduzida a uma simples mistura, ou fusão, combinação híbrida de elementos, tradições, características ou práticas culturalmente diferentes” (Idem.); o que corroboraria como um dos mecanismos de reprodução, que a autora denomina “Interculturalidade Funcional”, presente no discurso esvaziado sobre diversidade e integração cultural, onde elementos como o exotismo, o primitivismo e a suposta ausência de intelectualidade refletem narrativas construídas pela matriz colonial do poder, com fundamentos racistas, sexistas e capitalistas. Nesse contexto, sob um disfarce estético, qualquer perspectiva que se afaste da hegemonia eurocêntrica permanece relegada a uma posição de menor prestígio social.

Por sua vez, a chamada “Interculturalidade Crítica”, defendida pela autora, também como lógica de uma pedagogia crítica, está pautada a partir da formação humana e a capacidade de promover interações que rompam com a hierarquização do conhecimento e da cultura entre os povos. Pois, prioriza o diálogo e a troca entre diferentes culturas, promovendo o respeito mútuo e a valorização das identidades diversas. Nas pedagogias decoloniais, essa abordagem desafia a supremacia do conhecimento eurocêntrico, ao incorporar saberes e práticas de culturas marginalizadas, criando espaços de inclusão e diálogo entre múltiplas identidades culturais.

A partir da compreensão de que o sentido de interculturalidade não pode ser definido de maneira unívoca, salientamos que a caracterização da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas apresentada pelo DCTMA pode estar altamente comprometida. Pois, ao não aprofundar sobre o sentido dos elementos norteadores e tampouco orientar os modos em que estes devem ser desenvolvidos, delega aos professores e professoras a tarefa de interpretá-los a partir de diferentes olhares e sentidos - no caso da filosofia, se faz necessária a tentativa de estabelecer um nex

entre estes elementos como proposições próprias do componente, sobretudo a ética e a cidadania. Por outro lado, a indefinição do documento regional compromete a compreensão de tais elementos, que podem passar despercebidos ou até mesmo serem desprezados nas práticas de ensino. Cabe ainda ressaltar que, embora a orientação estadual trate estes conceitos como premissas imprescindíveis para a atividade pedagógica, a superficialidade conceitual em que são apresentados na normativa corrobora com o que também é apontado como um dos pontos frágeis da nova BNCC: a fragilidade/ausência da obrigatoriedade dos componentes que permitiriam uma abordagem consistente sobre estes conceitos.

Sob este aspecto, torna-se evidente, ao acompanharmos o teor do Caderno de Orientações Pedagógicas 2023, apresentado pela SEDUC/MA, que embora a filosofia seja contemplada na grade curricular, sua permanência não é totalmente assegurada nas três séries do ensino médio estadual ¹⁸. Nos chama atenção que embora a Filosofia seja mencionada como componente integrado à área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e o Caderno de Orientações Curriculares do Maranhão contemple a Filosofia na formação geral do ensino médio, ambos documentos não possuem elementos que assegurem de modo contundente a permanência/manutenção do componente nessa etapa da educação. A fragilidade legal para o ensino acarreta invariavelmente em prejuízos significativos para o cumprimento do quadro de competências específicas destinadas para a área de ciências humanas e dos objetivos preestabelecidos nas próprias orientações curriculares. Dentre os principais problemas ligados à fragilidade do componente na grade curricular, destacamos a redução da carga horária e a flexibilização da filosofia como parte integrada à uma área macro de conhecimentos. Tais medidas dificultam a compreensão e o planejamento das atividades de ensino, principalmente nas escolas públicas, onde as carências técnicas e estruturais interferem diretamente na prática de ensino e na condução das atividades desenvolvidas nas salas de aula.

¹⁸ Segundo a orientação: a reorganização curricular no Ensino Médio revela uma proposta que se aproxima e atende à realidade dos estudantes através da manutenção dos doze componentes da Formação Geral Básica; a implantação gradual da reforma nas séries do Ensino Médio; inserção de novos componentes na parte diversificada do currículo (como alicerces da formação integral dos estudantes); oferta de aprofundamentos de acordo com a escolha dos estudantes; recomposição das aprendizagens por meio do trabalho com o letramento de Língua Portuguesa e Matemática na 1ª série; redefinição da carga horária de Pré-Itinerários Formativos. (Maranhão, 2023, p. 16).

Cabe ainda ressaltar, no caso do DCTMA, há uma única menção específica que trata a filosofia como componente curricular. O trecho em questão traz uma breve descrição do que é esperado para o ensino de filosofia, numa espécie de resumo de atribuições desse saber, dedicado à formação do estudante, evidenciando o caráter exploratório de diferentes formas de pensar filosoficamente e interpretar o conhecimento. No entanto, a normativa não trata especificamente de conteúdos que podem ser desenvolvidos para o alcance dos objetivos do ensino. No referido texto, cabe a filosofia a abordagem de temáticas universais relacionadas à condição humana, que são constantemente repensadas por meio de um processo de pensamento sistemático, que devem servir para incentivar a criatividade dos estudantes e sua compreensão do processo de construção social.

O componente curricular **filosofia**, por exemplo, tem no pensar filosófico e nas suas diferentes formas de elaborar, propor ou interpretar o conhecimento – seja na estrutura da epistemologia clássica europeia, na epistemologia africana, sul-americana, na oriental, em geral, bem como em outras – uma grande contribuição para a formação do sujeito, e parte de temáticas universais que dizem respeito a todos os seres humanos e aparecem como problemas integrantes da condição humana. Problemas que são continuamente repensados a partir de um processo de pensar sistemático, e não estático, pois permite que estudantes exerçam o processo de criatividade e sejam entendedores do processo de construção social. (Maranhão, 2022, p. 101).

O documento curricular embora considerar a filosofia como um saber proeminente na formação dos estudantes (através de uma abordagem que vise contemplar diferentes epistemologias no processo de filosofar) torna-se problemático à medida que não traz definições sobre os elementos estruturantes para alcançar tal objetivo. Além disso, o documento apresenta de maneira bastante superficial alguns conteúdos que devem ser desenvolvidos através do quadro de habilidades e competências sem propor bibliografias ou outros referenciais que possam orientar práticas de ensino consistentes à luz da proposta formativa. Desse modo, embora possamos reafirmar que o estado do Maranhão mantém a filosofia como componente do ensino médio, a organização da matriz curricular com apenas 1 hora aula/semanal em cada série dos anos finais, aliado a indefinição no que tange aos elementos norteadores e o quadro de habilidades e competências abrevia e compromete o planejamento e desenvolvimento pedagógico desse componente.

Quanto a parte diversificada do currículo, em especial nos componentes “Eletiva de Base”, “Pré-IF” e “Aprofundamentos”, embora o DCTMA estabeleça a

importância da integração de todos os saberes pertencentes à formação geral básica, os objetivos e demandas vinculadas aos itinerários formativos ainda geram muitas dúvidas entre docentes e estudantes quanto aos conteúdos e abordagens que possam servir à formação integral desses sujeitos. Cabe ressaltar que, nas escassas formações pedagógicas apresentadas pela SEDUC/MA no período de implantação do NEM, foi contundente a orientação para que docentes não utilizassem os horários destinados à parte diversificada do currículo como extensão dos componentes aos quais possuem formação acadêmica. Entretanto, estas mesmas formações não apresentaram definições quanto ao desenvolvimento das atividades destinadas a estes itinerários ou mencionaram os objetivos a serem atingidos nas práticas de ensino desses componentes. Desse modo, não há uma determinação dos eixos temáticos ou de uma estrutura básica de conteúdos para a formação ou apreciação de conhecimentos científicos e culturais relevantes à formação integral dos sujeitos. Segundo Rodrigo “na ausência de uma definição mais precisa em relação aos eixos temáticos comuns, a base nacional curricular permanece demasiadamente vaga e aberta” (2023. p. 45).

Essa espécie de “desorganização curricular”, de maneira geral, é a marca da implementação do NEM na educação pública da rede maranhense, caracterizada por mudanças curriculares significativas em pleno andamento do ano letivo, sobretudo em 2022. Destacamos aí a separação de professores depois de terem sido orientados nas primeiras formações pedagógicas a trabalharem de modo conjunto e interdisciplinar, sobretudo nos componentes de “Pré-IF”, “Tutoria” e “Eletivas de Base”. A interferência das entidades financeiras, como o Instituto Natura, na implementação dos itinerários amazônicos, que por sua vez alterou os objetivos dos projetos que estavam em desenvolvimento no componente Corresponsabilidade Social e Empreendedorismo no presente ano, o que confundiu ainda mais a definição das expectativas de ensino-aprendizagem associados ao componente.

Cabe destacar ainda uma série de alterações no modo em que os itinerários formativos foram apresentados, desde o momento da implementação, que resultaram em insatisfações por parte da comunidade escolar, sobretudo dos discentes que foram inseridos em áreas de conhecimento as quais não escolheram; seja pela insuficiência de vagas nos itinerários pretendidos ou até mesmo pelo fato de não estarem presentes na data de oferta desses componentes formativos. Além disso, muitos alunos que chegaram à unidade escolar no decorrer dos anos letivos, por movimentos de

transferência interna e externa, tiveram suas escolhas interrompidas pela falta de oferta da opção que cursavam ou pela falta de vagas nesses itinerários. Outro dado relevante, corresponde à impossibilidade dos discentes em alterar seus itinerários em caso de arrependimento da escolha, pela falta de oferta ou de vagas para suprir toda a demanda nas unidades escolares.

Atualmente a rede estadual de ensino maranhense oferece no ensino médio, 1.800 horas de BNCC distribuídas nos três anos, garantidas as previsões legais, como o oferecimento de língua portuguesa e matemática nos três anos, e língua inglesa como obrigatória (Lei n.º 13.415/17). Assim, para os itinerários formativos, a rede dispõe de 1.200 horas distribuídas nas duas primeiras séries do ensino médio, observadas as particularidades da escolha de cada estudante, em acordo ao seu “projeto de vida”, e estão assim distribuídos, em acordo à Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018 (DCNEM):

IV ciências humanas e sociais aplicadas: aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes conceitos em contextos sociais e de trabalho, estruturando arranjos curriculares que permitam estudos em relações sociais, modelos econômicos, processos políticos, pluralidade cultural, historicidade do universo, do homem e natureza, entre outros, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino. (Maranhão, 2022, p. 119).

As proposições quanto a carga horária e a organização curricular apresentadas no novo ensino médio maranhense é traduzido a partir da Matriz Curricular para Ciências Humanas do Ensino Médio Regular – Tempo Parcial (Diurno), através do qual podemos identificar na Tabela 1 que a filosofia é mantida na grade curricular. O estado do Maranhão muito embora apresente deficiências já conhecidas por outras unidades federativas na questão da oferta e ampliação desse componente na educação básica, ainda é visto como uma referência ao abrigar a filosofia nas três séries do ensino médio. Contudo, essa configuração não está imune às indefinições do modelo curricular nacional no que tange aos objetivos a serem desenvolvidos tanto na formação geral básica quanto na parte flexível do currículo estadual.

Tabela 1 - COMPONENTES DA FORMAÇÃO GERAL BÁSICA E DA PARTE DIVERSIFICADA DO CURRÍCULO – SEDUC/MA (2023)

LEGENDA: CHS (CARGA HORÁRIA SEMANAL – CHA (CARGA HORÁRIA ANUAL) – IF (ITINERÁRIO FORMATIVO)							
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA							
ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	1ª SÉRIE		2ª SÉRIE		3ª SÉRIE	
		CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA
CIÊNCIAS HUMANAS	HISTÓRIA	1	40	1	40	2	80
	GEOGRAFIA	1	40	1	40	2	80
	SOCIOLOGIA	1	40	1	40	1	40
	FILOSOFIA	1	40	1	40	1	40
SUBTOTAL		4	160	4	160	6	240

PARTE DIVERSIFICADA	1ª SÉRIE		2ª SÉRIE		3ª SÉRIE	
	CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA
CULTURA ESPANHOLA	1	40	1	40	-	-
PROJETO DE VIDA	2	80	2	80	-	-
ELETIVA DE BASE I	2	80	2	80	-	-
ELETIVA DE BASE II	2	80	-	-	-	-
TUTORIA	1	40	1	40	-	-
CORRESPONSABILIDADE SOCIAL E EMPREENDEDORISMO	-	-	2	80	-	-
PRÉ ITINERÁRIOS FORMATIVOS	2	80	-	-	-	-
LETRAMENTO EM MATEMÁTICA	1	40	-	-	-	-
LETRAMENTO EM LÍNGUA PORTUGUESA	1	40	-	-	-	-
APROFUNDAMENTO IF I	-	-	2	80	-	-
APROFUNDAMENTO IF II	-	-	2	80	-	-
SUBTOTAL	12	480	12	480	-	-

Fonte: Maranhão. Secretaria de Estado da Educação. **Caderno de orientações curriculares para o ensino médio da rede estadual do Maranhão**. Secretaria de Estado da Educação. — São Luís, 2022

Podemos observar que não há critérios suficientemente capazes de assegurar a continuidade do ensino de filosofia em todas as séries e muito menos sua obrigatoriedade na configuração curricular atual. Dessa maneira, a proposição do DCTMA encontra-se desconexa aos próprios objetivos discriminados no documento, especialmente no que tange a busca de formação integral e desenvolvimento da ética e da cidadania expressados como objetos norteadores.

Podemos argumentar que as diretrizes curriculares objetivadas para a formação integral e outras metas apregoadas no DCTMA estão comprometidas em virtude da drástica redução de carga horária dos componentes da área de ciências humanas, sobretudo da filosofia. Defendemos que estes deveriam ser assumidos como elementos centrais para a valorização e reconhecimento da formação dos

estudantes. Pois a filosofia pode ser desenvolvida a partir de uma gama de conhecimentos reconhecidos historicamente que possuem natureza propositiva para o processo de compreensão da realidade, da autonomia, do desenvolvimento do pensamento crítico e da formação do caráter humano e como disciplina de interrogação da realidade; o que confere um caráter imprescindível para as melhorias e superações das desigualdades e injustiças sociais observadas em contextos desafiadores, como é o caso do Maranhão.

Quanto à parte diversificada do currículo, cabe ressaltar que a experiência docente no NEM demonstra que o curso do ensino de filosofia atual se desenvolve por vezes de modo confuso e incerto em meio ao emaranhado de componentes flexíveis da matriz curricular estadual. Rodrigo (2023) alerta ao fato que estes componentes se amparam estritamente sob a ideia de uma composição interdisciplinar e transdisciplinar entre saberes e embora possam ser pensados e desenvolvidos em vista a correlação entre eles, ignoram em seus quadros de habilidades e competências temas basilares da filosofia.

Reitero que propor a articulação das disciplinas em áreas de conhecimento na esfera curricular do ensino médio não significa anulá-las no âmbito da formação especializada dos professores. São coisas diferentes. A construção da interdisciplinaridade no ensino médio deve ser produto de uma articulação didático-pedagógica feita por professores com formação especializada em suas respectivas áreas de formação, a partir das quais adquiriram competência para estabelecer mediações que resultem em projetos e atividades integradas. (Idem, p. 46-47).

A análise da matriz curricular demonstra que atualmente os/as alunos/as da rede estadual possuem uma carga horária da parte diversificada que corresponde ao triplo da carga horária da área de ciências humanas oferecida ao longo de todo o curso do ensino médio, o que compromete profundamente a manutenção dos componentes da formação geral básica para todas as séries, além de trazer concepções pedagógicas variadas e imprecisas fundadas sob a alegação de superar o antigo modelo disciplinar.

O olhar mais profundo sobre as normas vigentes destinadas à educação básica brasileira deve ser compreendido como crítica diante da compreensão do campo educacional, que é multifacetado por interesses políticos, econômicos e ideológicos através dos quais os docentes de filosofia não devem ser meros espectadores. A luta pela defesa da filosofia é muito maior que luta por espaço na grade curricular, ela se

constitui como busca por reconhecimento da sua importância histórica na educação e na formação humana da juventude. O panorama atual do ensino deve ser constantemente repensado e debatido em torno de possibilidades para a garantia da formação integral e a construção de práticas de ensino condizentes com as realidades e conjunturas específicas de cada parte do território brasileiro.

O estado do Maranhão, com seu quadro de significativas desigualdades socioeconômicas, além de sua reconhecida diversidade cultural, se constitui como uma realidade complexa, em que a educação deve ser prioridade no processo de transformação e luta por justiça social. Nesse ponto, as humanidades juntamente à filosofia, têm muito o que contribuir tanto no aporte teórico quanto no desenvolvimento de ações práticas de melhoria da sociedade. É por isso que apesar do momento nebuloso vivido pela educação brasileira nos últimos anos não podemos deixar de problematizar o lugar e as perspectivas para o ensino, mesmo que num cenário tão obscuro.

Ao refletirmos sobre esse panorama, lembremos Dussel (1994), para o qual, o processo colonizatório da América foi precedido pelo *ego conquiro* (eu conquisto), que deu origem ao *ego cogito* moderno. Esse processo inaugurou o eurocentrismo, posicionando a Europa como centro e classificando outras culturas como periféricas. A educação, inserida nesse contexto histórico, reflete a modernidade e a reprodução do capitalismo. O filósofo destaca a importância de releituras críticas da modernidade como um fenômeno colonial e violento. A globalização, enquanto desdobramento da modernidade, do colonialismo e do imperialismo, favorece a reprodução do capital em um processo de desenvolvimento desigual. Atualmente, isso se reflete em políticas neoliberais sob a direção de empresas multinacionais e consórcios internacionais, gerando impactos significativos na educação e nas condições de vida dos indivíduos.

Segundo o filósofo-cubano alemão, Fornet-Betancourt (2001) impactos como estes afetam também nas transformações socioculturais sobretudo quando nos referimos à grupos desterritorializados e/ou que possuem suas tradições negadas no sistema neoliberal, também compreendido como sistema monocultural. O monoculturalismo acarreta na erosão de identidades locais e formas tradicionais de sabedorias, essa lógica global afeta diretamente a educação, cujos processos de escolarização são marcados pela reprodução do capitalismo e a hegemonia de interesses financeiros, especialmente em contextos de reformas educacionais tecnicistas e antidialógicas, como as que observamos no contexto atual.

A educação brasileira, tradicionalmente vinculada aos projetos da modernidade ocidental, sofre uma desvalorização das disciplinas filosóficas, substituídas por uma visão utilitarista que visa atender as demandas do mercado. Esses projetos tendem a reforçar a hegemonia burguesa e a fabricar consensos ideológicos que consolidam a dominação, em um movimento que marginaliza o saber crítico e a diversidade cultural, em detrimento de uma mentalidade tecnicista e de controle social. Na realidade das escolas públicas e no particular contexto da educação maranhense, podemos observar que as políticas educacionais se expressam como herdeiras do projeto da modernidade em conferir atribuições e métricas para o ensino em prol de interesses que divergem drasticamente da realidade dos indivíduos e das comunidades em seus modos de vida. Dessa maneira, mais que campo de conhecimento a escola deve ser problematizada como campo de enfrentamento, expressada por uma educação capaz de gerar a abertura para diferentes racionalidades e compreensões de mundo através dos componentes curriculares.

No caso da filosofia e o seu ensino, compreendemos a urgência em transcender sua função meramente acadêmica e abrir-se ao exercício intercultural, que exige, por sua vez, um engajamento com a pluralidade de visões de mundo, reconhecendo a diversidade cultural como um imperativo ético-político que implica na compreensão da filosofia como *“un quehacer contextual que haga posible el encuentro con ella en muchos lugares distintos y en una multiplicidad irreductible de formas de expresión”* (Fornet-Betancourt, 2011, p. 255). Nesse sentido, a tarefa da filosofia intercultural é promover um processo de reposicionamento crítico frente às narrativas que circunscrevem o saber filosófico a uma única tradição cultural.

Pelo panorama atual, postulamos que as reformas educacionais de desvalorização do ensino de filosofia no Brasil são parte de uma estratégia mais ampla de controle ideológico, que visa formar sujeitos mais adaptados às exigências do mercado e menos críticos em relação às estruturas de poder. A resistência a esse processo passa pela promoção de uma educação que valorize o diálogo intercultural e a diversidade, rompendo com a lógica tecnicista que atualmente predomina nas políticas da educação.

A filosofia intercultural pode confrontar essa realidade através da tarefa propositiva diante de um cenário bastante pessimista em nível global, ilustrado pelas crises sanitárias e ambientais, acirramento político-ideológico, aumento das tensões geopolíticas e nos discursos e manifestações de ódio, tais como a xenofobia,

preconceitos de gênero e cor, intolerâncias religiosas, dentre outras problemáticas presentes no cotidiano escolar; contudo, para que isso ocorra, é necessário romper com a limitação que submete o trabalho filosófico à reprodução e difusão do monoculturalismo. É preciso também transgredir os cânones metafísicos e epistemológicos que moldam a formação institucional e disciplinar da filosofia, onde a transmissão de certos conhecimentos é utilizada como dispositivo de hegemonia e a referenciação de sistemas de pensamento é utilizada como única fonte de desenvolvimento filosófico.

Segundo Raimon Panikkar (1996), a interculturalidade é compreendida como o “imperativo filosófico do nosso tempo”. Ele aponta que enfrentamos uma tentadora predisposição ao erro que toma de um lado, o monoculturalismo, e de outro, o multiculturalismo. Como alternativa, ele sugere a interculturalidade como ação, um diálogo intercultural exigindo para sua construção um esforço de convergência mútua profunda. “[...] cavar até encontrar um solo homogêneo ou uma problemática semelhante; devemos buscar o equivalente homeomórfico [...] que é um tipo de ‘analogia funcional existencial’” (Ibid. 2004, p. 209).

Pela compreensão da tarefa intercultural que devemos assumir enquanto docentes, concomitantemente à vigilância e luta pela recomposição da obrigatoriedade legal do ensino de filosofia; torna-se necessário cada vez mais a atualização das práticas desenvolvidas numa comunidade, de modo que elas sejam muito mais que livre aceitação ou mera adaptação diante dos conceitos que nos acostumamos utilizar para referenciar a filosofia e à produção filosófica no campo educacional. Desse modo, a tarefa contextual de uma filosofia intercultural exige um reposicionamento diante do próprio sentido da filosofia, para nos permitir refletir e demarcar o caráter filosófico no ensino. Essa tarefa, por sua vez, não pode ser realizada de modo alheio à análise crítica diante das reformas educacionais, pois somente dessa maneira podemos assegurar uma discussão cada vez mais ampla sobre a experiência do filosofar e suas consequências para os processos educativos que pretendemos desenvolver.

2 O PROBLEMA DO ENSINO DE FILOSOFIA: O DIÁLOGO INTERCULTURAL COMO TAREFA DE REORIENTAÇÃO DO PENSAR

Ao considerarmos que o contexto político-educacional do Novo Ensino Médio - com suas especificidades e exigências curriculares - impacta diretamente no planejamento e desenvolvimento do ensino de filosofia devemos ressaltar que a análise sobre a estrutura normativa não implica na afirmação ou validação do atual modelo curricular e/ou o reconhecimento dessa estrutura como algo que deve perdurar. Compreendemos que a problematização do ensino de filosofia exige capacidade constante de poder intervir em defesa de novas propostas pedagógicas, que visem assegurar a função formativa e humana da filosofia na educação básica, seja nesse atual modelo, ou numa nova configuração curricular que possa surgir, desde que seja respeitado o tempo e o espaço da filosofia como atividade do saber e como tarefa reflexiva e problematizadora de realidades.

Afim de tentar estabelecer uma análise crítica e propositiva para o ensino de filosofia, tomemos como ponto de partida a correlação existente entre filosofia e filosofar. O ensino de filosofia carrega em si mesmo o sentido do filosofar, como indagação e curiosidade diante do real. Segundo Kant (1724-1804), é impossível aprender filosofia, uma vez que a filosofia é um saber inacabado, que está em movimento e se constrói e reconstrói permanentemente; “[...] no que tange à razão, o máximo que se pode é aprender a filosofar”. (1983, p. 407).

Através do argumento de Kant podemos admitir que a filosofia não pode ser concebida como algo definido ao ponto de ser apreendida em sua totalidade. Esta análise, por sua vez, conduz a uma problematização sobre o sentido do filosofar e mais precisamente sobre a possibilidade de desenvolver o caráter filosófico no ensino de filosofia. O enunciado apresentado permite um olhar direto sobre o panorama histórico e político do ensino de filosofia no Brasil, que via de regra, nunca foi desenvolvido sob a perspectiva do filosofar, pois desde a sua implantação na educação jesuítica, foi fortemente marcado pela transmissão de conteúdos da tradição eurocêntrica; concebida como um panteão de ideias e sistemas de pensamento que deveriam ser repassados de modo acrítico para todos em todos os lugares. Decorre desse aspecto também, que as exigências pedagógicas e curriculares - mesmo as efetivadas na atualidade - tornam as reflexões sobre o sentido do filosofar extremamente abreviadas ou postergadas indefinidamente, seja pela prática repetitiva de transmitir conteúdos como sistemas fechados e intocáveis ou pelos sucessivos ataques à estabilidade e garantia desse componente no currículo nacional.

O filósofo Raúl Fornet-Betancourt, uma das principais referências da filosofia intercultural, propõe como tarefa principal, a necessidade de reorientar os rumos da filosofia, como forma de corrigir os prejuízos decorrentes da visão e expansão da mentalidade fundada na modernidade europeia, que se constitui historicamente como único modo possível de compreensão. Ao refletir sobre a importância da filosofia enquanto componente dos currículos escolares e acadêmicos, destaca o papel da interculturalidade para o enfrentamento dos desafios educacionais nas sociedades latino-americanas. Sua intenção é não apenas afirmar a importância da filosofia, mas também questionar as razões por trás da percepção de que ela estaria perdendo espaço. [...] *“estamos convencidos de que la filosofía sigue teniendo importancia todavía para la existencia humana o, dicho con más rigor, para discernir la calidad de la existencia que queremos protagonizar, así como para aprender a intervenir en el curso de la historia, en el mundo histórico que constituye la situación contextual mayor de nuestras existencias”* (Fornet-Betancourt, 2006, p. 34).

Fornet-Betancourt defende que, embora a filosofia produzida em muitas instituições esteja distanciada da vida cotidiana e pareça irrelevante para a maioria das pessoas, ela ainda tem um papel vital na compreensão da qualidade da existência humana e na intervenção no curso da história. A pergunta sobre sua importância não é meramente retórica, mas uma oportunidade para refletir se a perda de prestígio da filosofia é resultado de seu afastamento das realidades humanas ou de uma tentativa, por parte do modelo dominante de civilização, de neutralizá-la devido ao seu potencial de resistência e inovação.

Para decirlo claramente: en el contexto de lo que se ha denominado “el asalto al poder mundial” por la expansión totalitaria de políticas financieras, económicas, militares, culturales, etc. para globalizar el espíritu neoliberal y su mundo, constatamos por parte del proyecto civilizatorio hegemónico y su consiguiente modelo de desarrollo social un claro interés ideológico en expulsar la filosofía de la realidad de nuestros mundos, si es que ésta, resignándose y claudicando ante la fuerza de las cosas, no acepta su domesticación y se retira al lugar previsto para ella. (Idem., p. 35).

Para defender a importância da filosofia diante dos desafios de uma educação alternativa, é fundamental reconhecer que, além dos problemas internos da própria filosofia, há um processo social, científico e tecnológico que visa torná-la obsoleta. Para Fornet, essa desvalorização não é um reflexo da humanidade ou da época atual, mas sim do projeto hegemônico de globalização neoliberal, que tem um interesse

claro em expulsar a filosofia do debate público. Esse processo, impulsionado pela globalização neoliberal, rotula a filosofia como um conhecimento inútil e ultrapassado, sem relevância no contexto social e pessoal das sociedades modernas. Nesse contexto, a filosofia perde seu lugar, sendo considerada desnecessária.

O interesse do sistema hegemônico em silenciar a filosofia, segundo o autor, está ligado à necessidade do neoliberalismo global de promover um tipo antropológico que rompa os vínculos do ser humano com a comunidade e a tradição, projetando-o como um indivíduo isolado, focado em apropriação e eficiência. Além disso, também está relacionado a uma mudança cosmológica, onde a ideia de um mundo equilibrado e diversificado é substituída por uma visão global monótona, guiada pela cosmovisão neoliberal.

Como sabiduría memorial de caminos subversivos, la filosofía recuerda, pues, frente a un sistema hegemónico que fragmenta a los seres humanos y reduce su subjetividad a un punto egoísta, que lo primero es la relación y que el principio comunidad es irremontable e insustituible. Pero por eso mismo la filosofía no olvida que el ser humano necesita contextualidad y vecindad, que necesita referencias identitarias concretas para apoyar su búsqueda de universalidad, es decir, para no extraviarse por el camino o quedar suspenso en el aire como un fantasma. (Idem., p. 36).

Essa ideologia neoliberal, ao buscar eliminar a diversidade e impor um único ritmo de desenvolvimento, declara a filosofia obsoleta porque ela preserva sua essência subversiva. Apesar de ter, em momentos históricos, colaborado com a ideologia eurocêntrica, a filosofia também tem sido uma guardiã da memória da busca humana pela verdade e justiça, lembrando que a realidade poderia ser diferente. A filosofia, ao manter viva essa memória, recorda que o ser humano precisa de relacionamentos, comunidade e referências concretas para não se perder na busca de universalidade, pois a fragmentação e o egoísmo promovidos pelo sistema hegemônico não podem substituir o princípio de comunidade e contextualidade, essenciais para a verdadeira humanização.

Ao favorecer saberes contextuais que se complementam e impulsionam visões cada vez mais universais, a filosofia intercultural fornece suporte significativo para uma educação que respeita o ritmo dos corpos e dos lugares da terra. Essa educação, em vez de “desrealizar” o real ou substituir a experiência por espetáculos midiáticos, articula-se como um meio para realizar realidades, contribuindo para o crescimento da realidade e promovendo a universalização por meio da capacitação para a

participação com o outro em suas diferenças. A atualidade intempestiva da filosofia reside em sua sabedoria necessária, que é informada pela memória do que é originário — questões como a luta por justiça, igualdade e uma vida boa para todos, que não devem ser esquecidas em nenhum tempo e lugar, se não quisermos perder o caminho.

Ao refletirmos sobre o ensino de filosofia, retomamos a relação entre filosofia e filosofar ao qual professores e professoras não devem estar alheios. Segundo Cerletti (2009), o ensino de filosofia exige uma postura filosófica que deve provocar interrogações para saciar o “desejo de saber”, partindo da inquietude típica do filósofo. Dessa maneira, o ensino de filosofia não pode prescindir da própria natureza do filosofar. O curso filosófico deveria ser aquele em que impera uma disposição pela pergunta filosófica, entendida como capacidade vital de atualização e redimensionamento da própria filosofia. “O perguntar filosófico não se detém nunca, porque, para um filósofo, o amor ou o desejo de saber (*a filo-sofia*) nunca é preenchido”. (Idem., p. 25). Lembremos ainda da filosofia de Sócrates (470-399 a.C.) e sua máxima que aponta justamente para o “não-saber” como ponto de partida para a reflexão e a sabedoria. Ao resgatamos a perspectiva socrática para a educação fazemos uma referência direta ao questionamento da realidade através do diálogo enriquecido por indagações filosóficas que abalam e confirmam conceitos. Por conseguinte, compreendemos que em uma sala de aula, os estudantes não podem estar limitados a aprender sobre as ideias dos filósofos do passado ou mesmo contemporâneos, para que possam participar ativamente de um diálogo com as tradições filosóficas e também do exercício de interrogar, tomar posição e atualizar suas concepções e argumentos.

A experiência do filosofar em sala de aula deve ser uma manifestação prática do diálogo, em que os sujeitos estão envolvidos em um processo ativo de interpretação e reinterpretação de ideias filosóficas e de outros temas que interagem e integram o processo de problematização da realidade vivida. Essa abordagem enriquece a compreensão de que a filosofia precisa estimular a experiência indagativa, a pergunta pelo sentido das coisas e o desenvolvimento de um pensamento crítico-reflexivo em comunidades. Para David Bohm (1989) a palavra diálogos, na língua grega, remete a *logos*, “a palavra” ou melhor “o significado da palavra”, bem como à expressão *dia* que significa “através de”. Ao refletirmos sobre a palavra “diálogo” também encontramos na concepção de Paulo Freire (1921-1997), “o

diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo” (1980, p. 42).

Nesse sentido, a noção de “diálogo” estabelece uma correlação direta com o campo da vida dos sujeitos. Por conseguinte, podemos constatar que é justamente nesse universo que dialogar pode despertar a inquietude filosófica de questionar e pensar a realidade. A diretiva hermenêutico-filosófica de Gadamer, ressalta ainda que a própria realização da linguagem reside na conversação desde que tal experiência resulte em um acontecimento decisivo: a primazia do diálogo em sua radical perspectiva de abertura e médium para transformação.

O que perfaz um verdadeiro diálogo não é termos experimentado algo novamente, mas termos encontrado no outro algo que ainda não havíamos encontrado em nossa própria experiência de mundo. O diálogo possui uma força transformadora. Onde um diálogo teve êxito ficou algo para nós que nos transformou. (Gadamer, 2002a, p. 247).

Para o ensino de filosofia, a compreensão do sentido de diálogo expressada por Gadamer evidencia o contato e a escuta do campo cultural dos sujeitos, composto pela diversidade e as múltiplas formas de compreensão e problematização da realidade. De modo que podemos refletir a nossa disposição em estabelecer um vínculo com a abertura do pensar; para refletir os modos e aspectos culturais que referenciam nossas convicções e me credenciam a compreender o outro, para transformar nossas concepções. A hermenêutica filosófica ressalta que não dialogamos para chegar a um consenso ou conclusão, nem tampouco para fazer valer nossa possível superioridade desprezando compreensões alheias. Por isso que abrimo-nos ao diálogo também significa colocar em risco nossas convicções, ideias e preconceitos que nos determinam. Desse modo, “dialogar” é, por conseguinte, alargar e expandir horizontes de sentido em uma relação de conversação com o outro.

É nessa perspectiva que encontramos na Filosofia Intercultural uma tarefa teórico-prática que se expressa como um chamado de reorientação ou reaprendizagem do pensar através do diálogo entre culturas. Ela também pode ser caracterizada pela consideração e valorização da pluralidade e diversidade de saberes que por vezes foram negados e encobertos como expressões de conhecimento ao longo dos desdobramentos e avanços da história das humanidades.

Podemos dizer que a filosofia intercultural se constitui como um chamado para repensar a maneira que concebemos as culturas e como nos posicionamos com as nossas referências culturais em relação aos outros:

Por interculturalidade compreende-se aqui não uma posição teórica, nem tampouco um diálogo de/e/ou entre culturas (ou neste caso entre tradições filosóficas distintas) no qual as culturas se tomam como entidades espiritualizadas e fechadas; senão que a interculturalidade quer designar, antes, aquela *postura* ou *disposição* pela qual o ser humano se capacita para, e se habitua a viver “suas” referências identitárias *em relação* com os chamados “outros”, quer dizer, compartilhando-as em vivência com eles. (FORNET-BETANCOURT, 2004, p. 13).

A interculturalidade se expressa em fundamentos que indicam uma abertura da humanidade como processo de reaprendizagem e recolocação contextual; que por nos tirar de nossas seguranças teóricas e práticas, permite-nos perceber o analfabetismo cultural oriundo da crença que basta uma cultura, a “própria”, para ler e interpretar o mundo. Nesse sentido, não trata de uma conversa entre culturas espiritualizadas e fechadas em suas identidades, mas de um diálogo que só é possível a partir de uma predisposição à abertura que nos permita a revisão e reaprendizagem das nossas próprias referências para coexistir com os outros. Contudo, não podemos deixar de observar que a exigência pela definição do intercultural recai em certa tendência acadêmica e científica, modo que se constitui de certa maneira uma posição típica do racionalismo ocidental de classificar e delimitar¹⁹. Betancourt, ressalta que o modo como lidamos com a exigência de definição não permite o redimensionamento dos conceitos para propor e reconstruir novos sentidos a partir dos recursos culturais que dispomos para essa tarefa.

Nessa perspectiva, a definição não significa uma palavra definitiva ou uma classificação que por si só seja capaz de suscitar a compreensão, distinção e objetividade do que é definido. Podemos compreender a definição como um ponto de partida para o diálogo e a troca com o universo de concepções possíveis.

Quando nos referimos a palavra *intercultural* fazemos uma menção inicial ao termo cultura, que pode ser compreendido através de uma gama de conceitos. Partindo de sua terminologia, derivada do latim, “cultura” faz uma referência ao verbo *colere*; que, por sua vez, significa “cultivo”, “cuidado”. O que implica sempre numa

¹⁹ Fornet-Betancourt, Raúl. Lo Intercultural: El problema de su definición. México D.F.: Consórcio Cultural, 2004.

relação com algo, ou alguém ou, especificamente com o “outro”, no propósito de cuidado e cultivo. A interculturalidade ressalta que existem tantos problemas na definição de “cultura”, quanto na definição do intercultural; sobretudo quando tentam explicar “cultura” como ilhas ou esferas isoladas entre si como sistemas fechados, ou como redutos limitados a uma lógica dominante, forjados na imposição monocultural de sistemas e ideias que encobrem a diversidade e multiplicidade de saberes e tradições humanas. Para Betancourt, o conceito de cultura precisa ser pensado de modo a suprimir estas consequências problemáticas para estabelecer o diálogo em elo intercultural.

A proposta parte das reflexões do filósofo espanhol José Ortega y Gasset (1883- 1955) quando afirma as culturas da humanidade como manifestações históricas que se desenvolveram, sem exceções, a partir da luta diária por superar os problemas da vida. O pensador espanhol fala em forma metafórica das culturas em sentido de “exercícios de natação” ²⁰ , através dos quais os seres humanos se empenham para sobreviver. Ou seja, os elementos da contextualidade e da historicidade formam o fundamental do termo “cultura” de modo que tudo o que o indivíduo faz, passa a integrar um sistema cultural.

Las culturas son siempre más que sus tradiciones desarrolladas y más o menos estables. Es verdad que no hay cultura sin tradición, pues el desarrollo de la cultura, independiente de como se la defina, requiere de la memoria y de experiencias conjuntas compartidas. Y éstas son la base que conforma la tradición. Sólo que la formación de tradiciones no significa el punto final en el desarrollo de una cultura. Las tradiciones dan personalidad y contorno a las culturas, pero no significan en modo alguno el fin de su desarrollo (FORNET-BETANCOURT, 2009a, p.39).

Por essa análise, podemos perceber que cada cultura permite o surgimento de diferentes tradições que lutam por definir aquilo que é próprio em cada uma delas. Segundo Schnorr (2015), o conflito entre essa pluralidade de tradições não deixa de ser um conflito por poder, de modo prático e também hermenêutico, por se tratar de luta por predomínio da interpretação. Os membros de uma determinada cultura não são simplesmente herdeiros da tradição; a cultura é e se desenvolve pela transmissão de elementos culturais constituídos por processos sociais complexos na família, na escola e em toda gama de instituições sociais. *“Las culturas son realidades históricas*

²⁰ Cf. José Ortega y Gasset, “Pidiendo un Goethe desde dentro”, en: Obras completas, tomo 4, Madrid 1983, pág. 397 y sgs.

que surgen como respuestas contextuales para la solución de sus respectivas preocupaciones, sus necesidades". (Fornet-Betancourt, 2001, p. 222).

Do mesmo modo, refletir a concepção de interculturalidade considerando a relação específica entre cultura e tradição, também nos remete ao paradigma hermenêutico-filosófico²¹ sob a forma de um regresso à tradição. Tal recurso surge como reconhecimento da circularidade hermenêutica da compreensão de modo que o passado sempre se constitui como uma referência decisiva para o horizonte de compreensão.

Los aspectos que caracterizan el planteamiento de la filosofía intercultural, es precisamente el de ser una filosofía contextual, esto es, un filosofar que no parte de ideas o teorías sino de las prácticas culturales en los distintos contextos en que vive la humanidad. [...] Es dicho, en breve, filosofar de cotidianidades; filosofar situado, y tomando posición, en la ambivalente pluralidad de las razones cotidianas para vivir. (Fornet-Betancourt., 2003, p.3)

Quando falamos de cultura, mencionamos um amplo conceito que abarca diferentes fenômenos de interação a partir dos quais os seres humanos são integrados socialmente à luz de regras, da constituição de saberes e ao exercício de práticas. E na medida em que a experiência implica abertura (histórico-dialética), ela também nos remete a uma relação com a tradição, não como um acontecimento simplesmente controlado pela experiência passada, mas correspondente à ideia de transmissão (*Tradition / Überlieferung*). Tradição vem do latim *traditio*, cujo significado é “entrega”, “transmissão”. A expressão *Überlieferung* provém de *überliefern*, ou seja, “transmitir” e de *liefern* que corresponde a “prover”, “entregar”.

O termo “tradição” significa, antes de tudo, linguagem, a experiência de uma relação que é nivelada no encontro e na conversação com o outro. Através da reflexão da hermenêutica filosófica de Gadamer, percebemos no que concerne à tradição, que ela não se trata de um simples reconhecimento do passado, mas da revelação da realidade do nosso ser e da nossa própria identidade. “Compreender é “operar uma mediação entre o presente e o passado, é desenvolver em si mesmo toda a série contínua de perspectivas na qual o passado se apresenta e se dirige a nós”. (Gadamer, 2006, p. 71).

²¹ Gadamer, Hans-Georg, 1900- Verdade e método / Hans-Georg Gadamer; tradução de Flávio Paulo Meurer. - Petrópolis, RJ: Vozes, 1997 (pg's: 47-82).

Essa revelação, contudo, não deve bastar como um arcabouço de recursos ao qual podemos recorrer em todos os momentos da vida ou em toda e qualquer situação da vida; a tradição deve ser enxergada por sua órbita indagativa, para que possa gerar dentro dela mesma os questionamentos que possam confirmar suas referências ou modifica-las em diálogo com o outro. Portanto, a análise do campo cultural é a possibilidade de abertura para uma disposição fundada na ética e na alteridade que considera a pluralidade dos saberes como uma condição para reaprender a pensar e dialogar.

Discutir cultura implica abordar a história de lutas associadas ao termo, seus variados significados, e as escolhas que fazemos ao adotar ou reinterpretar conceitos, subvertendo modos de ser para facilitar a comunicação com o Outro. Palanca (2000) destaca alguns paradigmas teóricos essenciais para a construção de uma concepção robusta de cultura. O primeiro paradigma, chamado “configuracional”, permite analisar as diferentes vivências culturais, considerando elementos essenciais como espaço, tempo, identidade/diferença e fronteira. Segundo a autora, todas as culturas possuem percepções próprias sobre esses aspectos. Compreender a cultura envolve, portanto, entender como cada uma dessas dimensões é percebida e vivida pelos grupos humanos. A Antropologia, em particular, busca entender esses aspectos apresentando a cosmovisão, organização e vivências que constituem as identidades dos grupos, comunidades e povos.

Abordar a identidade cultural é uma tarefa complexa, pois identificar grupos culturalmente não implica necessariamente numa unidade interna homogênea. Dentro de um mesmo grupo, podem existir diversas formas de compreender o tempo, por exemplo. Frequentemente, cultura é vista como sinônimo de tradição, sugerindo uma unidade que define fronteiras e busca perpetuar-se apesar da heterogeneidade das experiências. No entanto, essa questão é multifacetada, pois a cultura, permeada por diferenças, nos obriga a pensar nas inúmeras culturas que foram e continuam sendo violentadas, correndo o risco de desaparecer completamente da história. A sobrevivência de muitas pessoas depende do resgate de traços culturais que as identificam.

A crítica intercultural defende a reorientação da filosofia para os diferentes contextos como fundamento para corrigir os prejuízos decorrentes da expansão do *logos* da modernidade europeia. O desafio planteado pela filosofia intercultural evoca a necessidade da reaprendizagem do pensar para descentralizar o modo

em que nos relacionamos com a história e com a filosofia. Nesse sentido, a filosofia intercultural se opõe ao eurocentrismo, mas essa oposição não deve ser confundida, de modo algum, como uma negação ou desqualificação do âmbito cultural que ele exerce sobre outras culturas. Pois, a interculturalidade defende a necessidade de sublinhar a dimensão crítica frente ao sentido de cultura própria para não sacralizar a cultura que é nossa e nem ceder as suas tendências etnocêntricas (Fornet-Betancourt, 1994, p. 11). Nesse caso, é preciso partir da própria tradição cultural, conhecendo-a e vivendo-a, não como instalação absoluta, mas como trânsito e ponte para a intercomunicação contínua.

2.1 Interculturalidade: reaprendizagem do pensar e novos rumos para o ensino de filosofia

O perfil da interculturalidade pressupõe que as tradições, se alteram, se atualizam; o sentido de flexibilização e historicidade é uma proposição para compreender o problema de culturas que se sobrepõem umas às outras, que rivalizam, disputam, e dominam umas às outras. A interculturalidade estabelece um projeto filosófico que assume as dimensões éticas, epistêmicas e políticas, fundado no reconhecimento e valorização da diversidade que assume criticamente uma posição de renúncia à designação exclusiva do eurocentrismo, reforçada por Heidegger, de que a filosofia é essencialmente grega²².

A palavra *philosophía* diz-nos que a filosofia é algo que pela primeira vez e antes de tudo vinca a existência do mundo grego. Não só isto — a *philosophía* determina também a linha mestra de nossa história ocidental-européia. A batida expressão “filosofia ocidental-européia” é, na verdade, uma tautologia. Por quê? Porque a ‘filosofia’ é grega em sua essência — e grego aqui significa: a filosofia é nas origens de sua essência de tal natureza que ela primeiro se apoderou do mundo grego e só dele, usando-o para se desenvolver (Heidegger, 1999, p.29).

Fornet-Betancourt denuncia que a definição heideggeriana é soberba e preconceituosa ao excluir as humanidades não-ocidentais como vozes capazes de desenvolver filosofia, pois considera que a filosofia *‘es una potencialidad que puede ser, y de hecho es, cultivada en todas las culturas de la humanidad’* (2009b, p.124).

²² Heidegger, Martin. O que é isto – a filosofia? In: Os Pensadores: Conferências e Escritos Filosóficos. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

Ou seja, a interculturalidade demonstra que a filosofia se dá em uma pluralidade de formas de pensar e de fazer. A presunção de um único modo de filosofar que exclui outros modos que não se submetem ao *logos* eurocêntrico, classificando-os como não filosóficos, é no mínimo arrogante, para não dizer absurdo, pois converte uma categoria geográfica como cultura universal, evidenciando o sentido colonial sobre culturas historicamente caladas e dominadas em seu processo de desenvolvimento.

Segundo Schnorr (2015), a filosofia intercultural implica uma revisão crítica da própria filosofia latino-americana, ao evidenciar que conhecer a história do pensamento é um processo muito mais amplo que conhecer a história da filosofia; pois nos direciona à compreensão da necessidade de conhecermos as diferentes tradições desde a nossa cultura ao encontro com as diversas formas de pensar e de conviver. Para reorientar devemos recorrer as mais diversas fontes, em abertura de diálogo com as vozes ignoradas em seus modos de sentir e viver, superando a relação do outro como objeto de estudo, construindo uma hermenêutica em que o outro se expresse em sua radicalidade singular. Desse modo, podemos considerar que a filosofia intercultural emerge da consciência da diversidade cultural que caracteriza o mundo atual para fundamentar uma relação de diálogo; que exalta as identidades e as diferenças culturais através da confluência e intercomunicação entre saberes, crenças, ideias, valores e práticas sociais, em contexto a realidade em que os sujeitos se situam, vivem e atuam mutualmente. A interculturalidade representa o exercício de intercomunicação, interconexão entre culturas; de forma crítica, sem sacralizar alguma específica.

Decorre que uma das principais tarefas da interculturalidade, como proposta abrangente ao panorama da realidade latino-americana, é a de um quefazer filosófico que corresponda a uma sociedade historicamente habitada por herança colonial e muitos níveis de dominação. Essa proposta incide sobre uma reorientação para aprender a pensar desde e com a riqueza cultural de *nuestra* América, liberando-nos do monoculturalismo da tradição dominante pelo reconhecimento da diversidade cultural dos povos latino-americanos em suas múltiplas vozes e saberes originários. Dito em outras palavras, pensar interculturalmente em nível a herança cultural da América Latina é empreender um processo de desprendimento de narrativas históricas que submetem a filosofia a uma única origem cultural.

O processo de reorientação da filosofia permite considerar que a cultura não é monolítica, a cada cultura e tradição existe uma história de lutas pela determinação

de seus objetivos e valores; “*porque toda cultura es ambivalente en su proceso histórico, y su desarrollo está permeado por contradicciones y luchas de intereses*”. (Ibid., 2001, p. 195). As contradições incorporam conflitos internos que fragmentam universos culturais. A cultura não corresponde a um universo simbólico estático definido. O campo da cultura está repleto de contradições internas e objetivos diversos.

‘Toda la cultura, por tanto, conlleva siempre para la persona humana, una tensión dialéctica insoslayable, ya que, como la situación sartreana, se le revela como el lugar donde debe decidirse el conflicto entre determinación y libertad, en el sentido de un proceso abierto de sobre determinación. (Ibid., 2001, p.199).

A construção da filosofia intercultural faz referência ao giro metodológico fundamental, que consiste na abertura as diversas vozes que falam na história da filosofia, e mais do que isso, tomando essas vozes como atributos constituintes de filosofia no bojo do universo de expressões e manifestações culturais que as identificam. Nesse sentido, Fornet-Betancourt dialoga diretamente com outros nomes ligados à história da filosofia latino-americana, com destaque às considerações realizadas por Anibal Quijano (1930-2018) e Enrique Dussel, que contribuíram com importantes fundamentos na filosofia através das respectivas, *crítica da colonialidade do poder e mito da modernidade europeia*.

Cuando hablamos de la necesidad de un giro metodológico en este campo, nos referimos, pues, a un cambio de actitud radical frente a los mundos indígena e afroamericano, tanto en su pasado con su presente; de manera que los percibamos como sujetos portadores de una palabra que nos interpela y de una perspectiva que nos enfoca y nos interpreta desde su específico horizonte de vida y de comprensión del mundo. El otro, en este caso el indígena o el afroamericano, deja de ser percibido como lo “interpretable”, porque irrumpe como “intérprete”; como sujeto que me ofrece una perspectiva desde la que yo me puedo interpretar y ver. (idem., p. 61).

A colonização, segundo Quijano, dá início à colonialidade, reforçando o mito de culturas superiores e inferiores, através do qual a expansão do colonialismo europeu ganhou as esferas político-sociais das colônias e ainda expandiu seu alcance ao campo epistêmico, que culminou em uma relação de dominação entre saberes e tradições culturais.

A posterior constituição da Europa como nova id-entidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à

elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus. Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/ inferioridade entre dominantes e dominados. Desde então demonstrou ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal, pois dele passou a depender outro igualmente universal, no entanto mais antigo, o intersexual ou de gênero: os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais. (Quijano, 2005, p. 118).

Quijano chama a atenção para a ideia de *raça*, uma categoria mental própria da modernidade europeia, que segundo o autor, legitima a violência colonial. A mentalidade fundada na noção de inferioridade entre povos e culturas legitima às relações de dominação e violência decorrentes da conquista e da segregação. No caso da colonização latino-americana: entre “conquistadores” e “conquistados”, “civilizados” e “primitivos”.

De acordo com esta perspectiva, a modernidade e a racionalidade foram imaginadas como experiências e produtos exclusivamente europeus. Desse ponto de vista, as relações intersubjetivas e culturais entre a Europa, ou, melhor dizendo, a Europa Ocidental, e o restante do mundo, foram codificadas num jogo inteiro de novas categoriais: Oriente-Occidente, primitivo-civilizado, mágico/mítico-científico, irracional-razional, tradicional-moderno. Em suma, Europa e não Europa (Ibid., 2005, p. 238).

A colonialidade do poder também se constitui como “colonialidade do saber” ao instaurar o eurocentrismo como perspectiva única de conhecimento; a colonialidade, assume um projeto de eliminação de outras formas de vida e dos saberes vinculados à herança cultural dos povos colonizados. Para o autor, a mentalidade que divide sujeitos em categorias como superiores/inferiores, racionais/irracionais, influencia diretamente no modo em que pensamos a modernidade e os sistemas de conhecimento. Estes por sua vez, influenciam diretamente na organização e formatação das estruturas do pensar. A tendência a essa mentalidade dominante marginaliza atributos importantes para ressignificação da aprendizagem e para a consideração da pluralidade de saberes. No caso das heranças culturais - sobretudo as oriundas das classes populares - estas são comumente atingidas por preconceitos, discriminações e violências em face ao desprezo do colonialismo às suas tradições.

No mesmo horizonte de abordagem, é reveladora a posição de Dussel, que atribui sua crítica ao chamado “mito da modernidade europeia”, entendido por ele a partir da invasão do território latino-americano e das relações de violência decorrentes

da imposição de um *ego* conquistador que se constituiu como unidade cultural de dominação.

1492, según nuestra tesis central, es la fecha del "nacimiento" de la Modernidad; aunque su gestación -como el feto- lleve un tiempo de crecimiento intrauterino. La Modernidad se originó en las ciudades europeas medievales, libres, centros de enorme creatividad. Pero "nació" cuando Europa pudo confrontarse con "el Otro" y controlarlo, vencerlo, violentarlo; cuando pudo definirse como un "ego" descubridor, conquistador, colonizador de la Alteridad constitutiva de la misma Modernidad. (Dussel, 1994, p. 8)

Ao retomar a classificação de humanidades, colocando de um lado os “vencedores” e de outro os “vencidos”, Dussel demonstra a quão opressora foi a imposição do eurocentrismo diante à cultura dos povos originários da América. Reside nesse aspecto, um dos principais fundamentos da crítica intercultural que se constitui como combate a falsa ideia de unidade cultural. Para Betancourt, o conceito da libertação foi imprescindível para a construção das bases da filosofia latino-americana, reconhecido como fio condutor importante para o chamado “decolonialismo”. Contudo, na análise da filosofia intercultural, pondera que o projeto de uma filosofia latino-americana, salvo algumas exceções, falhou em não atentar na proposta de sua realização para o desafio proposto pela interculturalidade. “A filosofia latino-americana não soube levar o processo de contextualização e de diálogo com ‘a história e a cultura latino -americanas’ a suas últimas consequências”. (Fornet-Betancourt, 2004, p. 22). Ademais, o autor se refere à interculturalidade como uma “disciplina” pendente como chamado de justiça cultural que vem se formulando há séculos na história social e intelectual da América Latina, como um lugar de mundos de vida e de pensamento plural.

Ao lembrar que o mundo é plural a filosofia oferece uma visão cosmológica em que culturas, religiões e éticas são “moradas” no mundo, e não a casa do mundo em si, oferecendo uma perspectiva ampla e diversa para entender a realidade. Desse modo, a filosofia se contrapõe à uniformidade e monotonia impostas pelo neoliberalismo, que busca expandir uma única forma de habitar o mundo. Por essa razão, o neoliberalismo decreta sua irrelevância, pois a filosofia é vista como intempestiva, fora de sincronia com o ritmo acelerado imposto pelo sistema capitalista; no entanto, é exatamente essa intempestividade que preserva sua relevância, ao

lembrar a diversidade humana e a possibilidade de um mundo, onde diferentes tempos e espaços possam coexistir sem serem forçados a um ritmo único.

Nesse contexto, a filosofia intercultural é particularmente importante, pois ela não pactua com o ritmo acelerado da ordem hegemônica, na medida que busca recuperar e reativar memórias de tempos e espaços alternativos. Essas memórias oferecem projetos de humanização que se afastam da cronologia ocidental dominante e propõem uma universalidade que respeita a pluralidade dos mundos contextuais. Reside nesse aspecto um dos pontos cruciais para problematizarmos a filosofia intercultural como fundamento para uma nova educação na América Latina como tarefa propositiva de alternativas educacionais que contraponham o modelo antropológico e cosmológico de dominação. Em que o foco principal é o desenvolvimento de práticas educativas que respeitem a diversidade cultural e temporal, promovendo uma universalização humana verdadeira, em oposição à globalização imposta.

A filosofia intercultural oferece uma perspectiva que reconhece a diversidade cultural não como algo a ser eliminado, mas como uma memória viva, enraizada na história e na vida cotidiana dos povos. Assim, educar com base nessa memória significa respeitar e ativar os tempos biográficos e os ritmos dos mundos locais, o que, por sua vez, combate o "analfabetismo biográfico" — a incapacidade de reconhecer e valorizar a própria história pessoal e comunitária. A educação, nesse sentido, deve ajudar as pessoas a "ler" suas biografias e tradições a partir de suas próprias experiências e memórias, proporcionando autonomia no uso do tempo e uma recuperação dos calendários que dão sentido às suas vidas.

Além disso, a filosofia intercultural sugere que a educação deve também recuperar o espaço, ensinando "competências contextuais" para que as pessoas saibam viver e conviver em seus ambientes específicos. Esse segundo momento, que combate o "analfabetismo contextual", valoriza os saberes tradicionais e contextuais, fundamentais para a diversidade cognitiva e para a universalização da humanidade.

Nessa perspectiva, a filosofia intercultural, portanto, propõe uma pedagogia que integra o respeito ao tempo e espaço específicos, resistindo à cronologia global imposta e recuperando a riqueza dos saberes locais para um processo educativo mais inclusivo e plural. Fornet-Betancourt ressalta que essa abordagem não é nova e faz uma referência a perspectiva do filósofo José Martí que no final do século XIX, já defendia que o ensino deveria se basear na realidade local, substituindo os modelos

européus por uma educação enraizada na história e nos fatores reais do contexto vivido.

El premio de los certámenes no ha de ser para la mejor oda, sino para el mejor estudio de los factores del país en que se vive. En el periódico, en la cátedra, en la academia, debe llevarse adelante el estudio de los factores reales del país ... La universidad europea ha de ceder a la universidad americana. La historia de América, de los incas acá, ha de enseñarse al dedillo, aunque no se enseñe la de los arcontes de Grecia. Nuestra Grecia es preferible a la Grecia que no es nuestra. Nos es más necesaria. Los políticos nacionales han de reemplazar a los políticos exóticos. Injértese en nuestras repúblicas el mundo; pero el tronco ha de ser el de nuestras repúblicas. (Martí, 1975, p. 18).

A citação de Martí também deixa claro que essa pedagogia de recuperação histórica e contextual não visa promover nacionalismos fechados ou regionalismos que fragmentem a humanidade como ilhas autossuficientes. Pelo contrário, a intenção é capacitar para a comunicação e o intercâmbio cultural. O verdadeiro valor do intercâmbio reside na partilha da memória, daquilo que nos torna únicos e memoráveis, em vez de oferecer algo banal ou global que já é amplamente acessível. O que enriquece a humanidade e a torna verdadeiramente universal é justamente essa troca de memórias e experiências diferenciadas. No entanto, a condição fundamental para que esse intercâmbio ocorra é a preservação da memória.

A partir desse referencial, Fornet-Betancourt ressaltava a importância de desestruturar e realinhar os processos educacionais para que estejam mais ajustados à diversidade cultural e à multiplicidade de perspectivas que essa diversidade implica. Isso significa que a educação, tanto na escola quanto na universidade, deve deixar de ser um instrumento que fortalece a assimetria epistemológica predominante no mundo atual. Se a diversidade cultural for levada a sério, torna-se essencial pluralizar a educação epistemologicamente, para que ela se torne um serviço que promova o equilíbrio entre os diferentes saberes. A educação deve ser um espaço de diversidade, um meio para a pluralidade epistemológica, onde se aprende a reconsiderar o que sabemos a partir dos saberes de outras culturas; esse processo implica a implementação de políticas educativas que não imponham uma única epistemologia, mas que narrem as histórias das diversas epistemologias que explicam o conhecimento humano e suas formas de aquisição. Dessa maneira, os estudantes aprenderiam não apenas as certezas dos saberes consolidados, mas também a contingência e incerteza dos mundos epistêmicos.

Promover uma formação epistemologicamente pluralista na educação é fundamental, pois sem a verdadeira integração do diálogo entre diferentes epistemologias nos programas educativos, não há base sólida para repensar o ideal de conhecimento. A busca pelo equilíbrio epistemológico no mundo é uma condição essencial para que a diversidade cultural seja incorporada nos processos cognitivos e de inovação que moldam o presente e o futuro do mundo. A filosofia intercultural, portanto, defende a necessidade de discutir, com a participação de todas as tradições cognitivas da humanidade, a questão do "ideal do conhecimento". Isso envolve refletir não apenas sobre o propósito de saber o que se sabe, mas também sobre a prioridade dos saberes que realmente importam à humanidade. *"La educación misma debe convertirse en crisol de diversidad, ser gestora de pluralidad epistemológica enseñando a reaprender lo que sabemos con el saber del outro"*. (Idem., p.39).

Essa questão deve ser renegociada interculturalmente, e os programas educativos são vistos como o meio adequado para isso, desde que estejam ancorados na diversidade das cosmovisões humanas e não no projeto civilizatório hegemônico. Dessa maneira, os programas educativos se tornariam espaços onde o diálogo entre diferentes saberes poderia acontecer, permitindo que se avalie o papel de cada um em nossas vidas e no mundo que desejamos construir.

A interculturalidade, nesse contexto, desafia a ideia tradicional de que "o saber não ocupa lugar". O saber, de fato, ocupa espaço e exige tempo, o que é fundamental na perspectiva intercultural. Nos programas educacionais atuais, especialmente nos níveis de formação profissional e universitária, não há espaço para saberes alternativos, contextuais ou de tradições orais. Isso ocorre porque a educação hegemônica prepara profissionais para um mundo que marginaliza esses saberes.

A proposta de que os programas educacionais abordem a questão do ideal do conhecimento é também uma crítica às políticas educativas que promovem uma "educação funil", que filtra e restringe os horizontes de produção e transmissão de saberes. A interculturalidade não se opõe apenas a este tipo de educação que confunde a globalização de conhecimentos ou valores selecionados com o lento processo de universalização participativa, também se opõe ao programa de expansão de uma cultura científica voltada apenas para especialistas. A desautorização cognitiva da humanidade e de suas culturas é intolerável do ponto de vista intercultural, pois não se alinha ao reconhecimento da diversidade cultural.

Nesse sentido, a filosofia intercultural se constitui como uma tarefa crucial para a renovação das políticas educativas, especialmente por sua contribuição à reivindicação da autoridade contextual e cultural nos processos de conhecimento e nas práticas comunitárias. Essa abordagem defende a democratização e a partilha comum do saber, o que implica na pluralização da organização da educação. Isso requer reformas nas instituições e nos critérios de acreditação que reflitam a diversidade cultural da humanidade.

Para a interculturalidade, a condição cultural implica em conviver, contextualizar e historicizar a contemporaneidade, de modo a admitir que há uma diferença na atualidade do fazer filosofia em relação a outras épocas; onde a universalidade da filosofia era concebida predominantemente, mesmo na filosofia latino-americana, desde conceitos abstratos, essencialistas e dogmáticos que dificultavam um enlace entre o pensar da filosofia e os desdobramentos da história humana.

Hoy hacemos filosofía en una época cuyo horizonte intelectual lleva inscrito en la frente el momento de la historicidad como una de las signaturas que mejor identifican el carácter del saber en el mundo contemporáneo, incluido naturalmente el saber filosófico (Fornet-Betancourt, 2009a, P. 95).

Admitir que a filosofia atual assume o paradigma da “história” significa, o reconhecimento de abertura a um novo horizonte; que permite um repensar sobre a própria história da filosofia; além de uma ressignificação sobre a sua função na história cultural da humanidade. Na tentativa de melhor compreender os fundamentos da filosofia intercultural e seu vínculo com a historicidade do pensar, destacamos a revisão crítica dirigida ao monoculturalismo como afirmação de um processo de *empobrecimento da realidade* e por conseguinte do conhecimento.

2.2 Fundamentos teórico-práticos da interculturalidade: o combate ao empobrecimento da realidade.

O processo de empobrecimento da realidade pode ser definido a partir da compreensão de que a afirmação da historicidade pode ser potencialmente geradora de uma História. Esta por sua vez, submete povos e tradições culturais ao juízo de segregação, que classifica as comunidades em povos desenvolvidos e

subdesenvolvidos. Através da imposição dessa mentalidade, determinadas culturas são consideradas incapazes de participar e seguir o progresso e desenvolvimento do real. A crítica ao sentido de historicidade, se dirige ao *logos* da mentalidade europeia; concebido como textura interna e lei de composição do curso do tempo que fala e quer se valer como unidade cultural.

A modernidade europeia se dirigiu ao processo civilizatório e foi impulsionada no sistema capitalista como estrutura básica de modernização em escala global. A violência carregada por essa estrutura serve como explicação do sistema de pensamento ocidental que maneja a história e incide sobre outras culturas; atingindo diretamente o sentido de reconciliação entre *logos* e realidade histórica. Diante desta historicidade, que por sua vez, constitui uma “História” oficial, tecida pela cultura de dominação, dos interesses humanos de poder e hegemonia mundial; a crítica da filosofia intercultural se apresenta como proposta para redimensionar o paradigma da historicidade através de uma relação de abertura e reorientação do saber, pautadas no paradigma do diálogo entre culturas. Trata-se de ressignificar a ideia de História no sentido de salvaguardar as diferentes historicidades sem diminuir ou apagar o que as constituem em função de uma ideia geral ou hegemônica de História determinante.

Através da conjuntura da filosofia intercultural, devemos sempre acompanhar a nossa afirmação da historicidade com uma perspectiva crítica para que possamos melhor compreender o pertencimento temporal e para ressignificarmos o entendimento das dinâmicas e assimetrias que permeiam os desdobramentos históricos. A interculturalidade conjectura que para muitas memórias culturais, o decisivo e fundante de verdade ocorreu fora da linearidade histórica, ou seja, são incompreensíveis dentro da tessitura hegemônica da História. “*El diálogo intercultural es, ciertamente, un diálogo entre historias*” (Fornet-Betancourt, 2009a, p. 103). Nelas estão marcadas tanto as assimetrias oriundas da dominação de culturas, mas também da fusão e do diálogo entre tempos e culturas.

A filosofia intercultural toma o fenômeno de empobrecimento do mundo como contexto primeiro para situar a tarefa de busca “enriquecimento do mundo” e por dignidade ontológica, cultural, religiosa, etc. Essa tarefa se faz consciente de que os desdobramentos da história e a consolidação da História advêm de um processo antigo que arrasta consequências pela dominação e da substituição do campo cultural. A contextualização pautada na interculturalidade permite afrontar as consequências do processo de empobrecimento do mundo, por estar consciente de

que faz memória de memórias, abrindo caminhos para além da história linear. Cabe ressaltar que a filosofia intercultural não associa essa ideia com fragmentação do mundo, ou seja, não se trata de uma defesa ao regionalismo, ou sacralização de determinada cultura diante de outra, mas colabora a enxergar precisamente que a pluralidade cultural não é oposta a busca por universalidade.

Pero ello significa por su parte que nos estamos refiriendo a una universalidad que crece por la inquietud contextual por saber qué se comparte con el otro o el extraño; que es inquietud por conocer y reconocer lo común que nos identifica como humanos más allá de la comunidad contextual que nos documenta como tales. Ese crecimiento en comunidad, en conciencia y práctica de comunidad, es la universalidad concreta y dinámica a la que apunta la filosofía intercultural con la reivindicación del valor de la contextualidad como categoría que resume los muchos lugares en que tiene lugar eso que llamamos mundo y que impulsa el trazado de una nueva topografía de lo humano en la que se refleje la dignidad de todos los parajes del mundo. (Idem, p. 107).

Neste primeiro aspecto, a perspectiva da filosofia intercultural toma o sentido de um filosofar contextual que se articula como uma filosofia que possa ler o mundo em vista à diversidade, para em seguida, formular suas questões à luz das múltiplas realidades existentes. Sua característica como um filosofar contextual implica numa reorientação mediante a elaboração de uma “topologia”²³ da razão, base para uma crítica intercultural da própria filosofia, ou mesmo do sentido que a compreendemos.

A crítica intercultural da razão propõe a interculturalidade como parte integrante de uma tarefa de luta por uma humanidade equilibrada, também epistemologicamente, pelo reconhecimento de uma pluralidade de racionalidades ou de vozes da razão. Pois, reconhece a necessidade de reabilitar o que a razão eurocêntrica discriminou no seu processo de constituição e expansão como regra universal; o pensamento mitológico, os saberes místicos e simbólicos e a imaginação como âmbitos da inteligência. A crítica ao sequestro do sentido da razão, se manifesta como um método de diálogo intercultural em sentido de um intercâmbio, aberto e sem preconceitos aos contextos e tradições diversas.

²³ O filósofo Fornet- Betancourt afirma que as contextualidades são topologia do humano, ou seja, referem-se a sua forma e constituição e por isso sua recuperação é indispensável para refazer o mapa antropológico da humanidade em toda a sua diversidade. (SILVA, Neuza Vaz e. A filosofia da interculturalidade e o diálogo entre as culturas). Disponível em: <<https://docplayer.com.br/34404109-A-filosofia-da-interculturalidade-e-o-dialogo-entre-as-culturas-neusa-vaz-e-silva-1.html>>

O terceiro aspecto da crítica intercultural trata da especial relação decorrente da filosofia intercultural com a diversidade cultural, na medida que além de afirmar a pluralidade de saberes e culturas, considera que se trata de uma pluralidade em comunicação. A interculturalidade é entendida como descontinuadora da tradição de uma filosofia que fala sobre as culturas, mesmo reconhecendo alguns precursores dessa filosofia; sua tarefa, no entanto, é o diálogo intercultural, de comunicação entre culturas para considerá-las na reconfiguração da própria filosofia.

A relação que a filosofia intercultural mantém com as culturas significa a opção por aproveitar a qualidade da diversidade cultural como um espaço aberto de interação e promoção do diálogo. Desse modo, a interculturalidade não deve ser uma ocasião que sirva apenas para a identificação e diferenciação que culturas fazem de si mesmas, pois as culturas podem abrir-se às possibilidades com as quais elas mesmas possam tecer sua configuração real e reconhecer que existe também uma diversidade interna. *“se concretiza en un movimiento crítico que conoce dos tiempos correlativos: el intercultural y el intracultural”*. (FORNET-BETANCOURT, 2009, p. 112). Consiste numa relação pela qual o diálogo entre culturas se converte em espaço onde se manifestam as diferenças, mas também as “preferências” culturais que sustentam tradições e comportamentos, ao mesmo tempo que se constituem como referenciais para se relacionar com outras culturas.

A constatação da primazia entre o intercultural e intracultural leva ao quarto aspecto do perfil da interculturalidade. Este, se refere à resistência cultural frente a pretensa universalização da realidade histórica, como é o caso das relações fundadas na globalização e no neoliberalismo. A filosofia intercultural assume-se como filosofia política do direito das culturas a ocupar o mundo, enriquecendo com o mundo e contribuindo que o mundo cresça com elas.

El principio de que el respeto a la alteridad del otro obliga a renunciar a “representar” o “suplantar” al otro – en una perspectiva explícitamente política que acompañe las prácticas sociales mediante las cuales los miembros de una cultura intentan mantener vivos los mundos reales en que se plasman los valores de sus memorias. (Idem, p. 113).

Por último, um quinto aspecto no perfil da filosofia intercultural é a ênfase sobre uma proposta antropológico-pedagógica que *“contribuya a corregir la revolución antropológica que ha significado la globalización de la concepción del ser humano de la modernidad capitalista”*. A filosofia intercultural considera a expansão do modelo de

civilização neoliberal como uma dimensão central do processo de empobrecimento do mundo, e propõe um novo giro antropológico baseado na relação entre novas topologias do humano que possibilitem o diálogo intercultural e o método de antropologias contextuais que conduza a um forte componente pedagógico, em que a filosofia intercultural mantenha um diálogo especial com a educação intercultural ou com uma concepção de educação em perspectiva intercultural.

Nesse sentido, o programa de transformação intercultural se constitui como uma prática da filosofia que libera a própria filosofia das amarras da história oficial, efetivada pela abertura de diálogo em face à polifonia dos saberes, referências e tradições do campo cultural. O giro intercultural evoca um novo rumo para a filosofia ao renovar o próprio sentido de sua atualidade e autenticidade como saber sem supostos, melhorando-a e enriquecendo-a em si mesma através do diálogo entre culturas. A tarefa da filosofia intercultural como um chamado para a reaprendizagem do pensar e “enriquecer o mundo”, para além de revigorar o próprio sentido da filosofia e do filosofar, intervém como proposta para refletir e reorientar os rumos do quefazer no ensino de filosofia. Nesse aspecto, a interculturalidade pode associar-se a outras vozes na afirmação das singularidades e na incessante busca pelo diálogo com a cotidianidade dos sujeitos. Desse modo, a interculturalidade pode ser admitida como uma abertura para refletir a educação e também como uma prática que se posiciona em confronto aos métodos tradicionais de ensino; comumente marcados pela rigidez histórico-cultural da tradição eurocêntrica.

2.3 A interculturalidade e o desafio de reaprender a ensinar filosofia

Pela via intercultural podemos compreender a possibilidade de revitalizarmos o ensino de filosofia na medida que são priorizados os diferentes contextos culturais que constituem os sujeitos em suas diferentes vozes. Defende que a educação deve alcançar o campo cultural dos sujeitos de modo a enriquecer o seu cotidiano habitual. Daí a necessidade da filosofia e a importância de cultivar esse componente nas escolas como uma condição essencial para a formação humana. Betancourt (2004) parafraseando Martin Heidegger²⁴, defende que a filosofia se constitui como tarefa

²⁴ Ibid., Buenos Aires:1960. Ed. cit., p. 12.

humanizadora da humanidade, pois mais que disciplina de estudos é a morada e guardiã da humanidade.

Es evidente, por otra parte, que si concedemos lo anterior es porque estamos convencidos de que la filosofía sigue teniendo sentido en las vidas de nuestros contemporáneos y en nuestras sociedades y porque suponemos, además, que tiene ese sentido debido a que la consideramos todavía capaz de contribuir al mejoramiento del ser humano y de sus mundos. Suponemos, en una palabra, para decirlo parafraseando una famosa sentencia de Martin Heidegger, que la filosofía es experta en humanizar y guardiana de humanidad. (Ibid., 2004, p. 45).

O sentido de melhoria da humanidade é uma consideração apresentada para reposicionar a própria filosofia que estimula novos rumos para pensar e também para ensinar filosofia. Fornet-Betancourt analisa o ensino de filosofia, de modo a diagnosticar alguns problemas que prejudicam a busca pela autenticidade filosófica. É importante observar que, embora sua análise se constitua a partir de recortes teóricos fundados nos séculos XIX e XX, estes fragmentos são válidos para a atualidade, pois tocam pontos centrais que nos fazem compreender as deficiências no modo como nos relacionamos com a filosofia em nosso tempo.

O primeiro diagnóstico apresentado na crítica de Fornet-Betancourt está fundado na sentença de Wilhelm Dilthey, que confessava em uma conferência no ano de 1898, que não queria partir de uma filosofia de “cátedra”, isto é, uma filosofia que se constitui numa repetição de sistemas e teorias, de análises de textos exegéticos, desconectados da vida. Dilthey desejava uma filosofia em diálogo vivo com sua época. “Sólo de la comprensión del presente puede surgir la palabra filosófica justa” ²⁵.

O segundo diagnóstico da interculturalidade é tomado de Karl Jaspers, que em pleno momento crítico da Alemanha de 1933, lamentava que a filosofia fracassava no cumprimento de sua missão espiritual orientadora porque havia sido reduzida a um aparato de investigação meramente histórico.

De hecho la filosofía que se había transmitido desde la segunda mitad del siglo XIX se convirtió por todas partes en el asunto o empresa de escuelas universitarias que cada vez menos eran una comunidad de seres humanas que filosofaban [...] La filosofía se desvinculó así de su origen y, sin sentido de responsabilidad frente a la vida auténtica que ella debía posibilitar, devino

²⁵ DILTHEY, Wilhelm. “La cultura actual y la filosofía”, em *Obras Completas*, tomo VIII, México: 1954, p. 240.

como enseñanza una manifestación cultural secundaria”. (JASPERS, 1933, pp. 126-127 apud FORNET-BETANCOURT, 2004, pp. 47-48). ²⁶

O terceiro diagnóstico apresentado na análise de Fornet-Betancourt refere-se a uma constatação do filósofo José Ortega y Gasset ²⁷, ao ressaltar a perda da vitalidade filosófica e as consequências diretas na educação. *“La filosofía se murió hace mucho tiempo – su momia y su esqueleto, desde hace generaciones y generaciones se enseña a las gentes en las cátedras de filosofía de tal hora”*. (Ortega Y Gasset, 1983, p.304 apud. Fornet-Betancourt, 2004, p. 48).

Torna-se plausível, a partir desses três testemunhos, de diferentes autores, em diferentes épocas, pensar a situação deficitária do ensino de filosofia e como ainda o assumimos na atualidade. As passagens citadas de Dilthey, Jaspers e Gasset, denunciam que aqueles que costumeiramente se dedicam a ensinar filosofia o fazem com a consciência que devem transmiti-la, na forma de suas ideias e teorias, sistemas e escolas de pensamento, como um “tesouro” da tradição que devemos cuidar e estudar. Todavia, é importante aclarar que a crítica não é direcionada à história da filosofia em si e nem ao fato de recorrermos às demarcações da tradição teórico-filosófica. O que está em jogo é a maneira que nos acostumamos a conceber e interpretar os conteúdos e sistemas de pensamento demarcados na história da filosofia.

Se ha observado, y a mi parecer, con mucho acierto, que los filósofos saben “demasiado de su pasado para poder prescindir de él”. Pero, como decía, no es esto lo que se cuestiona. Lo que se problematiza es la manera en que recurrimos a él, el modo cómo lo usamos. Por eso hablaba antes de la relación en que estamos y que mantenemos con la historia de la filosofía. Se critica, en una palabra, la relación que se establece e institucionaliza, en un momento histórico determinado y en un contexto de vida específico, entre la enseñanza de la filosofía y su historia “pasada”. (Fornet-Betancourt, 2004, p.49).

Para Betancourt impera a constatação que a filosofia, por si só, não estabelece uma relação filosófica com sua própria história. A superação deste problema consiste em atender ao chamado de reaprendizagem do ensino para ressignificar o modo que nos apropriamos e transmitimos a história da filosofia como sistema teórico definitivo. *“Una relación nueva que nos permita dar respuestas alternativas a la cuestión de cómo*

²⁶ Jaspers, Karl. *Die geistige Situation der Zeit*, Berlin: 1993.

²⁷ Ortega y Gasset, José. “La momia de la filosofía”, em *Obras Completas*, tomo 12, Madrid: 1983.

tratar con nuestras tradiciones filosóficas” (Idem., p.52). A análise de Betancourt sobre o ensino de filosofia revela a persistência de problemas diretamente relacionados quando não redimensionamos o sentido da história da filosofia a um processo de abertura dialógica. Estes problemas são elencados na seguinte ordem: reduzir a filosofia a sua história passada e fazer da filosofia uma espécie de museu ou “panteão” onde o presente aclama o passado; reduzir a história da filosofia à história da gênese e desenvolvimento das ideias e sistemas que se manifestam em textos para encher bibliotecas; reduzir o ensino de filosofia ao estudo de textos; converter a introdução ao pensar, no sentido de convite ao filosofar, em um exercício repetitivo e de memorização de ideias já pensadas; desarticular as fontes filosóficas utilizadas para ensinar pela separação entre as ideias e o contexto, em que se desconsidera os processos reais em que as ideias nascem na filosofia; desvincular a reflexão filosófica com a vida, tanto passada como presente.

A transformação da imagem que temos da filosofia supõe uma mudança de atitude em nós mesmos, modificando os hábitos que costumeiramente utilizamos ao nos relacionarmos e nos familiarizarmos com a história da filosofia. A esse propósito, devemos corrigir também o hábito de estudar as filosofias transmitidas através da tradição filosófica como sistemas fechados e intocáveis, o que pressupõe uma alteração do modo como concebemos a filosofia ocidental e a reposicionamos como abertura e possibilidade de interferir em seu caminho de argumentação, interpretação e leitura da realidade.

Esto significaría, en un plano más concreto, revisar nuestros hábitos de lectura y de comentario de textos filosóficos para que no nos contentemos con “aprender” lo que supuestamente dicen ni con parafrasear su contenido, sino que nos ejercitemos en pensar fundando comunidad con ellos, es decir, haciendo de la lectura y del comentario una práctica de apropiación en el sentido estricto del término. (Idem., p. 53).

O processo de reaprender a ensinar filosofia consiste também em trazer para o presente as tradições que recorremos geralmente para fundamentar as aulas de filosofia e também recuperar saberes tradicionais como forma de enriquecer a pluralidade cognitiva. Esse procedimento gera a valorização de saberes oriundos da diversidade cognitiva que devemos seguir fomentando como objetivo “*de universalización de la humanidad*”. (Ibid., 2006, p. 38).

Trazer para o presente significa também contextualizar em sentido de localização, colocação e recolocação espacial das tradições filosóficas. Contextualizar é um exercício fundamental da reaprendizagem para superar o analfabetismo contextual, que *“capacita para leer bibliotecas enteras, incluso em lenguas diversas, pero incapacita para leer los lugares donde se está y donde se vive”*. (Ibid. 2004, p. 54). Reaprender a ensinar filosofia perpassa, portanto, um processo de alfabetização contextual para que também possamos compreender a história, reescrevê-la, modifica-la e desenvolve-la através de novos desdobramentos e de novas indagações.

Desse modo, podemos refletir que a importância da filosofia intercultural para um processo de educação se expressa em dois pontos centrais: a recuperação da diversidade temporal da humanidade e a reativação da memória como foco principal dos processos de formação pessoal e de aprendizagem local.

En la óptica pluralista de la filosofía intercultural la diversidad cultural no representa un residuo que espera su eliminación ni un monumento para la simple contemplación. Su afirmación de la diversidad cultural de la humanidad es, por el contrario, reconocimiento de una memoria que confirma su vigencia en la historicidad corporal de la gente y en los contextos de la vida cotidiana de los pueblos. Así, educar desde esa memoria significa activar tanto los diferentes tiempos biográficos que van marcando la vida de las personas como los ritmos que generan los mundos locales en su prácticas de compartir la vida. (Ibid., 2006, p.38).

A proposta intercultural como *práxis* para o ensino de filosofia, implica em dar voz aos saberes encobertos na história e que não falam diretamente nos programas de estudos de filosofia. Podemos refletir que a educação é muito mais que escolarizar, já que a escola é o lugar de socialização de experiências cotidianas que incide sobre sujeitos culturais diversos, constituídos por múltiplos saberes e tradições. Ocorre que, na maioria das vezes, os saberes populares são desprezados na formação escolar tanto pelos programas oficiais de ensino - comumente pautados na tradição filosófica ocidental - quanto nas práticas dos professores, formados e orientados a partir dessa mesma tradição.

Podemos constatar que a filosofia intercultural, como tarefa voltada para a educação, pressupõe uma visão dinâmica e descentralizadora do modo em que nos relacionamos com a filosofia. A interculturalidade admite que os desdobramentos históricos implicam no surgimento de tensões no campo da vida dos sujeitos, diante disso, devemos renunciar a visão monológica da filosofia e do filosofar para possibilitar

o diálogo direto com um tipo de educação pluralista, que se articula como meio para realizar a universalização, ou seja, para participar com o outro, em nível das heranças culturais que se constituem como referências de identidade e diferença.

A atualidade filosófica fora do eurocentrismo configura-se como uma experiência do *logos*, que busca e orienta sua liberdade por meio da solidariedade e da convivência humana coletiva que se desenvolve no sentido ontológico de sua *práxis* nos espaços culturais e biográficos de intersubjetividade, abrangendo representações sociais, políticas, estéticas, éticas, econômicas e comunitárias. A produção cultural está intrinsecamente ligada à existência, constituindo uma subjetividade original e autônoma em relação ao Outro, manifestando-se numa imanência de ser que se abre e se transforma, diferenciando-se e oferecendo alternativas diante das mudanças e transformações dos múltiplos aspectos culturais.

Fornet-Betancourt orienta que não se pode condensar o *logos* em uma entidade universal sem reconhecer os referentes particulares. Nesse contexto, os mundos da vida que emergem devido à *práxis* intersubjetiva pluralizam o sentido da existência e ampliam nossa compreensão comunicativa do uso da palavra, bem como nossa compreensão histórica das culturas. Pensar e agir a partir da “palavra”, que se apresenta como símbolo e representação das condições de vida dos sujeitos, significa reconhecer na realidade a presença de um poder gerador das identidades e da experiência de seu *logos* filosófico.

Através dessa perspectiva, podemos trazer à tona as contribuições de Paulo Freire, que ao problematizar a educação como prática de dominação e desumanização desenvolveu uma pedagogia libertadora centrada na dialogicidade. Freire alertava que as ações e métodos tradicionais da educação bancária não atendem a abertura para o diálogo e reforçam a ideia de objetificação do “outro”. Sua filosofia da educação visava a construção de um sistema capaz de romper com as violências do colonialismo a partir da reeducação da capacidade humana de dialogar. Os sistemas educacionais modernos são instrumentos do projeto colonial de poder e saber, perpetuando a pedagogia colonial. Cabe a pedagogia crítica a prática de questionar a natureza da educação oferecida aos sujeitos.

Nessa mesma direção, podemos destacar o pensamento de Quijano (2005) que se refere a colonialidade do saber como imposição do eurocentrismo que pretende consolidar um modelo de escola e universidade alinhado ao poder colonial. Através dessa óptica, a filosofia, imersa na colonialidade/modernidade, não é vista

como um encontro global de saberes, mas como uma perpetuação de epistemicídios, negando o conhecimento de povos colonizados; uma vez que a expansão do *logos* da modernidade, oriundo da consolidação da Europa como centro de poder, promoveu também uma perspectiva eurocêntrica do conhecimento, naturalizando relações de dominação racial.

O filósofo peruano estabelece um importante marco na perspectiva cognitiva da colonialidade ao afirmar que o eurocentrismo se concretiza não apenas através da dominação do capitalismo moderno, mas também pelo controle exercido sobre os educandos sob sua hegemonia. Essa hegemonia, para se manter e se reproduzir, precisa se naturalizar na experiência dos indivíduos, conferindo às correntes de pensamento eurocêntricas uma autoridade inquestionável. Essa autoridade, por sua vez, perpetua o racismo na produção intelectual.

É por isso que ao instigarmos o enlace entre a filosofia intercultural e a pedagogia crítica buscamos construir uma metodologia de ensino que possibilite o diálogo genuíno e transformador. Em que as convergências entre interculturalidade e a pedagogia freiriana viabilizem o desenvolvimento de práticas de ensino que valorizam a diversidade cultural e fomentam a emancipação dos indivíduos e comunidades, especialmente em contextos periféricos como os presenciados no estado do Maranhão, na microrregião da Baixada Maranhense e mais especificamente no município de Turiaçu.

3 O PERCURSO METODOLÓGICO E PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE FILOSOFIA DIANTE DO PARADIGMA DA INTERCULTURALIDADE.

O reforço dos fundamentos da interculturalidade destinados para a reaprendizagem do ensino de filosofia revela-se num importante referencial para as práticas estabelecemos na educação dos jovens do ensino médio em Turiaçu – MA. Através do aprofundamento da interculturalidade, somada a outros referenciais pensados para a educação, a investigação propôs o desenvolvimento de uma série de atividades vinculadas a análise sociocultural do território turiense. As ações pautadas no diálogo intercultural conduziram a uma reflexão sobre a necessidade de ampliar e diversificar as práticas de ensino no CE Paulo Ramos pela implementação

do produto educacional, inspirado na pedagogia crítica de Paulo Freire e projetado em face as tradições e saberes mapeados no território local.

Na pedagogia freiriana os círculos de cultura se destacam na promoção da horizontalidade e a dialogicidade do ensino. No contexto particular do ensino de filosofia, por adotar uma abordagem em que alunos e professores se engajam em discussões significativas e colaborativas, constitui-se como um método que além de estimular a troca de ideias, também fomenta a reflexão crítica. Desse modo, a prática de ensino permite que os estudantes assumam o papel de agentes ativos em seu processo de aprendizado, capacitando-os a desenvolver habilidades de pensamento crítico para analisar questões filosóficas complexas e questionar as estruturas sociais que os cercam.

[...] em lugar de escola, que nos parece um conceito, entre nós, demasiado carregado de passividade, em face de nossa própria formação (mesmo quando se lhe dá o atributo de ativa), contradizendo a dinâmica fase de transição, lançamos o Círculo de Cultura. Em lugar do professor, com tradições fortemente “doadoras”, o Coordenador de Debates. Em lugar de aula discursiva, o diálogo. Em lugar de aluno, com tradições passivas, o participante de grupo. Em lugar dos pontos e de programas alienados, programação compacta, reduzida e codificada em unidades de aprendizado (FREIRE, 2002, p. 111).

Ao abraçar uma perspectiva libertadora para educação, Freire mira não apenas o desenvolvimento intelectual, mas também a formação de cidadãos conscientes e engajados, capazes de contribuir ativamente com as melhorias da sociedade a qual estão inseridos. Nesse processo, a inserção de aspectos da filosofia intercultural desempenha um papel fundamental, que impulsiona a base teórico-prática dessa abordagem educacional, sobretudo ao enfatizar uma educação que busca a justiça social e a superação das opressões e preconceitos pela primazia do diálogo. Em outras palavras, ao partirmos da metodologia inspirada nos círculos de cultura, pretendemos que os estudantes explorem questões filosóficas conectando-as com a realidade sociocultural a qual pertencem, reforçando a importância da dialogicidade, promovendo o respeito mútuo e a compreensão das perspectivas divergentes. Segundo Schnorr (2015); a circularidade nos remete às cosmovisões dos povos e tradições ancestrais afirmando o modo como se estabelece o diálogo em conjunto. Essa ideia reforça a compreensão de que as práticas dialógicas não devem ser

estáticas, o que abre a possibilidade de reposicionamento diante do contexto sociocultural em que se vive.

Desse modo, a interseção entre as ideias de Fornet-Betancourt e Freire reside na ênfase ao diálogo como ferramenta fundamental para a construção de um conhecimento emancipatório. Ambos os pensadores compartilham a visão de que o diálogo não deve ser unilateral ou imposto, mas sim uma prática horizontal e participativa, onde todas as vozes são ouvidas e respeitadas. Esse enfoque foi particularmente relevante em contextos da prática docente no município de Turiaçu, onde a diversidade cultural e as desigualdades sociais exigem, cada vez mais, uma abordagem inclusiva e transformadora.

3.1 Metodologia da pesquisa e os caminhos para a construção do *Encontro Cultural Vozes e Raízes*.

A metodologia adotada nesta pesquisa baseia-se em uma abordagem qualitativa, do tipo participante, amparada inicialmente por pesquisa documental e bibliográfica. Este conjunto de métodos foi escolhido para proporcionar uma compreensão contextualizada das dinâmicas culturais e educacionais da comunidade local.

Num primeiro momento, foi realizada uma pesquisa documental²⁸ focada nas normas e leis da educação básica, especificamente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA). A análise desses documentos possibilitou a compreensão sobre o contexto normativo e as diretrizes pedagógicas que orientam a prática educacional na rede pública estadual. Dessa forma, tanto a BNCC quanto o DCTMA forneceram o arcabouço legal para assegurar que as práticas educativas desenvolvidas estivessem contempladas na estrutura dos conteúdos e objetivos das políticas educacionais vigentes, sem perder de vista a potência crítica, inerente à própria filosofia, como possibilidade de novos caminhos para a educação pública diante da complexidade e das inconsistências do chamado Novo Ensino Médio.

²⁸ A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc. (FONSECA, 2002, p. 32).

Dentre as principais inconsistências do modelo curricular em questão, destacamos a participação de entidades empresariais na implementação do NEM nas escolas públicas, a perda do caráter disciplinar dos componentes curriculares da FGB; a redução da carga horária e de conteúdos de filosofia em detrimento da inserção dos itinerários formativos e demais componentes da parte flexível do currículo; além da ameaça à obrigatoriedade do componente de filosofia nos documentos oficiais, tanto no plano nacional quanto na orientação regional.

Sobre essas considerações, observamos que o cenário para o ensino de filosofia da atualidade, torna-se comprometido, uma vez que as alterações político-educacionais interferem na efetivação objetivos propostos nos supracitados documentos, que por sua vez, fragilizam o desenvolvimento de atividades pedagógicas pensadas para a formação integral dos estudantes do ensino médio.

Após a realização da pesquisa documental, foi iniciada a pesquisa bibliográfica que fundamentou teoricamente essa investigação. Nessa etapa, revisamos obras de Raul Fornet-Betancourt e outros autores e autoras com produções relevantes para uma melhor compreensão do paradigma educacional atual e das proposições do campo filosófico para elucidar questões sensíveis ao pano de fundo da realidade observada na pesquisa. Essa revisão permitiu construir um referencial teórico sólido, oferecendo as bases conceituais necessárias para a compreensão e análise dos dados coletados. Segundo Prodanov, a pesquisa bibliográfica é

[...] elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de: livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, jornais, boletins, monografias, dissertações, teses, material cartográfico, internet, com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o assunto da pesquisa. Na pesquisa bibliográfica, é importante que o pesquisador verifique a veracidade dos dados obtidos, observando as possíveis incoerências ou contradições que as obras possam apresentar (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 54).

A integração dessas abordagens metodológicas formou as bases para o planejamento e criação dos chamados diálogos interculturais enquanto produtos educacionais da pesquisa e apresentados sob as seguintes formas: o Informativo estudantil *Tury Cultura* e o encontro cultural *Vozes e Raízes*. Cabe ratificar que a aplicação dos fundamentos da interculturalidade problematizada por Fornet-Betancourt aliada à pedagogia freiriana permitiu uma reflexão consistente para planejar a abertura do âmbito escolar como espaço de diálogo com a comunidade.

Também destacamos que o percurso metodológico não pretendeu reproduzir efetivamente as sistematizações e modelos enunciados e testados nesses referenciais, pois correspondem inicialmente a uma tentativa e busca por articulação das atividades desenvolvidas diante das limitações e nuances próprias do *lócus* da pesquisa. Desse modo, a abordagem utilizada para o desenvolvimento dos produtos educacionais é inspirada nos chamados “círculos de cultura”, recriados por Paulo Freire e Elza Freire, juntamente com sua equipe, nas experiências de alfabetização na região nordeste do Brasil.

Ao teorizar sobre esta experiência, que praticou ao longo de sua trajetória, Freire coloca o círculo de cultura como espaço de efetivação concreta de seu método dialógico e dialético por meio da organização horizontal que rompa com a educação bancária. Na *Pedagogia do Oprimido*, o autor explora a dialogicidade como a essência fundamental da educação concebida como prática libertadora. Ele enfatiza que a dialogicidade é o elemento central que distingue a educação bancária - caracterizada por sua natureza antidialógica - da prática problematizadora, que, por sua vez, é identificada como intrinsecamente dialógica. Esse contraste ressalta a importância do diálogo no processo educativo, onde a educação bancária impede a reflexão crítica e a transformação, enquanto a prática problematizadora promove a conscientização e a emancipação dos educandos, refletindo o verdadeiro caráter libertador da educação.

Para compreender a estrutura da educação dialógica, Paulo Freire ressalta alguns elementos fundantes para a efetivação do diálogo que podemos considerar como etapas para uma metodologia que se retroalimenta nos processos de seu desenvolvimento, desse modo compreendemos que cada processo não pode ser isolado do outro, o que também exige, em certa medida, com a quebra da linearidade que se impõe quando descrevemos cada etapa em seu rigor particular.

O primeiro elemento a ser destacado corresponde ao “amor profundo pelo mundo e pelos seres humanos”, compreendido como um compromisso essencial com a humanidade e com o mundo. Esse amor se manifesta na disposição para, conjuntamente, pronunciar o mundo, ou seja, criá-lo e transformá-lo coletivamente. Outro elemento indispensável para a existência do diálogo é a “humildade”. Paulo Freire ressalta que a pronúncia do mundo não pode ser um ato arrogante. A autossuficiência é, portanto, incompatível com o verdadeiro diálogo, que exige a abertura para o outro e a disposição para aprender e reaprender. O terceiro elemento necessário ao diálogo é a “fé no potencial humano”. Essa fé implica acreditar na

capacidade inerente a todo ser humano de criar, refazer e transformar o mundo. Freire reconhece que, em certos contextos, essa capacidade pode estar temporariamente comprometida, mas jamais inexistente. Portanto, um diálogo genuíno requer uma inabalável confiança no poder transformador do ser humano. Como Freire afirma: “Se o diálogo é o encontro dos homens para Ser Mais, não pode fazer-se na desesperança.” (FREIRE, p. 53). Por fim, não há diálogo verdadeiro sem um “pensamento autêntico”, o qual se refere ao pensamento crítico, comprometido com a transformação contínua da realidade e com a permanente humanização dos homens. Para Freire, esse pensamento crítico deve ir além da reflexão teórica, exigindo ação concreta. Portanto, o verdadeiro pensamento está intrinsecamente relacionado à *práxis*, à articulação constante entre ação e reflexão.

Com a colaboração mútua entre os elementos destacados, o diálogo autêntico se concretiza, permitindo que a educação se estabeleça de forma horizontal, onde o educador também é educando e o educando se torna, por sua vez, educador. Por essa via, a via para a construção dos círculos de cultura está baseada nos princípios dialógicos como possibilidade de abertura para um processo de ensino/aprendizagem crítico-reflexivo que não se encerra em conteúdos teóricos e que se revela principalmente pela sua natureza transformadora de sujeitos e de comunidades. Freire enfatiza que essa dialogicidade deve começar na busca pelo conteúdo programático. Na educação autêntica e libertadora, o diálogo se inicia quando o educador-educando reflete sobre o que deseja discutir com os educandos, não se limitando à sua própria visão de realidade. Assim, é fundamental que exista horizontalidade desde o início. Desse modo, é crucial respeitar a visão particular de mundo que o povo possui ou está desenvolvendo, pois ignorá-la pode resultar em uma invasão cultural, mesmo que a intenção seja positiva. Essa invasão cultural é, de fato, um dos aspectos centrais do que o autor se refere como “teoria da ação antidialógica”, descrevendo como a classe dominante impede os oprimidos de serem sujeitos da história, mantendo-os numa situação de dominação e alienação.

Freire afirma que a teoria da ação antidialógica é marcada pela opressão e pela invasão cultural camuflada, que mantém os oprimidos desunidos e mais fracos, tornando-os mais suscetíveis à manipulação. Essa postura, por sua vez, pode ser exemplificada através das práticas educacionais fechadas ao diálogo efetivo com o campo cultural dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Enquanto na prática “bancária” da educação, anti-dialógica por essência, por isto, não comunicativa, o educador deposita no educando o conteúdo programático da educação, que ele mesmo elabora ou elaboram para ele, na prática problematizadora, dialógica por excelência, este conteúdo, que jamais é “depositado”, se organiza e se constitui na visão do mundo dos educandos, em que se encontram seus “temas geradores”. (Freire, 1987, p. 65).

Desse modo, ao discutir a construção do conteúdo programático de uma educação libertadora, Paulo Freire enfatiza a necessidade de compreender as condições estruturais nas quais o pensamento e a linguagem do povo se constituem de maneira dialética. Ele destaca a importância de refletir sobre as relações entre os seres humanos e o mundo para, com base no diálogo, identificar os temas geradores. Nesse sentido, é essencial investigar o que Freire denomina o universo temático do povo. Essa investigação não deve ser conduzida como se os seres humanos fossem objetos, mas sim em relação ao seu pensamento e linguagem, referidos à realidade, e à sua visão de mundo, onde estão imersos seus “temas geradores”. A objetivação do ser humano no processo educativo deve ser evitada, pois a educação libertadora tem como principal tarefa o rompimento com a opressão desumanizadora.

A partir desses fundamentos teóricos e da compreensão das normativas político-educacionais observadas ao longo da investigação, a pesquisa qualitativa foi essencial para explorar em profundidade as nuances das práticas de ensino e suas interações com o ambiente escolar. Esse tipo de pesquisa permitiu captar as percepções, experiências e significados atribuídos pelos participantes, oferecendo uma visão holística e detalhada dos fenômenos estudados. Cardano (2017, p. 107) considera o caráter peculiar da pesquisa qualitativa através de dois aspectos: “[...] o privilégio concedido de uma observação mais próxima e o empenho em adaptar os próprios procedimentos de construção e análise do dado às características do objeto”. Sobre o propósito dessa abordagem, Santos Filho (2013, p. 41) afirma que: “Seu propósito fundamental é a compreensão, explanação e especificação do fenômeno. O pesquisador precisa tentar compreender o significado que os outros dão às suas próprias situações”.

Através dessa abordagem, optamos por adotar a observação participante no desenvolvimento das práticas de ensino de filosofia e nos componentes Eletiva de Base e Aprofundamento em Ciências Humanas e Linguagens, em contato direto com o campo cultural dos estudantes do CE Paulo Ramos e também com o arcabouço histórico cultural local. Desse modo, foi possível destacar elementos que refletem

aspectos das realidades vividas pelos membros do campo observado. Segundo May (2001, p. 177), a observação participante é compreendida como o processo no qual um investigador estabelece um relacionamento multilateral e de prazo relativamente longo com uma associação humana na sua situação natural com o propósito de desenvolver um entendimento científico daquele grupo. Sob este enfoque, buscamos promover o envolvimento ativo e colaborativo com os estudantes. Esse engajamento direto facilitou uma maior compreensão das realidades presentes no cotidiano dos alunos, promovendo confiança mútua e a construção coletiva das atividades. A metodologia permitiu que os próprios discentes fossem reconhecidos como co-pesquisadores, enriquecendo a pesquisa com suas vozes e experiências.

3.1. O planejamento e a criação do informativo Tury Cultura

Ainda no campo da pesquisa participante destacamos o planejamento das atividades de investigação coletiva desenvolvidas no componente Eletiva de Base, que culminou com a criação do informativo *Tury Cultura*²⁹, com alunos de primeiro e segundo anos do ensino médio, ilustrado na Figura 1. As tarefas realizadas entre o ano letivo de 2023 e o primeiro semestre de 2024 foram pensadas numa ótica que envolvesse aspectos das ciências humanas, sobretudo da filosofia e da história, em conjunto com a linguagem jornalística. O pesquisador esteve presente nas atividades escolares e comunitárias, registrando interações e práticas culturais, e facilitando discussões significativas sobre a identidade cultural pensadas no âmbito educacional.

²⁹ Atividade de Jornalismo Cultural, desenvolvida entre março de 2023 e junho de 2024. Disponível em: <https://medium.com/@mavilogallo> último acesso: 29/07/2024.

Figura 1 - Montagem de imagens Jornal Tury Cultura



Fonte: Elaborado pelo Autor (2024)

Segundo Severino (2010), “não se pode perder de vista que o que está em pauta é a formação, ou seja, uma vontade utópica, a que não cabe jamais renunciar” para que possa explicitar pedagogicamente para o estudante o sentido de sua existência, subsidiando-o na compreensão do lugar que ele ocupa na realidade histórica de seu mundo. O que remete diretamente a uma concepção de formação mais além do academicismo, uma vez que situa o jovem como sujeito consciente dos contextos culturais do seu mundo. Ainda segundo Severino, “trata-se de ajudá-lo numa apreensão mais consistente de sua cultura para que ele possa se situar nela, de forma mais adequada à condição humana” (p.58). Daí a necessidade de práticas de ensino que possam trazer à tona novas experiências pedagógicas de maneira interdisciplinar com as demais áreas do conhecimento que configuram uma matriz curricular.

Ao longo da pesquisa, procuramos estimular a aproximação dos estudantes em face aos aspectos da história e da cultura local e o enfrentamento de questões do contexto escolar que antes eram vistos como tabus; como por exemplo temas religiosos, étnicos e de gênero. Segundo Fanon (2022), “cada geração, numa relativa

opacidade, deve descobrir sua missão, cumpri-la ou traí-la” (p. 207). O autor afirma que os países subdesenvolvidos resistiram às adversidades do colonialismo e, ao mesmo tempo, prepararam o caminho para as lutas de libertação. Esse processo, segundo ele, ocorreu apesar dos esforços coloniais para limitar as ações dos colonizados, que foram implacavelmente submetidos a um processo de desumanização. Isso frequentemente levou à reprodução dos modelos ocidentais de referência como modo de vida único e inequívoco. O processo de fragmentação dos modos de vida, como no caso de comunidades quilombolas e indígenas na diversidade de suas manifestações culturais, religiosas e de linguagem, exige uma posição firme para que a cultura não seja fadada à clandestinidade. Por isso, é preciso reconhecer que suas cosmovisões e representações do mundo são não apenas legítimas, mas também férteis de possibilidades. A violência praticada desde o colonialismo não apenas tentou sufocar as formas de existir e resistir, mas também desarticulou os laços culturais, espirituais e territoriais desses povos.

Reside justamente na percepção de que a atividade docente deve também ser assumida como tarefa atenta à preservação e valorização do campo cultural a justificativa para a criação e publicação do informativo. Além disso, salientamos a busca por um enfoque na pesquisa de campo e engajamento dos estudantes na produção dos textos e imagens que não apenas noticiam a diversidade cultural do município, mas que também permitem a reflexão sobre o lugar ao qual pertencemos e convivemos e; como podemos partir da esfera local para tratar de questões globais.

Ao longo do processo, cada turma foi composta em média por 40 discentes por semestre. Alguns destes participaram das três edições desenvolvidas no período matutino, o que indica apreço pela continuidade da atividade e o interesse pela temática proposta. Ao todo foram publicadas quatro edições, sendo, duas exclusivamente produzidas por alunos do período matutino, uma desenvolvida somente por estudantes do período vespertino e uma edição mista. Os materiais foram apresentados em duas versões, impressa e digital. Todas as edições foram distribuídas gratuitamente à comunidade escolar nos eventos de encerramento das eletivas - chamados de “feirões” - que se converteram em espaço de demonstração dos resultados obtidos ao longo do semestre por cada uma das eletivas trabalhadas no CE Paulo Ramos.

Ao longo das atividades do componente Eletiva de Base, podemos destacar também, o levantamento de diferentes abordagens temáticas e pautas escolhidas

pelos estudantes. No caso dos discentes do período matutino, boa parte das pautas estavam relacionadas a história e fundação da cidade de Turiaçu, patrimônio histórico e comportamento jovem na atualidade. No caso dos alunos do vespertino, cuja maioria não reside na sede do município, predominaram pautas relacionadas à cultura e tradições festivas e religiosas, história dos povoados a qual pertenciam e, as dificuldades relacionadas à continuidade dos estudos e acesso ao mercado de trabalho enfrentadas na realidade desses jovens. O conteúdo do informativo, em todas suas edições pode ser considerado uma miscelânea de abordagens que pertencem ao campo cultural e como estes se relacionam com os anseios e com a curiosidade dos discentes.

Ao final das atividades, foi aplicado um questionário para que alguns dos participantes pudessem avaliar o desenvolvimento das atividades em relação ao conhecimento, reconhecimento e valorização de aspectos da tradição, da história e da cultura de Turiaçu - MA e como estes elementos foram compreendidos no processo de construção da própria identidade cultural do grupo discente.

3.2 *Lócus* da pesquisa: o território de Turiaçu e o Centro de Ensino Paulo Ramos

Turiaçu é um município situado no noroeste do estado do Maranhão, na microrregião do Gurupi. A história oficial de povoamento remonta as antigas missões jesuíticas ocorridas na região em meados do século XVII. O município possui diversidade cultural marcada pelas influências dos povos originários amazônicos e pelas tradições ancestrais ligadas às comunidades quilombolas que ainda lutam pelo reconhecimento de seus territórios na região.

Antes de ser elevado à categoria de lugar, Turiaçu, ficou conhecido como “Aldeia dos Teremembeses”, o que levou à instalação, em 1655, de uma Missão Jesuítica (Missão de São Francisco Xavier do Turiaçu) que tinha como principal missão a conversão dos indígenas ao catolicismo. Vale ressaltar que, apesar da nomenclatura exclusivista, Os Teremembeses não foram os únicos autóctones a habitar o território turiense, há registros da presença das etnias Guajajara, Aruaque, Tembé, Tupinambá, Caeté, Timbira e Ka’apor no período que antecede as primeiras tentativas de colonização da região.

Essa primeira missão jesuítica se estabeleceu como intermediadora das relações entre os nativos e os colonos e fomentou a ocupação do território de Turiaçu que, a partir de 1754, passou à condição de Lugar, sendo integrado em 1772 ao território da Província do Grão-Pará o que perdurou até 1852, ano em que foi reintegrado ao estado do Maranhão, tornando-se município no ano de 1870.

Embora os registros históricos oficiais datem da origem colonial a partir do século XVII, é importante ressaltar as pesquisas adjacentes que indicam o seu litoral, como lugar em que Duarte Pacheco Pereira aportou sua expedição no ano de 1498. O navegador português deveria navegar até a linha de Tordesilhas, a fronteira diplomática traçada por portugueses e espanhóis para dividir as terras recém-descobertas ou ainda por descobrir. Durante séculos, ninguém soube por onde Duarte Pacheco esteve. Somente em 1882 foi publicado em Portugal o *Esmeraldo de Situ Orbis, ou Tratado dos Novos Lugares da Terra*, uma obra assinada pelo próprio navegador português, mas até então desconhecida. Ele relata: “no ano de Nosso Senhor de 1498, Vossa Alteza nos mandou descobrir a parte ocidental, passando a grandeza do mar oceano, onde é achada e navegada uma vasta terra firme, grandemente povoada”. O navegante descreve ter avistado nas praias desconhecidas uma multidão de gente parda, mais quase branca. O “mar oceano” era outra denominação para o Atlântico, e a descrição dos nativos corresponde à tribo dos Aruaques, ou Teremembeses, que tinha a pele parda, mas significativamente mais clara que a de outros povos indígenas. Um detalhe relevante é que os Aruaques habitavam o litoral do Maranhão, por onde passava a linha invisível do Tratado de Tordesilhas. Pesquisas arqueológicas realizadas nos anos 1990 revelaram que essa tribo era muito numerosa no século XV, o que também explicaria a menção a “terras grandemente povoadas”.

A propósito de sua viagem secreta de 1498, da qual Joaquim Barradas de Carvalho (1991) não tem dúvidas sobre sua ocorrência, mas que na verdade só se tem indicações muito enigmáticas no *Esmeraldo de Situ Orbis*, tinha como objetivo o reconhecimento das regiões situadas para além da linha de Tordesilhas. Tal expedição partiu do arquipélago de Cabo Verde e teria conduzido à descoberta do Brasil em alguma região entre o Maranhão e o Pará. Mas a viagem não teria terminado por aí. A suposta descoberta ocorrera entre os meses de novembro e dezembro de 1498, quando o navegador, ainda acompanhando a costa norte, teria chegado também à foz do rio Amazonas e à ilha de Marajó. (MARINHO, 2008, p.31).

Ainda que não possamos atestar que Duarte Pacheco esteve no litoral turiense antes de Cabral “descobrir” o Brasil, Jorge Couto, em seu livro *A Construção do Brasil*, apresenta uma interpretação dos dados disponíveis que sugere que Duarte Pacheco Pereira de fato cumpriu essa missão, alcançando a costa brasileira na região correspondente ao norte do Maranhão e à foz do rio Amazonas. Com o objetivo de calcular a localização do meridiano de Tordesilhas, o cosmógrafo régio aproximou-se do litoral brasileiro naquela área, que era considerada como estando sob a esfera de influência castelhana. Esse fator político-diplomático explicaria por que Portugal não divulgou as descobertas realizadas, respondendo assim às dúvidas sobre as razões que levaram à ocultação dos resultados daquela expedição.

Tais elementos reforçam a antiguidade e importância geopolítica dessa região. Cabe ressaltar que a consolidação do espaço territorial de Turiaçu perpassou diversos ciclos econômicos (cana de açúcar, algodão, café, babaçu e mineração) e compreendeu uma área de mais de 27 mil km². Já, pelos idos de 1886 a 1996 ocorreu o processo de desmembramento, do que resultou no surgimento de 16 novos municípios a partir do seu território.

Atualmente, o território de Turiaçu é formado por cerca de 126 localidades, abrangendo povoados e pequenos aglomerados populacionais divididos em cinco regiões geográficas específicas: Região dos Campos (área que corresponde ao quilombo Jamary dos Pretos e outros povoados quilombolas); Região das Praias (porção insular); Região das Matas; Região dos Povoados e a Região Urbana, ilustrada na Figura 2. Segundo Costa Filho (2021), essa divisão ocorre “pelos aspectos físicos, culturais e econômicos que essas áreas apresentam, diferenciando-se uma da outra”. (p.195). Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população de Turiaçu no ano de 2022 era de 37.522 habitantes³⁰.

³⁰ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Sistema IBGE de Recuperação Automática – SIDRA. 2022.

Figura 2 - Vista aérea da cidade de Turiaçu - MA



Fonte: Turiaçu MA, 05 de março de 2023. Facebook: Turiaçu MA. Disponível em: <https://www.facebook.com/photo/?fbid=644785307654747&set=pb.100063698497412.-2207520000>
Acesso em: 02/09/2024

Ainda no que tange ao processo de ocupação territorial, são inúmeras pesquisas que demonstram a confluência de etnias na região de Turiaçu. A formação étnica e social da população do município não pode desconsiderar a marcante presença de povos de origem africana e de afrodescendentes na região. A pesquisadora Georgiana Márcia de Oliveira Santos aponta que no município, instalou-se uma das mais antigas e importantes concentrações de negros fugidos do cativeiro (quilombos) (2013, p. 44). As terras deste município, portanto, antes mesmo da chegada dos fundadores da vila, da qual se originou a atual cidade de Turiaçu, foram ocupadas por escravos fugidos do cativeiro, os quais formaram os inúmeros povoados que existem. (Projeto Vida De Negro, 1998, p. 88).

As pesquisas históricas apontam ainda que o porto de Turiaçu foi um centro de intensa e lucrativa comercialização ilegal de negros escravizados. Conforme O'Dwyer e Carvalho (2002, p. 174), é comprovada a

[...] existência de numerosa população escrava nas fazendas e engenhos da região, introduzida através do porto de Turiaçu, utilizado no século XVIII para tráfico de escravos não-autorizado e fora do controle alfandegário, o que pode ter em parte contribuído para “a elevada proporção de escravos em relação à população livre no norte da província”.

Estes estudos revelam que o município de Turiaçu foi a região que mais concentrou escravizados negros no Maranhão durante os séculos XVII e XVIII, sendo “caracterizado como área de exclusividade negra no Maranhão, onde existiu um extraordinário número de quilombos ou mocambos.” (O’Dwyer, 2002, p. 28-29). Os primeiros indícios da existência de quilombos nessa área datam de 1702.

As pesquisas corroboram ainda com as hipóteses de que muitas das atuais comunidades quilombolas maranhenses descendem dos diversos quilombos que se formaram na região de Turiaçu. Entre essas comunidades, destacam-se os quilombos Jamary dos Pretos, São Romão, Capoeira de Gado, São José do Brito e Campo Grande, cujos habitantes associam sua memória social à experiência histórica dos “mocambos”, termo utilizado para designar “lugares de moradia e refúgio dos pretos livres”, em contraste com as fazendas de escravos, que eram vistas como “lugar da dor, do trabalho forçado e da sujeição” (O’Dwyer, 2002, p. 28-29).

A gênese quilombola de Jamary dos Pretos é reforçada por O’Dwyer e Carvalho (2002, p. 191), que sintetizam: a posse da terra no povoado de Jamary, renovada de geração em geração, torna-se hereditária por meio de uma genealogia que remonta ao período da escravidão e dos quilombos ou mocambos. Essa memória, preservada oralmente pelos moradores de Jamary, atravessa gerações, identificando todos os habitantes do povoado como descendentes de um bisavô ou trisavô escravo e mocambeiro.

No contexto da supracitada diversidade cultural e geográfica, O CE PAULO RAMOS, fundado em 1948, é uma instituição de ensino médio da rede pública do estado do Maranhão, localizado na Rua Lutgardes de Oliveira, 169, no centro do município de Turiaçu. Segundo dados da SEDUC/MA, atualmente 1.600 alunos estão matriculados na instituição. Cerca de 1.100 destes alunos frequentam as aulas na unidade sede, localizada no centro do município. Os demais estudantes estão distribuídos em anexos, por meio de 06 unidades escolares que oferecem ensino médio regular e EJA em povoados afastados da zona urbana incluída a área quilombola. Atualmente cerca de 600 estudantes dependem diretamente do transporte escolar, compreendido por 14 linhas, que viabilizam a participação escolar desses estudantes na sede do município.

Como a maioria dos discentes da instituição é oriunda dos diversos povoados de Turiaçu, verificamos que uma parcela considerável deste público, ainda encontra

dificuldades de acesso às aulas por falta de transporte regular e condições de acessibilidade, sobretudo no primeiro semestre de cada ano, marcado por chuvas intensas. Somadas as intempéries podemos salientar a apresentação de dificuldades de comunicação, informação e utilização de instrumentos de acesso a conteúdos digitais, pela falta de serviços de telefonia e internet em algumas localidades do interior do município; além de outros problemas de ordem socioeconômica como: baixa concentração de renda nas famílias e baixa perspectiva de continuidade de ensino - uma vez que a oferta de ensino superior no próprio município ainda é considerada insuficiente.

3.3 Coleta de dados: Panorama do Novo Ensino Médio no CE Paulo Ramos e visita a Área dos Campos em Turiaçu - MA

No decorrer da pesquisa, optamos por desenvolver o processo de coleta de dados utilizando num primeiro momento o questionário fechado para estudantes do CE Paulo Ramos, como etapa de compreensão dos níveis de satisfação e interesse destes discentes em face a implementação dos itinerários formativos propostos pelo Novo Ensino Médio na unidade escolar e como avaliavam o aprofundamento sobre as temáticas da cultura local nas aulas do ensino médio.

Numa segunda etapa, foram selecionados quatro estudantes para pesquisa de campo em alguns dos principais territórios quilombolas do município de Turiaçu. Jmary dos Pretos, São Romão e Capoeira de Gado. As discentes que participaram dessa etapa foram orientadas a partir de uma metodologia de escuta e diálogo com moradores dessas localidades; por meio de perguntas pautadas nas temáticas culturais que despertavam maior interesse dessas estudantes.

A seguir apresentamos como ambos processos de coleta de dados foram elaborados.

3.3.1 Elaboração e desenvolvimento do Questionário *online*

O questionário com 15 questões foi elaborado pelo pesquisador por meio da ferramenta *Google Forms*, o endereço para acesso do mesmo foi enviado via *WhatsApp*, nos grupos das turmas selecionadas após esclarecimento e apresentação

da proposta de coleta de dados e dos objetivos da pesquisa por parte do pesquisador. É importante ressaltar que os discentes maiores de 18 anos foram convidados e orientados dos aspectos da pesquisa, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE para ter acesso ao *link* do questionário. Já os estudantes menores de idade, assinaram o Termo de Assentimento Livre Esclarecido e coube aos pais e/ou responsáveis a autorização para participação destes estudantes, após o conhecimento das características e objetivos da pesquisa e assinatura do TCLE, autorizando seus filhos a acessarem o formulário. Dessa forma, a pesquisa foi respondida de forma anônima, cabendo aos estudantes apenas informações gerais de identificação do grupo discente, como idade, gênero, cor e série que está matriculado.

O grupo selecionado foi composto por discentes matriculados nas turmas de 300CHL (terceiro ano) e 200CHL (segundo ano) ambas do período matutino. É importante ressaltar que a escolha das turmas participantes foi realizada de modo a priorizar o vínculo das mesmas com o itinerário formativo ciências humanas e linguagens, o que possibilitou um período de maior acompanhamento por parte do pesquisador em razão do mapeamento e quantidade de aulas disponibilizadas nos componentes de atuação no CE Paulo Ramos: uma aula semanal no componente específico de filosofia em ambas as turmas e duas aulas semanais de aprofundamento em CHL na turma 200 CHL matutino.

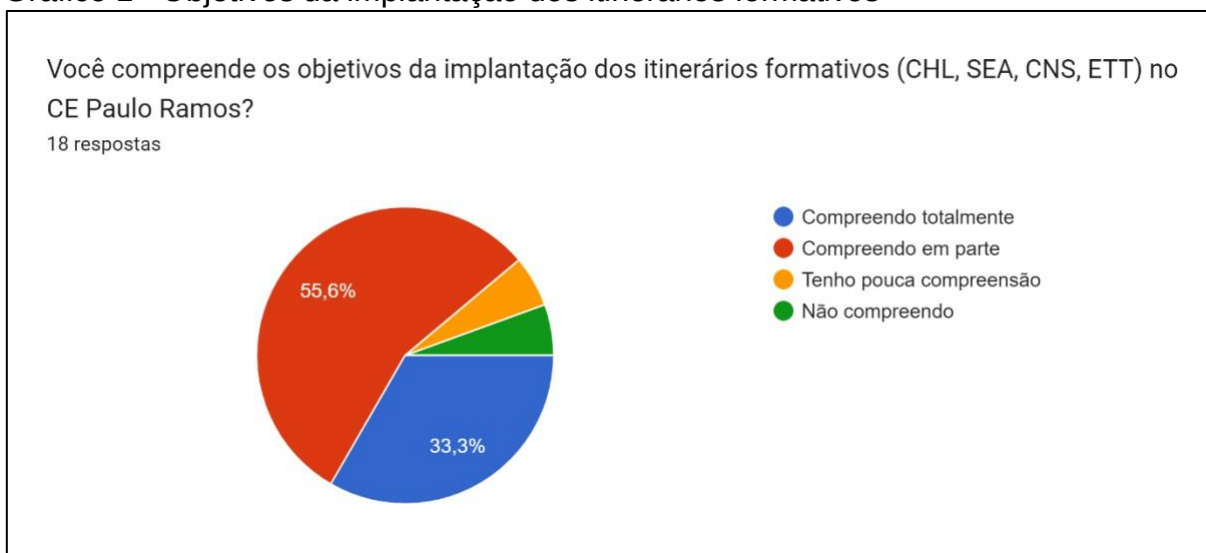
A organização do questionário se deu a partir de 4 perguntas que retrataram as características dos sujeitos da pesquisa (idade, gênero, cor/etnia, série), seguida pela avaliação dos estudantes em relação as alterações trazidas pelo Novo Ensino Médio no CE Paulo Ramos e a percepção diante das temáticas culturais do território de Turiaçu na proposta de ensino.

Ao todo, 18 estudantes responderam ao questionário, sendo 11 estudantes da terceira série e 7 da segunda série do ensino médio. Na pergunta sobre a autodeclaração de gênero, dentre os entrevistados, 14 estudantes pertencem ao gênero feminino e 4 ao gênero masculino e na pergunta relacionada a cor/etnia, 9 se autodeclararam pardos, 6 brancos, 3 estudantes se autodeclararam pretos e 1 autodeclarado(a) indígena.

No quesito compreensão e avaliação do modelo atual do ensino médio, a primeira pergunta averiguou o nível de compreensão dos estudantes diante dos objetivos da implantação dos itinerários formativos no CE Paulo Ramos, onde 10

alunos responderam compreender em parte as alterações, 6 alunos alegaram compreender totalmente, 1 aluno alegou pouca compreensão e 1 estudante alegou nenhuma compreensão. Os dados podem ser acompanhados pelo Gráfico 1.

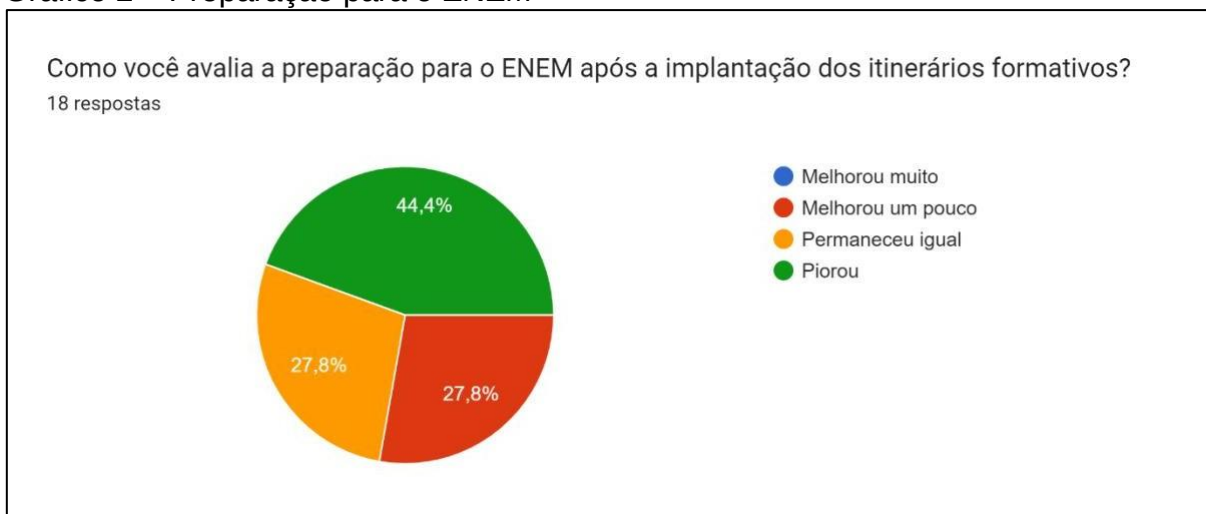
Gráfico 1 - Objetivos da implantação dos itinerários formativos



Fonte: Elaborado pelo Autor (2024)

A questão seguinte, investigou como estes estudantes avaliam as alterações trazidas pelo NEM em relação a sua preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), tendo em vista que o modelo diminuiu a carga horária dos componentes da formação geral básica, que detém os conteúdos cobrados no processo de seleção. Sobre essa pergunta, 8 estudantes avaliaram que a inserção dos itinerários formativos piorou a preparação pra o exame nacional, 5 participantes alegaram que permaneceu igual, e outros 5 avaliaram que tiveram pouca melhora. Como podemos observar através do Gráfico 2.

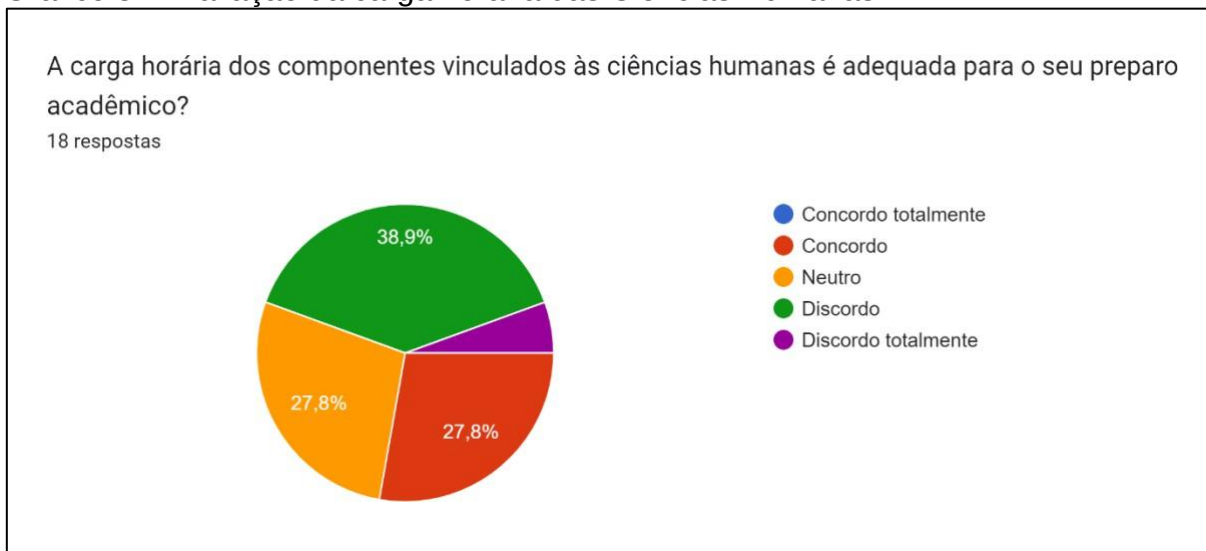
Gráfico 2 – Preparação para o ENEM



Fonte: Elaborado pelo Autor (2024)

Na sequência do questionário, os participantes puderam avaliar se o quantitativo de aulas nos componentes vinculados às ciências humanas no novo ensino médio é suficiente para sua preparação acadêmica, visando os vestibulares e o ENEM. Representado pelo Gráfico 3.

Gráfico 3 - Avaliação da carga horária das Ciências Humanas



Fonte: Elaborado pelo Autor (2024)

Sobre o resultado dessa questão, podemos observar que a maioria dos estudantes avaliaram que a carga horária atual das ciências humanas não está adequada aos seus objetivos em relação à preparação acadêmica. Além disso a

implementação dos itinerários formativos pode ser compreendida como um processo que ainda gera muitas dúvidas e insatisfações em relação aos interesses dos estudantes e os objetivos apresentados nas propostas curriculares nacionais e regionais, reside nesse dado a alta taxa de indiferença dos estudantes em relação aos itinerários formativos. Isso pode ser demonstrado também quando constatamos que do total de entrevistados, 12 alunos declararam ter dificuldades na compreensão dos objetivos dos componentes flexíveis - sendo especificamente, 5 alunos que alegaram maior dificuldade em compreender os objetivos do componente Aprofundamento de IF, 3 alunos alegaram não compreender plenamente os objetivos do componente Eletiva de Base, 3 alunos declararam incompreensão no componente Corresponsabilidade Social e Empreendedorismo e 1 em Tutoria - apenas 6 estudantes declararam não ter dúvidas quanto aos objetivos dos componentes em que estão matriculados. Como podemos observar pelo Gráfico 4.

Gráfico 4 - Compreensão dos Objetivos



Fonte: Elaborado pelo Autor (2024)

Em relação à compreensão dos estudantes quanto aos componentes flexíveis, observamos ainda, que a maioria dos estudantes não se identifica com nenhuma das opções ofertadas no CE Paulo Ramos, ilustrado pelo Gráfico 5.

Gráfico 5 - Identificação com os componentes flexíveis



Fonte: Elaborado pelo Autor (2024)

Após a análise desses dados no que se refere especificamente às alterações curriculares, algumas considerações relevantes podem ser feitas. Primeiramente, observa-se que a implementação dos itinerários formativos no Novo Ensino Médio (NEM) ainda não alcançou um nível de compreensão satisfatório entre os discentes. O que aponta para a necessidade de repensar o modelo vigente, problematizando os propósitos e benefícios dos itinerários formativos, além do esforço coletivo dos profissionais da educação na orientação dos propósitos destes itinerários junto ao alunado, mas principalmente no engajamento com os mesmos nas ações propositivas de construção do currículo.

Além disso, a avaliação negativa quanto à preparação para o ENEM no contexto das alterações curriculares é um indicativo de insatisfação e preocupação entre os estudantes. Os dados sugerem que, apesar das inovações propostas pelo NEM, os alunos ainda não percebem uma melhora concreta em termos de preparação para o principal exame de acesso ao ensino superior no Brasil.

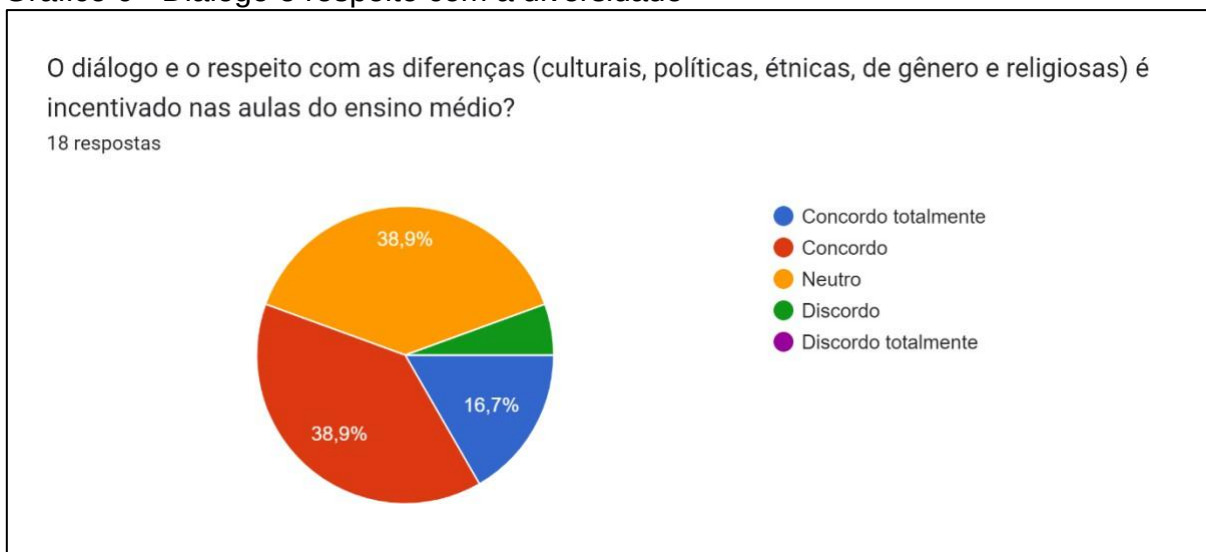
Outro ponto que merece destaque é a percepção dos alunos sobre a carga horária dos componentes vinculados às ciências humanas. A diminuição dessa carga horária parece ser vista de forma crítica, especialmente considerando a importância desses conteúdos na Formação Geral Básica e sua relevância para o ENEM. A insatisfação aqui reflete uma possível desconexão entre as mudanças curriculares e as expectativas dos estudantes em relação à sua preparação para a formação acadêmica.

Por fim, a dificuldade relatada por 12 dos 18 alunos em compreender os objetivos dos componentes flexíveis do NEM e a baixa identificação com as opções ofertadas indicam um desafio significativo na reavaliação desses componentes. Isso pode estar relacionado tanto à forma como esses conteúdos são apresentados quanto à falta de diálogo entre as temáticas propostas e os interesses ou contextos vivenciados pelos estudantes. A baixa identificação sugere que os componentes curriculares atuais talvez não estejam alinhados com as necessidades e aspirações dos alunos, o que pode comprometer a eficácia do ensino e a motivação para continuidade dos estudos visando o ensino superior.

Essas constatações reforçam a importância de um acompanhamento contínuo e de ajustes no processo de implementação dos itinerários formativos, bem como da escolha dos componentes da parte flexível do currículo, com vistas a assegurar que os conteúdos atendam às expectativas e necessidades dos estudantes, ao mesmo tempo em que seja capaz de promover uma formação sólida e relevante.

Na parte final do questionário, as perguntas trataram da apresentação e desenvolvimento de temas ligados à cultura e diversidade, visando problematizar uma maior abertura para práticas dialógicas de ensino no CE Paulo Ramos. Para esta etapa, iniciamos com uma questão que pudesse avaliar se os alunos percebem algum tipo de incentivo ao diálogo e respeito às diversidades (culturais, políticas, étnicas, de gênero e religiosas) nas aulas do ensino médio. O resultado demonstrou que muito embora, a maioria dos estudantes (55,6%) concorde que há um incentivo para o diálogo e o respeito com a diversidade presente na escola, 38,9% dos discentes avaliam como “neutro”, indicando que uma parcela considerável destes estudantes não enxerga esforços por parte dos docentes no que tange à motivação para o diálogo e respeito às diferenças, representado pelo Gráfico 6.

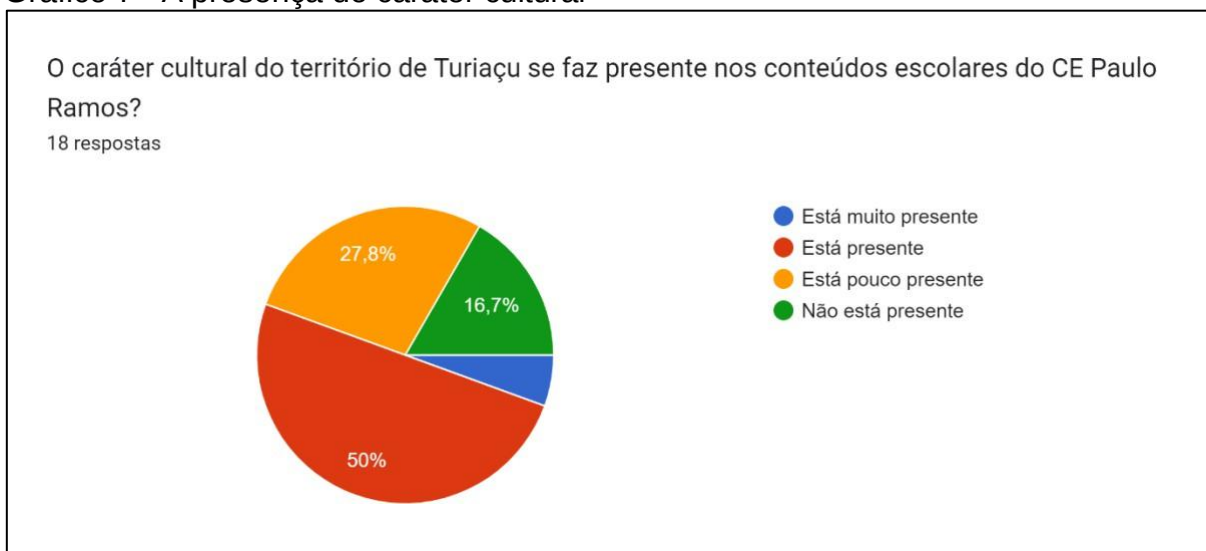
Gráfico 6 - Diálogo e respeito com a diversidade



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Outro dado relevante da parte final do questionário, é o indicativo de que a maioria dos estudantes identifica a presença dos conteúdos relacionados à cultura local nas práticas de ensino do CE Paulo Ramos, embora haja um número expressivo de estudantes que avaliam o caráter cultural de Turiaçu, como “pouco presente” e “não está presente”. Como podemos observar através do Gráfico 7.

Gráfico 7 - A presença do caráter cultural



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Destacamos ainda, que dentre os entrevistados, 16 estudantes apontaram que o contato com a cultura local é importante para a construção da sua própria identidade

cultural. Este indicativo demonstra interesse com as temáticas culturais e o reconhecimento da sua própria identidade como fatores relevantes para sua formação pessoal, ilustrado pelo Gráfico 8.

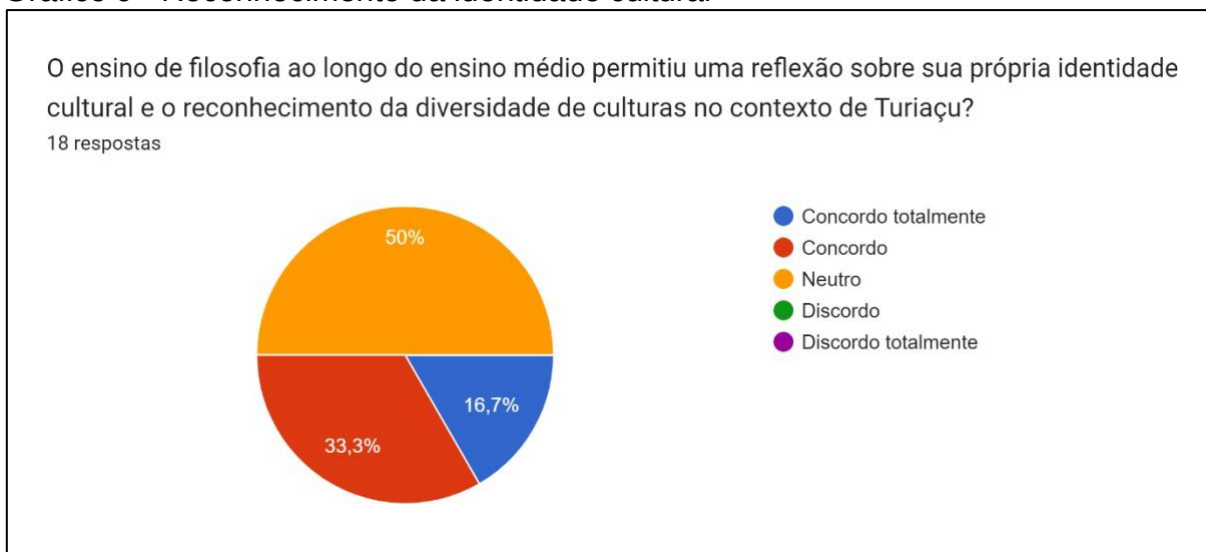
Gráfico 8 - Construção da identidade cultural



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

No que tange especificamente ao ensino de filosofia, 50% dos alunos avaliaram que ao longo do ensino médio, as aulas desse componente tiveram um papel neutro na promoção da reflexão sobre a identidade cultural e o reconhecimento da diversidade cultural do território de Turiaçu. Dentre a outra parcela dos alunos 33,3% concordaram que as aulas de filosofia proporcionaram a reflexão sobre a cultura e diversidade local e, 16,7% concordaram totalmente no mesmo quesito. O resultado aponta para que haja ainda mais esforço por parte dos professores e professoras de filosofia em estimular o pensamento reflexivo diante da diversidade presente na realidade local e o desenvolvimento de práticas de ensino consonantes com as temáticas culturais. Como observamos pelo Gráfico 9.

Gráfico 9 - Reconhecimento da identidade cultural



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

As considerações acerca dos dados analisados revelam aspectos cruciais para o desenvolvimento das práticas de ensino no CE Paulo Ramos, bem como desafios significativos que precisam ser enfrentados para melhorar os indicadores desfavoráveis.

Primeiramente, é evidente que, embora a maioria dos estudantes perceba um incentivo ao diálogo e respeito às diversidades nas aulas do ensino médio, ainda há uma parcela considerável que se mantém neutra quanto a essa questão. Esse dado sugere que as práticas pedagógicas voltadas para a promoção da diversidade precisam ser mais efetivas e visíveis, garantindo que todos os estudantes se sintam incluídos e motivados a participar de diálogos que valorizem a pluralidade cultural, política, étnica, de gênero e religiosa. O desafio aqui reside em desenvolver estratégias que transformem esse incentivo em uma prática cotidiana e perceptível para todos os alunos, integrando a diversidade como um eixo central do ensino.

Outro aspecto importante é a percepção dos estudantes sobre a presença do caráter cultural de Turiaçu nas aulas. Embora muitos reconheçam essa presença, ainda há uma parte significativa que não vê a cultura local como um elemento fortemente integrado ao currículo. Isso aponta para a necessidade de reforçar a contextualização das aulas com elementos das culturas e tradições locais, promovendo uma maior conexão entre os conteúdos abordados e a realidade vivida pelos alunos. O reconhecimento da cultura local como parte fundamental da formação pessoal dos estudantes deve ser explorado de maneira mais aprofundada, integrando

práticas pedagógicas que valorizem e promovam essa identidade cultural de forma mais incisiva.

Em relação ao ensino de filosofia, os dados indicam que há uma oportunidade de aprimorar as práticas pedagógicas para que elas desempenhem um papel mais ativo na promoção da reflexão sobre a identidade cultural e a diversidade local. Metade dos alunos considerou que as aulas de filosofia tiveram um papel neutro nessa promoção, o que sugere que as temáticas culturais e identitárias podem não estar sendo abordadas de maneira suficientemente envolvente ou relevante. Para superar esse desafio, é necessário que os professores de filosofia se engajem em práticas dialógicas que conectem os conteúdos filosóficos aos contextos culturais dos estudantes, estimulando uma reflexão crítica que contribua para a construção de uma identidade cultural consciente e diversificada.

Diante desses desafios, é fundamental o planejamento, atualização e adaptação das práticas de ensino para torná-las mais inclusivas e culturalmente relevantes, criando um ambiente educativo que não apenas promova o respeito e a diversidade, mas que também fortaleça a identidade cultural dos estudantes. Isso exige um compromisso contínuo com o desenvolvimento de práticas pedagógicas que estejam em sintonia com as realidades locais e com as necessidades dos estudantes.

3.3.2 O contato direto com a Área dos Campos: o diálogo com moradores na terra quilombola Jamary dos Pretos e a visita aos povoados São Romão e Capoeira de Gado.

A visita realizada à chamada área dos campos teve início a partir do Quilombo Jamary dos Pretos, onde realizamos um processo de entrevistas com moradores da localidade. Participaram dessa etapa, além do pesquisador, um grupo composto por quatro alunas que têm desenvolvido pesquisas e matérias para o informativo “Tury Cultura”. Em termos gerais, a visita ao quilombo Jamary dos Pretos - onde habitam segundo dados do Censo (2022), 560 pessoas organizadas em 168 famílias ³¹ - constituiu uma das partes centrais da pesquisa. Através do diálogo direto com a população local, buscamos estabelecer um espaço de aprendizagem mútua em que podemos compreender melhor aspectos cruciais da realidade quilombola no município

³¹ Comissão Pró Índio – SP. Disponível em: <https://cpisp.org.br/jamari-dos-pretos/> . último acesso em 08/10/2024.

de Turiaçu, tais como: os processos históricos e formação desses territórios; aspectos da cultura e religiosidade praticadas nas comunidades quilombolas; percepções dos moradores quanto às constantes ameaças aos seus territórios e; os desafios enfrentados por eles na busca por políticas públicas, sobretudo na saúde e na educação. Sobre essa etapa, lembremos Freire (2015), ao nos advertir que, ao escutarmos o outro, assumimos o papel de sujeitos que aprendem pelo exercício do pensar que une prática e teoria. Ouvir não significa anular-se ou concordar plenamente, mas possibilita enxergar a partir do contexto alheio e dialogar com diferentes experiências, enriquecendo o conhecimento de forma dialética. A *práxis*, para Freire, é a relação entre a compreensão da realidade e a prática transformadora decorrente dessa visão. Assim, a reflexão sobre a prática, que confronta teoria e ação, permite novos olhares para todos os envolvidos no processo de fala e escuta.

Contudo antes de abordarmos diretamente os conteúdos extraídos da coleta de dados, devemos ressaltar alguns momentos prévios à visita, como forma de dimensionar algumas situações que definiram os caminhos para realização das entrevistas e dos processos de escuta dos moradores.

Primeiramente, a área dos campos, situada na porção sudeste do município, foi escolhida por agrupar o maior número de comunidades quilombolas de Turiaçu – MA. Vale destacar que além da localidade abordada de modo central na pesquisa, a região possui aos menos uma dezena de comunidades quilombolas de maior povoamento (Brito Mutá, Cajual, Campina dos Roxos, Campo Grande, Capoeira de Gado, Santa Bárbara dos Mafras, São José do Brito, São José do Brito Mutá e São Romão). A escolha do campo para a pesquisa ocorreu a partir da avaliação sobre as condições de acesso e proximidade com a sede do município; bem como pela representatividade da área como espaço de luta por território e de preservação das tradições quilombolas na região (o que pode ser verificado nas vastas publicações acadêmicas desenvolvidas sobre o quilombo Jamarý dos Pretos). Também vale destacar, que por vezes, tivemos que adiar a visita por dificuldades de acesso, sobretudo no período das chuvas que ocorre ao longo de todo o primeiro semestre do ano.

Outro ponto relevante foi o processo de escolha dos sujeitos co-pesquisadores que participaram das entrevistas. A seleção dos discentes, foi elaborado o convite por parte do pesquisador; durante as aulas dos componentes Eletiva de Base e Filosofia. Àqueles que manifestaram interesse foram selecionados por ordem de disponibilidade

e confirmação conforme o cronograma estipulado pelo pesquisador. Ainda sobre a escolha do grupo; o quantitativo de estudantes ocorreu pela inviabilidade de transporte coletivo para as referidas comunidades, o que limitou ao número de quatro participantes, pois dessa forma conseguiríamos realizar a visita com um veículo compacto.

Na data de realização da visita, em 30 de setembro do corrente ano, um dos estudantes selecionados desistiu, sendo substituído por uma aluna de primeiro ano do ensino médio, cuja família coincidentemente reside no povoado São Romão, localidade vizinha ao Jamarý dos Pretos e que por isso, se prontificou a orientar no percurso, bem como na organização de um espaço para descanso e alimentação do grupo na casa dos seus pais. Desse modo, organizamos nosso roteiro para realizar as entrevistas com moradores do Jamarý pela manhã e início da tarde, o que nos deu a oportunidade de visitarmos outras duas localidades: São Romão e Capoeira de Gado.

Para chegarmos ao quilombo Jamarý dos Pretos – ilustrado na Figura 3 - percorremos cerca de 30 km em rodovia asfaltada pela MA-209 e cerca de 7km em estrada de terra até a entrada do povoado. O reconhecido quilombo turiense fica numa área caracterizada pelo verde de sua vegetação e por preservar ainda construções antigas, com muitas moradias de taipa e palha. Chama atenção também o número expressivo de animais como porcos, galinhas e bovinos que circulam por toda a extensão da comunidade, ressaltando a gene agrícola da terra quilombola. Durante a pesquisa com os sujeitos locais, constatou-se que a área de estudo mantém além da criação de animais uma agricultura tradicional, com técnicas rudimentares de cultivo. Esses produtos são cultivados principalmente para o consumo da própria comunidade e, quando há excedente, são vendidos às comunidades vizinhas para a aquisição de outros itens essenciais que não são produzidos na localidade. As cultivares principais incluem a mandioca, usada para a fabricação de farinha e extração de goma, base para a farinha de tapioca, além arroz, feijão, milho e pequenas hortas de leguminosas nos quintais das casas.

Figura 3 - Vista do Quilombo Jamary dos Pretos



Fonte: Produzida pelo autor (2024).

O processo de entrevistas foi iniciado a partir de um ponto comercial do povoado, onde estacionamos para tomar água e conversar com os moradores. A proprietária do comércio nos recebeu e passamos a informá-la da razão da nossa visita. Em seguida, uma das moradoras presentes no local, uma senhora com cerca de 60 anos de idade, nos interpelou dizendo que poderia contribuir com informações sobre a comunidade e que permitiria uma entrevista. Desse modo, nos acomodamos em círculo no centro da varanda que dá entrada ao estabelecimento e iniciamos nosso diálogo de modo livre e espontâneo, deixando que a senhora iniciasse sua fala sem interrupções. Ela iniciou falando das dificuldades enfrentadas ainda hoje pelos moradores sobretudo no acesso à serviços públicos como saúde e educação. Nesse ponto perguntamos sobre quais eram as alternativas diante dessas dificuldades para o atendimento de saúde.

[Entrevistada 1] “Nós mantemos ainda a tradição de nos curar com medicina da mata, nos acostumamos a procurar um médico formado ou hospital apenas em casos mais graves. Dependendo os casos, com a distância e as condições da estrada para Turiaçu, não dá tempo pra procurar hospital, pois nosso povoado não tem o atendimento de saúde pública”. A fala da entrevistada revela a tradição da “pajelança” prática religiosa e curativa desenvolvida ainda no quilombo, exercida por benzedeiros e curandeiros em busca de remédios, unguentos e orações. Segundo a moradora nos quintais, é comum o cultivo de plantas medicinais: “quase todo mundo tem arruda, hortelã, manjerona e também recorremos a mata para coletar insumos utilizados na

preparação de remédios recomendados pelos pajés e para os azeites que costumamos fazer para tratar doenças, como o óleo da andiroba e o azeite de carrapato”. Perguntada sobre como ela avalia a preservação dessa tradição, ela diz que: “fazemos nossa parte para ensinar os mais novos a não perder esse costume, eu mesmo ensinei todos meus cinco filhos a fazer, se eles precisarem eles se viram logo”, ressalta.

Na sequência da fala ela ainda abordou sobre a preservação das práticas curativas do território e destacou o trabalho das parteiras que ainda é bastante comum na localidade: “aqui quase todo mundo nasceu em casa, minha mãe de criação foi parteira e praticava a pajelança, eu nasci assim, todos meus filhos também. Minha filha pariu seis filhos, somente um foi no hospital por que ela queria operar para não ter mais”. A entrevistada ainda comentou que a atividade das parteiras do Jamarý é amplo, pois faz o atendimento das mães desde a fase de pré-natal: “A mulher fica grávida e as parteiras ajeitam tudo, sabem da posição do bebê e preparam tudo para que o parto ocorra bem, acompanhando todo o processo da gravidez com consultas, chás e banhos”, conclui.

Após a fala da primeira entrevistada, uma mulher por volta dos 35 anos, argumenta que embora a prática da medicina natural ser eficaz para a maioria dos casos vividos pelos membros da comunidade, como dores estomacais, ferimentos leves e anemia, seria necessário melhorar o atendimento de saúde pública no quilombo. **[Entrevistada 2]**, “Nossa comunidade ainda é carente de muitas coisas, principalmente de serviços médicos e odontológicos, necessitamos uma atenção maior por parte do poder público por que vivemos muito afastados da sede [do município] e existem casos urgentes e de risco”, salienta.

A entrevistada prossegue, informando que além de se dedicar a um pequeno comércio é pedagoga e atua numa das unidades escolares da comunidade. Perguntada sobre o contexto da educação no Jamarý, ela responde: “temos inúmeros desafios, a começar pela necessidade de reforma das nossas escolas. Além disso trabalhamos com turmas multisseriadas o que compromete bastante o desenvolvimento de cada fase do estudante. Além disso lutamos ainda hoje para implantar a educação quilombola, sonho compartilhado por muitos moradores do Jamarý, como processo de formação e afirmação da nossa identidade”.

De acordo com os relatos da pesquisa, moradores do Jamarý nem sempre se assumiram como povo remanescente de quilombo devido ao preconceito. Muitos

escondiam suas tradições e praticavam manifestações culturais e religiosas, como a pajelança, em segredo. As mulheres, por exemplo, alisavam os cabelos e se vestiam conforme as normas da sociedade dominante, o que refletia uma identidade cultural reprimida pelo negacionismo social. Foi necessário um longo processo de conscientização sobre a importância de afirmar essa identidade, especialmente no contexto escolar. Esse processo enfrentou resistências, mas ganhou força com a criação do Centro de Formação Quilombola por Alternância Raimundo Sousa. A partir daí, o currículo escolar começou a incorporar a perspectiva da Lei 10.639/2003³², que aborda questões étnico-raciais e a inserção de conteúdos da história afro-brasileira no currículo. Esse trabalho foi essencial para fortalecer a resistência cultural e garantir a continuidade da identidade quilombola, evitando sua negação e apagamento histórico.

Em seguida, a entrevistada nos convida para visitar outra moradora, onde vive sua mãe que é uma liderança na comunidade e gostaria de nos conhecer. Ao chegarmos na casa, nos dirigimos diretamente ao fundo do quintal, onde encontram-se duas senhoras trabalhando na “casa de forno”. “Estamos fazendo a tapiquinha”, ouvimos de uma animada voz.

[Entrevistada 3]: “Já estava esperando vocês, que bom que vieram nos visitar, sejam bem-vindos ao nosso quilombo”, prossegue. Após essa recepção bastante acolhedora e os cumprimentos mais tímidos, porém afetuosos da segunda senhora - que nessa altura já estava arrumando um carrinho de mão com algumas ferramentas e aparatos utilizados para o feitiço tapioca – iniciamos nossa conversa com a dona da casa.

Nos apresentamos e explicamos a razão da nossa visita, a matriarca de 66 anos, iniciou a sua fala ressaltando a importância da educação, voltando-se para o grupo de estudantes que a cercava: “Eu não me formei na faculdade, mas já formei três filhos professores. Sempre dei valor à educação, pedi para papai e mamãe para ir para escola com 7 anos, mas não tínhamos dinheiro pra comprar caderno. Meu primeiro caderno com capa veio dessa época, quebrei duas latas de coco babaçu para vender em Turiaçu e consegui comprar para ir pra escola. [...] nesse tempo, aqui no

³² Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. (BRASIL. LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003).

Jamary, funcionava até o terceiro ano, com a professora Carmélia, que vinha de Serrano para cá”, relembra.

Em seguida, perguntamos a ela se essa foi a primeira professora do Jamary, ela respondeu: “antes dela tivemos “Nidinha” Roxo, essa foi a primeira professora do Jamary”. A entrevistada relembra ainda que após concluir a terceira série do ensino fundamental, pediu para seus pais que lhe enviasse para Belém do Pará para dar continuidade nos estudos: “nós tínhamos conhecidos em Belém que aceitaram me receber, fui parar num colégio público, mas bastante conceituado para época. Fui alvo de muito preconceito lá, por que na nossa sala éramos eu e uma amiga as únicas pretas, ela ligava quando mexiam com ela, eu não, nunca me deixei abalar, eles mexiam comigo por que minhas notas eram todas boas. Cantavam músicas pra me provocar, mas eu não ligava, sabia o porquê estava ali e o que queria para mim”, ressalta.

Quando perguntada como ela avalia a discriminação que existe ainda com a cultura quilombola na nossa região, ela respondeu: “aprendi a andar de cabeça erguida em todo lugar, nós fomos aprendendo a ter orgulho de ser quilombola através dos encontros e congressos que passamos a frequentar. O povo de Turiaçu tinha muito preconceito, chamava o pessoal da área dos campos de ‘urubuzinho’. Nesse tempo eu nem fazia ideia do que era preconceito, quando eu percebi passei orientar meu povo, meus filhos, para nunca deixar ninguém falar que eles são feios, que são menos inteligentes. Que se chamassem eles de ‘preto’, respondessem; sou sim, com muito orgulho”.

De acordo com a pesquisa "Racismo e Violência contra Quilombos no Brasil"³³, quilombolas, indígenas e negros são os grupos que mais sofrem com o preconceito étnico. Os dados revelam que as desigualdades e violências historicamente praticadas contra as comunidades quilombolas se agravaram nos últimos anos. A Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (Conaq) registrou assassinatos e atos de racismo em quilombos entre 2018 e 2022, contabilizando 32 homicídios em 11 estados de todas as regiões do país³⁴.

³³ CONAQ/Terra De Direitos. Racismo e violência contra quilombos no Brasil. 2ª ed. (2018-2022). Curitiba: 2023.

³⁴ Patriota, Fernando. Racismo aprofunda violência étnica e desigualdade social em comunidades quilombolas. Matéria veiculada no site do Tribunal de Justiça da Paraíba. 20/06/2024. Disponível em: <https://www.tjpb.jus.br/noticia/racismo-aprofunda-violencia-etnica-e-desigualdade-social-em-comunidades->

Questionada sobre como fortalecer a identidade quilombola e combater o preconceito, a entrevistada defende: “para começo de conversa, é muito importante a regulamentação dos territórios, Turiaçu só vai se atentar para isso quando perceber que a grande maioria dos nossos povoados é de origem preta, ou seja somos todos parte de um grande quilombo. É importante também incentivar encontros nas comunidades, eu participo dos encontros da Conaq e sempre procuramos organizar reuniões com as mulheres, com os jovens; para discutir a melhoria das nossas condições”. Ela ainda ressalta que caberia às comunidades e seus representantes primar pela aproximação com entidades de defesa dos quilombolas. “A gente assiste a luta e as conquistas de irmãos próximos da gente, como é o caso recente de Alcântara e também a representatividade que tem o maior quilombo urbano do mundo, que é a Liberdade em São Luís, temos que tomá-los como exemplo de luta”, ressalta a entrevistada.

Na parte final da entrevista, ela ainda declara que os encontros promovidos pelas entidades são fundamentais para a capacitação e formação de lideranças comunitárias: “eu costumo lembrar do caso de um menino de Alcântara, Danilo Serejo, toda vez que tínhamos encontros e eram mostradas as atrocidades e a usurpação dos territórios, ele dizia, mesmo com certa dificuldade de dicção: ‘eu vou me formar para defender nossa terra’. Hoje ele é um advogado e nunca parou de lutar em prol do seu quilombo, ele esteve agora na reunião com o presidente para acompanhar o acordo com o governo federal, é preciso estar sempre atento para que a titulação seja cumprida”, destaca. Nesse ponto da entrevista, resolvemos convidá-la para visitar o CE Paulo Ramos e participar do encontro cultural que estávamos organizando como parte dessa pesquisa. Ela aceitou prontamente e disse que seria um prazer estar em contato direto com um grupo maior de estudantes para falar mais sobre sua comunidade. “Nossa luta é pela terra, e terra para nós é vida. Eu não vou descansar enquanto ocorrerem ameaças ao nosso território. Eu também carrego outro sonho, implantar a educação quilombola em Turiaçu. Será um prazer falar um pouco mais sobre isso na escola de vocês”. A fala da entrevistada perpassa uma das questões centrais da luta por titulação e pela disputa dos territórios quilombolas de Turiaçu.

A região dos campos, como um todo, possui um vasto histórico de ameaças, confrontos e invasões sobretudo pela ação de grileiros e pecuaristas criadores de búfalos. Segundo o extenso e detalhado relatório produzido pela Comissão Pastoral da Terra, publicado na íntegra pelo Projeto Vida de Negro³⁵, data o ano de 1963, época em que foi Juiz de Direito desta Comarca, o Dr. Juiz José Ribamar Fiquene, as primeiras investidas dos grileiros na Área dos Campos. As ameaças e ataques ocorreram concomitantemente com a introdução da criação de bubalinos na região. Entre os anos finais da década de 1970 e toda a década de 1980, os conflitos agrários se intensificaram em decorrência da ocupação irregular de terras após a construção da BR-316 a partir da região do Gurupi na divisa entre os estados do Pará e Maranhão. Grandes latifundiários, com o apoio de advogados e cartórios, se apoderaram ilegalmente de terras devolutas e de pequenos sitiantes, forçando-os a abandonarem suas propriedades.

Há alguns anos, umas pessoas, entre as quais, Antônio Pinto; Olga Damous; Alim Rachid Maluf Filho; os irmãos: Valdenor, Manoel e Adalto Rabelo; José Alves; Achiles Soares; José Paulo Dantas da Silva; Narciso Antônio Fonseca Filho e outros - dizendo-se proprietários, vem tentando se apropriar de vastas áreas de terra secularmente ocupadas por centenas de famílias e de reconhecida propriedade pública, ocupando-se com uma grande e indiscriminada criação de búfalos, que invadem e devastam roças e amedrontam os moradores do lugar. (Projeto Vida de Negro, p.27, 1993).

Em trechos do relatório, ilustrado na Figura 4, é possível acompanhar ainda como as ações dos grileiros eram prontamente atendidas por aqueles que deveriam cumprir com a justiça, em muitos casos o poder econômico e a influência dos envolvidos revelavam-se armas importantes para uma escalada de violações de direito e perseguições contra àqueles que se comprometiam com a luta dos posseiros da região: lideranças religiosas, políticos, estudantes, lavradores locais, etc.

Nesse contexto, a Igreja Católica desempenhou um papel importante na defesa das famílias aquilombadas, sobretudo através da luta organizada pelo Pe. Antônio di Foggia³⁶ (1922-2016), pároco e líder da pastoral da terra no município. A organização

³⁵ Projeto Vida De Negro. Relatórios sobre os conflitos de terras nos povoados de negros de Turiaçu - MA (1993).

³⁶ Nascido na Itália, Padre Antônio atuou em várias paróquias da então prelazia de Candido Mendes, hoje diocese de Zé Doca. Mas foi em Turiaçu que ele desenvolveu a maior parte de sua missão sacerdotal, sendo reconhecido pelo seu trabalho em prol dos moradores da chamada Área dos Campos. A luta desempenhada nessa região culminou com a manutenção dos posseiros e a fundação

foi denunciada à Polícia Federal pelos latifundiários, contudo a polícia reconheceu os direitos dos trabalhadores, um fato raro na época.

Figura 4 - Trecho do Relatório "Situação de Turiaçu" produzido pela Comissão Pastoral da Terra. Assina: Pe. Vitor Asselin. São Luís 25 de maio de 1979.

3. A ação dos lavradores em querer defender seus direitos provocou a ira ao ponto de, em 14 de fevereiro de 1978, Olga Damous, Antônio Pinto de Freitas, Narciso Antônio Fonseca filho, José Paulo Dantas Silva e Alim Rachid Maluf filho, dizendo-se proprietários de várias posses de terras no município de Turiaçu, requerem ao juiz Paulo de Tarso da Comarca de Turiaçu uma ação de reintegração de posse contra o Pe Antônio, vigário, Sr. Higinio Raimundo Ribeiro, prefeito e os senhores lavradores Sebastião Costa, Pedro dos Santos, José de Oliveira Sousa e Domingas Costa Ribeiro, acusando-os de "invasão de terras", de "fomentação de uma república comunista em Turiaçu (mini-Cuba)", incentivando "ao crime e à desordem". E, ao padre, acusam-no também de "pregações subversivas". Enfim, por ser ele "estrangeiro", requer-se a sua "expulsão do país".
4. No mesmo dia da Petição Inicial dos autores, é expedido pelo MM. Juiz da referida Comarca o mandato reintegratório de posse em favor dos autores.

Fonte: Projeto Vida de Negro, p. 27, 1993

O apelo dos moradores das áreas afetadas ecoa através de registros, como parte de um abaixo-assinado endereçado ao então governador do Maranhão e seus secretários datado em 20 de julho de 1979.

Somos todos lavradores. Vivemos todos da Lavoura. Plantamos mandioca, milho, arroz, batata e cará. Temos bananais, cafezais, laranjais, canaviais. Temos sítios de laranjeiras, coqueiros, cajueiros. Temos nossas casas feitas de barro: muitas delas cobertas de telhas. Temos nossos cemitérios, onde veneramos nossos antepassados - Temos nossas festas, danças, ritos - temos sobretudo nossa história de sofrimentos e de escravidão. Os mais velhos entre nós contam, durante as longas noites de luar, os acontecimentos tristes e alegres que marcaram a história do nosso Povo. Estamos agrupados em mais de dez povoados, espalhados numa área de mais de trinta mil hectares de terra. Os povoados mais marcantes são: São José do Brito, Brito

da Escola Familiar Agrícola Santa Cecília, instituição localizada no Povoado Capoeira de Gado que atende estudantes oriundos das comunidades quilombolas mais isoladas.

Mutá, Capoeira de Gado, São Romão e Jamari. Muitos de nós, sobretudo crianças e adolescentes, nem conhecem a sede do município. Consideramos, desde sempre; esta terra que chamamos de área do BRITO - como nossa; recebida em herança pelos nossos antepassados. (Projeto Vida De Negro, p. 16.1993).

Mais tarde, para tentar resolver a situação, o governo estadual criou a Companhia Maranhense de Colonização (COMARCO) que depois se transformou em Instituto de Colonização e Terras do Maranhão (ITERMA) órgão vigente atualmente. A consolidação dessas entidades foram responsáveis por tentar realocar as famílias afetadas em terras pouco produtivas enquanto os grandes projetos agropecuários, que receberam vastas extensões de terra, impulsionavam o desmatamento e a degradação das condições de vida dos trabalhadores. Além disso, o uso de métodos violentos, como a contratação de jagunços e pistoleiros, foi utilizado na tentativa de afugentar e expulsar os moradores. Segundo Carvalho (1997), o histórico de conflitos e interesse pelas terras da área dos campos revelam que a comunidade de Jamary nem sempre foi "dos Pretos". Essa designação surgiu como expressão de pertencimento étnico e controle territorial, após diversas lutas que consolidaram a identidade local. Inicialmente, o termo era usado de forma pejorativa pelos habitantes de outras regiões do município, mas, com o tempo, os moradores de Jamary passaram a reivindicar sua identidade, cultura e história de forma consciente.

Atualmente, a área dos campos continua sofrendo com investidas e disputas por território. O quilombo Jamary dos pretos é o único que possui titulação pelo estado do Maranhão, mas apenas em uma parcela das suas terras. Há um esforço muito grande na comunidade pela regulamentação total da área. Na área que corresponde aos povoados São Romão, Capoeira de Gado, São José do Brito e Campo Grande, além de uma dezena de localidades menores, não há titulação estadual, apenas o certificado de território quilombola emitido pela Fundação Palmares.

3.4 O encontro cultural Vozes e Raízes: diálogo e enfrentamento ao analfabetismo cultural no CE Paulo Ramos.

De modo complementar às atividades desenvolvidas nos componentes filosofia e Eletiva de Base, decidimos praticar a metodologia inspirada nos círculos de cultura freiriano reforçado pela fundamentação da interculturalidade expressada no pensamento de Fornet-Betancourt e no contato direto com o campo da pesquisa para

promover uma abertura dialógica no âmbito escolar do CE Paulo Ramos em Turiaçu - Ma. A motivação do encontro partiu da possibilidade de unir diferentes vozes, de diferentes lugares do município, para um espaço de conversação direta com discentes do ensino médio. Privilegiou-se como referência fundamental a abordagem acerca de saberes histórico-culturais da região e os desafios encontrados pelos membros da comunidade para impulsionar o conjunto de saberes e tradições próprias da realidade local para desenvolver processos educativos capazes de confrontar os analfabetismos cultural e contextual, enunciados nos estudos da interculturalidade.

O encontro, ocorreu no dia 03 de outubro de 2024, em uma sala de aula da unidade escolar mapeada e teve uma duração aproximada de 2 horas e 30 minutos. Na oportunidade os convidados realizaram uma breve apresentação e se prontificaram a responder as questões formuladas pelos/pelas estudantes, representada pela Figura 5.

A escolha dos membros internos e externos do CE Paulo Ramos ocorreu através do contato promovido nas atividades do informativo cultural “Tury Cultura”, com base nas pesquisas e entrevistas que foram desenvolvidas ao longo dos últimos dois anos. Dessa maneira, participaram do encontro, o professor Claudio Ribeiro, geógrafo e estudioso da história de Turiaçu; Edmar Costa Filho, professor e autor da obra Geo-História de Turiaçu na sala de aula; Eronita Pires, professora com vasta trajetória na educação do litoral turiense, sobretudo na Praia de Sababa, seu local de origem; Dona Raimunda Mafra (Mundiquinha), liderança comunitária no quilombo Jamarý dos Pretos; Antônio Maria, oriundo do São José do Brito, professor, promotor da cultura quilombola e membro do ITERMA no município; além de Irosélia Soares Rodrigues, oriunda do povoado São Romão, historiadora que atua como coordenadora no CE Paulo Ramos. Dentre o alunado, participaram aproximadamente 30 estudantes das três séries do ensino médio.

Figura 5 - Encontro Cultural Vozes e Raízes



Fonte: Produzida pelo autor (2024)

Na rodada inicial, cada convidado teve 7 minutos para se apresentar e comentar sobre sua trajetória em Turiaçu, explicitando suas atividades e interesses em prol da história e a cultura local. As falas iniciais acabaram extrapolando o tempo estipulado, pois em alguns momentos, novos dados e informações surgiam mediante o que cada convidado trazia em sua apresentação. Embora isso tenha afetado o roteiro inicial, estes elementos contribuíram com o enriquecimento do momento inicial e deram um tom espontâneo ao encontro, quebrando com a rigidez formal.

Sobre os comentários iniciais, o convidado Edmar Costa Filho, fez uma menção sobre a importância do encontro.

“Num mundo tão globalizado, mundializado, como o nosso, momentos como estes reforçam a importância de falarmos sobre a cultura que é nossa, sobre a história dos nossos antepassados e as raízes das nossas comunidades. Turiaçu tem uma história riquíssima, uma diversidade cultural encantadora, isso precisa ser mostrado e aprendido pra ser levado a diante por vocês. Às vezes, nos deparamos numa sala de aula com alunos que aprenderam muitos dados sobre a história e a geografia mundial, mas não conhecem nada do lugar em que eles vivem. Não é depreciar o conhecimento em nível global, mas chamar a atenção de que não é só isso que devemos aprender”. (Costa Filho [depoimento verbal]. Encontro Cultural Vozes e Raízes. CE Paulo Ramos, Turiaçu - MA, 03/10/2024).

O professor Claudio Ribeiro, comentou sobre o dever de conhecer e aprofundar a pesquisa sobre a historiografia e as tradições locais. Ressaltou ainda que o município de Turiaçu é marcado pela cultura afro-brasileira, mas que também devemos lembrar as diversas etnias dos povos originários, que embora não tenham

deixado marcos materiais concretos (pelas suas características migratórias), ainda exercem muita influência nos modos de vida que preservamos no cotidiano. A fala inicial do convidado faz uma referência ao processo migratório das etnias que habitavam o vasto território de Turiaçu à época das primeiras missões jesuíticas. Contexto em que os grupos autóctones que sobreviveram à violência colonizatória passaram a povoar uma área mais afastada daquela em que foi estabelecida a sede do município. Desse modo, muitas etnias originárias do território turiense passaram a ocupar regiões circunvizinhas, em busca de proteção, como os campos de Viana e as margens do rio Turiaçu, onde atualmente está estabelecida a Terra Indígena Alto Turiaçu”³⁷.

Na sequência a professora Eronita, concentrou sua fala nas dificuldades, enquanto moradora da praia de Sababa, para estudar e se formar em meados da década de 70. Cabe destacar que a região de Sababa é um dos pontos mais remotos do litoral turiense, que mesmo hoje em dia exige condições de maré específicas e um longo tempo de viagem para o deslocamento com destino à sede do município de Turiaçu.

Fazer essa travessia era uma dificuldade tremenda, não tínhamos barcos à motor. Isso de certo modo nos impulsionou a buscarmos ser autossuficientes em tudo. Quando nos obrigávamos a sair para estudar, por exemplo, retornávamos com a ideia de fazerem as coisas funcionarem. Foi lá que iniciamos uma das primeiras salas de ensino médio de todo o município. [...] A maioria dos moradores não conhecia a cidade de Turiaçu e outra parte, só saía da praia de quatro em quatro anos, para votar. (Pires. [depoimento verbal]. Encontro Cultural Vozes e Raízes. CE Paulo Ramos, Turiaçu - MA, 03/10/2024).

Na sequência, a convidada ainda comentou sobre a interação com moradores de outras localidades de Turiaçu, “nós participávamos juntos de encontros com o Pe. Antônio e o pessoal da pastoral da terra”, ressaltando a atuação da igreja católica que permitia “essa ponte, o contato das pessoas do litoral com os moradores de outras áreas, mesmo com tantas dificuldades”.

³⁷ Segundo o Mapa de Conflitos: injustiça ambiental e saúde no Brasil. A Terra Indígena Alto Turiaçu está localizada na Amazônia Legal, no noroeste do Estado do Maranhão. É a maior área contígua de floresta do Estado, aliada à Reserva Biológica (Rebio) Gurupi e à Terra Indígena Awa. São três os povos indígenas que compartilham a área desta TI: os Awa-Guajá, os Ka'apor e os Tembê. Disponível em: <https://mapadeconflitos.ensp.fiocruz.br/conflito/ma-povos-indigenas-da-ti-alto-turiacu-cansam-de-ameacas-a-sua-seguranca-e-a-seu-territorio-e-desistem-de-esperar-a-atuacao-do-poder-publico/> último acesso em: 14/10/2024.

Dona Raimunda iniciou sua fala ressaltando que a formação e conscientização sobre a identidade quilombola a havia preparado durante a vida para participar de encontros e palestras.

“Nas primeiras vezes que eu tinha que falar, eu ficava encabulada. As mesas eram sempre formadas por doutores, advogados e especialistas. Mas aí eu parei pra pensar, eu também sou uma doutora! Sou especialista na minha faculdade da roça, do conhecimento da importância e do valor da terra. Desde esse dia não parei mais de falar, com muito orgulho do que represento”. (Mafra. [depoimento verbal]. Encontro Cultural Vozes e Raízes. CE Paulo Ramos, Turiaçu - MA, 03/10/2024).

Na continuidade ela ressalta a importância da compreensão do que é ser quilombola, reafirmando aspectos da presença dos negros fugidos de cativeiro na região.

Se a gente olhar de pertinho, todo mundo aqui tem um vínculo com o quilombo. Esses povoados todinhos de Turiaçu, a maioria foi terra de preto [...] devemos perguntar o que nos impede de não aceitarmos isso, de muitos negarem sua identidade ou a história dos seus antepassados. Somos um povo trabalhador, alegre e bonito. Preservamos nossas tradições como nos foi ensinado e não podem tirar nossa trajetória do que é Turiaçu hoje. Mafra. [depoimento verbal]. Encontro Cultural Vozes e Raízes. CE Paulo Ramos, Turiaçu - MA, 03/10/2024).

Passada a palavra para Antônio Maria, o convidado reforçou o seu compromisso com a valorização dos movimentos culturais no município e com a luta em prol dos direitos de para a população da Área dos Campos, sobretudo pela titulação dos territórios nos povoados da área do São José do Brito.

Desde um processo bastante difícil para conseguir me formar, sempre mantive o compromisso de divulgar e valorizar nossa cultura. Meu pai é uma liderança comunitária na área do Brito, o que me aproximou muito das nossas lutas e pela proteção das nossas terras e tradições. Hoje tenho atuado para a ampliação desses direitos, pela titulação fundiária, mas também me envolvo com a promoção da cultura. Faço toadas, brinco o tambor e faço parte do movimento do *reggae* aqui em Turiaçu [...] Nossa terra tem muitas riquezas, é preciso que os mais jovens se interessem para descobri-las. (Maria. [depoimento verbal]. Encontro Cultural Vozes e Raízes. CE Paulo Ramos, Turiaçu - MA, 03/10/2024).

A última fala da rodada de apresentações ficou por conta da professora e historiadora Irosélia Rodrigues, ela destacou as dificuldades que encontrou para estudar e o interesse pela pesquisa na história do município.

Como eu nasci no São Romão, tínhamos dificuldades tremendas para acessar a escola, tive que me mudar bastante jovem para Turiaçu; depois, já casada e grávida do meu primeiro filho, tive que viajar para São Luís, mesmo trabalhando em Turiaçu, para fazer faculdade. Esses obstáculos foram me mostrando a importância da educação e da formação se pretendemos a melhoria da nossa vida. Decidi fazer minha monografia sobre a história de Turiaçu, pois percebi que havia muitos dados que ainda não eram registrados. Por isso a necessidade dos mais jovens se engajarem nesses saberes. Os mais velhos vão passando e deixam esse compromisso pra gente. (Rodrigues. [depoimento verbal]. Encontro Cultural Vozes e Raízes. CE Paulo Ramos, Turiaçu - MA, 03/10/2024).

A partir da conclusão da apresentação da professora Irosélia, iniciamos a rodada de perguntas dos discentes que participavam do encontro. A primeira participação foi de um estudante do 2º ano, ele dirigiu a pergunta a todos da mesa. “Gostaria de saber o que significa o nome Turiaçu”, perguntou ele. Em seguida os convidados Edmar e Claudio apontaram (aos risos) diretamente para professora Irosélia, dando a entender que ela havia contemplado essa questão nas suas pesquisas. Ilustrado na Figura 6.

Turiaçu é um derivativo do termo “turiauaras” em referência a nomenclatura geral utilizada para designar os povos indígenas que habitavam a região específica. Esses indígenas cultivavam uma tradição tanto em rituais quanto para demarcação territorial e/ou sinalização para àqueles que navegavam na baía de Turiaçu, de grandes fogueiras, que eram avistadas de muito longe. Isso passou a conferir a localidade um sentido de terras de grandes fogueiras, ou ‘facho-grande’ que é a definição mais utilizada para o nome Turiaçu. (Rodrigues. [depoimento verbal]. Encontro Cultural Vozes e Raízes. CE Paulo Ramos, Turiaçu - MA, 03/10/2024).

Em seguida a resposta da historiadora, o professor Edmar Costa Filho complementou que os turiauaras foram um dos primeiros povos a habitarem as margens do rio Turiaçu. “Eles eram chamados de ‘senhores do tury’ e foi a partir da presença desse grupo que foi nomeado o próprio rio Turiaçu”³⁸. [...] É importante destacar também, que na instalação da primeira missão jesuítica desse território, no ano de 1655, o Padre Antônio Vieira a nomeou São Francisco Xavier do Turiaçu. (Costa Filho, [depoimento verbal]. Encontro Cultural Vozes e Raízes. CE Paulo Ramos, Turiaçu - MA, 03/10/2024).

³⁸ Segundo Costa Filho (2021, p. 31) o vocabulário passou por variações morfológicas ao longo do tempo, como, *Turiassu*, *Tury-assu*, *Turi-açu* e por fim Turiaçu.

A partir da pergunta inicial foi questionado sobre o gentílico correto: ‘turiense’ ou ‘turiçuense’? O professor explicou que segundo Ferreira³⁹ (1975, p. 1420), o termo correto é *turiçuense* que o classifica como “de, ou pertencente ou relativo a Turiaçu (MA)”, ou ainda como “natural ou habitante de Turiaçu”. Na sequência Edmar ainda explicou que os dois termos são comumente utilizados, no entanto, devemos utilizar o termo “turiçuense” para se referir as pessoas que nasceram ou habitam Turiaçu e turiense quando nos referimos, por exemplo, a cultura, o espaço geográfico e aos patrimônios locais”.

Figura 6 - Convidados respondem às perguntas feitas pelos discentes no Encontro Cultural Vozes e Raízes



Fonte: Produzida pelo autor (2024).

A próxima pergunta partiu de uma aluna do 2º ano, dirigida de forma aberta a todos os convidados. *Quais são os danos, principalmente para quem é de uma geração mais jovem, em não conhecer sua própria história?* O primeiro a responder foi o professor Edmar que lembrou a temática do evento e fez uma referência às pesquisas publicadas sobre a história, cultura e modos de vida em Turiaçu, onde mencionou inclusive os estudos realizados por Flaveílton Oliveira⁴⁰, pesquisador

³⁹ FERREIRA. Aurélio Buarque de Holanda. Novo Dicionário da Língua Portuguesa. 1ª ed. (15ª impressão), Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

⁴⁰Boa parte do acervo está disponível no blog: <https://flaveiltonoliveira.blogspot.com/>. Acessado pela última vez em: 14/10/2024.

turiaçãoense que deixou um vasto acervo de registros historiográficos e de outras investigações temáticas sobre a cultura e o cotidiano local.

A pergunta vai muito ao encontro do tema do analfabetismo cultural. A cultura deve ser parte da formação dos sujeitos para que os saberes locais não deixem de existir ou as nossas tradições percam importância. É importante lembrar que Turiaçu, desde 2002, está à frente de muitos municípios, pois, conseguimos incorporar os conteúdos da geo-história local no currículo do ensino fundamental, inclusive com a elaboração e distribuição de material didático específico com esses dados. Hoje temos muitas fontes e publicações que vocês podem utilizar para pesquisa. Temos livros publicados, inclusive em parceria com o professor Claudio Ribeiro e as pesquisas deixadas pro Flavéilton). (Costa Filho, [depoimento verbal]. Encontro Cultural Vozes e Raízes. CE Paulo Ramos, Turiaçu - MA, 03/10/2024).

Ainda com relação à pergunta, o professor Cláudio Ribeiro, ressaltou a importância do contato com os conhecimentos e saberes locais para motivar as pesquisas e evitar os danos do desconhecimento histórico-cultural.

Eu costumo relembra que o meu despertar [na pesquisa local] foi a partir de um presente do meu pai, um livro quase centenário chamado *O Turiaçu*, de Vírgilio Domingues. Foi a partir dessa obra que eu passei a me interessar cada vez mais por conhecer a história do nosso lugar. Ficava horas lendo e depois corria perguntar ao meu pai e outras pessoas mais velhas sobre os acontecimentos que eu acabara de tomar conhecimento. [...] Até hoje quando visito um lugar, costumo perguntar aos moradores sobre a história e o significado dos nomes desses lugares. Por exemplo, descobri a pouco tempo que a praia de Igarapé Grande, era chamada de Companhia, por ter sido aldeamento da Companhia de Jesus no século XVII. [...] outro dia conversei com uma aluna egressa do CE Paulo Ramos que está cursando História e quer contar a origem do seu povoado; o Alto da Alegria. Descobrimos juntos que a primeira nomeação desse lugar foi “Caqueira”, e a partir dessa informação, uma série de outras referências surgiram. Acredito que a curiosidade e o interesse são as principais formas de evitar os danos de uma sociedade alheia a seus próprios saberes. (Ribeiro, [depoimento verbal]. Enc. Cultural Vozes e Raízes. CE Paulo Ramos, Turiaçu - MA, 03/10/2024).

A fala do convidado foi reforçada em seguida por um comentário da professora Eronita: que alertou sobre a carência dos espaços de promoção da leitura e da pesquisa no município de Turiaçu. “Vejam só! Aqui estamos citando tantas produções, muitas feitas por pessoas que estão aqui, outras tantas que foram feitas ao longo do tempo e não temos nem sequer uma biblioteca no município, onde esses estudos pudessem ser disponibilizados”. Cabe destacar que a biblioteca municipal do município está há muito tempo desativada, seu prédio encontra-se em situação de abandono. Nesse momento, os comentários da mesa giraram em torno de propostas

para resolver o problema e como incentivar a ampliação dos espaços de leitura na localidade.

De maneira complementar as respostas e comentários iniciais, a professora Iroselia se dirigiu aos discentes os parabenizando:

Eu acho que estamos deixando algumas 'sementinhas', foi muito bom o comentário do professor Edmar em lembrar da formação integral. No caso da Eletiva de Base, é o aluno que escolhe o que deseja aprofundar em cada semestre. Temos diferentes temáticas, muitas envolvem espaços para brincadeiras e recreações que acabam chamando a atenção da maioria dos estudantes. Uma parte dos que estão aqui, escolheram o caminho da pesquisa e da produção do jornal. Estão aqui até agora, quando imagino que toda escola já deve ter ido embora, isso nos mostra que o tipo de educação que defendemos faz sentido para vocês". (Rodrigues. [depoimento verbal]. Encontro Cultural Vozes e Raízes. CE Paulo Ramos, Turiaçu - MA, 03/10/2024).

Em seguida, Antônio Maria ressaltou ao responder à questão: "o dano maior é a negação das próprias raízes. A gente vê muita gente que nega sua identidade". Ele ainda descreveu como algumas pessoas demonstram aversão ao serem associadas a algumas regiões do município.

Muitos se referem a Turiaçu e principalmente aos povoados do interior como área que nasceu, mas que felizmente, já saiu de lá. Essa falta de vínculo - principalmente em comunidades tradicionais, como quilombolas - têm afastado o interesse, sobretudo dos mais jovens, diante da nossa cultura, dos nossos ritos, festejos e principalmente das nossas lutas. Por isso está na mão de cada um de vocês construir na sua comunidade, nos seus bairros, na sua rua, um projeto de vida daquilo que lhes representam e lhes fortalecem enquanto sujeitos de transformação da realidade". (Maria. [depoimento verbal]. Encontro Cultural Vozes e Raízes. CE Paulo Ramos, Turiaçu - MA, 03/10/2024).

Logo em seguida, dona Raimunda Mafra (Mundiquinha) compartilhou o que objetiva para a juventude local como forma de prevenir os danos de uma formação afastada dos saberes contextuais.

Meu maior sonho é implantar a educação quilombola no município de Turiaçu. Por que é através dela que nós vamos conhecer nossas raízes, nos valorizar e nos amar como somos. Por que quando a gente ama, a gente vai a fundo. Turiaçu precisa de muitas coisas pra nos desenvolver e, pra que isso ocorra, dependemos de vocês, os mais jovens. Nosso quilombo recebe gente do mundo todo, vem gente da Itália, da Alemanha, para fazer pesquisa ou somente nos visitar, mas poucas pessoas de Turiaçu temos que conhecer e ocupar nossos espaços [...] em cada espaço que a gente ocupar, a gente

deve saber o que fazer e não ter vergonha, é isso que vai nos valorizar. Quando eu fui estudar, sofri racismo, me chamavam de “negra”, eu respondia, “eu não sou negra, sou uma pretinha! E sou inteligente”. Então a gente vai aprendendo que tem que ocupar os espaços e não deixar que os outros nos diminuam. (Mafra. [depoimento verbal]. Encontro Cultural Vozes e Raízes. CE Paulo Ramos, Turiaçu - MA, 03/10/2024).

Na sequência ela se dirige ao convidado Antônio Maria. “Eu lembro quando fomos reivindicar o colégio para o quilombo, companheiro Antônio Maria. Eles definiram as reuniões em São Luís e chegando lá estava só eu, cercada de gente importante. Eu cheguei a pensar que não ia dar conta, mas no final usei a minha inteligência, mesmo tendo estudado pouco, o resultado veio. A gente sempre deve brigar por um objetivo, mas temos que lutar juntos. (Idem).

A última pergunta do encontro foi realizada por uma aluna de 3º ano, que por coincidência é neta da professora Eronita. Ela indagou, dirigindo a questão para as convidadas da mesa, como era “ser mulher numa época que a luta das mulheres não era bem vista pela sociedade em geral” A essa altura, o nosso encontro já começava a extrapolar o tempo estabelecido, Dona Mundiquinha comentou que o transporte que a levaria de volta até o seu quilombo já estava na porta, mas que atenderia a questão da jovem.

Olha minha filha, ser mulher naquela época era ser acima de tudo guerreira. Pois acabei me casando muito jovem e tive muitos filhos, mas isso em nenhum momento me tirou a vontade de querer, de lutar. Naquela época até as coisas mais simples eram difíceis, desde um transporte ou ter um lugar para estudar. Imagine então como era conviver com ameaças, você com a casa cheia de crianças e eles te ameaçando de te tirar da casa, de te expulsar do lugar que você nasceu, tirar sua terra, sua moradia é como te tirar a vida. Mas graças a Deus, saímos vencedores, temos muito ainda o que conquistar, mas conseguimos garantir o que era mais importante naquele momento. (Mafra. [depoimento verbal]. Encontro Cultural Vozes e Raízes. CE Paulo Ramos, Turiaçu - MA, 03/10/2024).

Na sequência do encontro, a professora Eronita Pires, respondeu à pergunta feita pela sua neta.

Eu fui uma menina criada sem pai biológico, com minha mãe apanhando do meu padrasto [...] eu fui construindo algo... me projetei para fazer tudo ao contrário, se eu me casasse não daria um padrasto para meus filhos, caso me separasse ou ficasse viúva. Comecei a me projetar assim. Quando me casei prometi para mim mesma, não vou obedecer a ordens, não tenho um dono, tenho um companheiro. Quando comecei a frequentar a igreja, me

interessei por participar do movimento do Pró-Cultura⁴¹ e das reuniões com a pastoral da terra. Comentei com meu marido, na época e ele disse – Para igreja eu deixo você ir, para participar do “movimento” não. Eu pensei logo comigo, que era a hora de dar um basta, ele não era meu pai ou minha mãe para eu ter que obedecer. Com o passar do tempo fui aprendendo a ponderar certas coisas, mas eu cumpri, com muita coragem, aquilo que havia projetado para mim. (Pires. [depoimento verbal]. Encontro Cultural Vozes e Raízes. CE Paulo Ramos, Turiaçu - MA, 03/10/2024).

Na continuação das respostas, a professora Irosélia Rodrigues, lembrou algumas passagens da infância e como estes acontecimentos a impulsionaram para vencer as dificuldades. “Nasci numa família em que meu avô costumava doar as filhas, somente pelo fato de terem nascido mulheres. Foram quatro filhas doadas, incluindo a minha mãe. Ele só ficava com os filhos homens. Isso me motivou a buscar outros caminhos para a vida. As dificuldades são parecidas com as questões que vocês têm hoje, o medo da gravidez, a incerteza dos caminhos que devemos tomar, o que devemos assumir como prioridade”.

Após a fala da professora Irosélia, fizemos o encerramento do Encontro Cultural, onde foi celebrado o momento de diálogo realizado e também fizemos os devidos agradecimentos pelas participações dos convidados e convidadas e também do grupo discente. A essa altura o quantitativo dos/das participantes já havia sido reduzido, por conta da chegada do transporte escolar.

Na saída da sala de aula que utilizamos, os convidados continuaram conversando e se despedindo, na oportunidade o professor Edmar Costa Filho, sugeriu que a organização de mais momentos como este e que também pudéssemos deslocar o encontro em outras escolas e localidades do município.

Passada uma semana da realização do Encontro Cultural Vozes e Raízes, foi realizada uma roda de conversa com discentes participantes com o objetivo de compreendermos o que mais chamou a atenção do grupo de alunos e também o que eles observaram que deveria ser corrigido em relação ao encontro. Vale ressaltar que após o evento, mantivemos contato com os convidados e convidadas e nessas conversas muitos sugeriram a realização de novos encontros com uma duração maior,

⁴¹ Centro de ensino vinculado a Igreja Católica de Turiaçu nas décadas de 1970 e 1980, cujo principal representante era o Pe. Antônio di Foggia. Influenciado pelo crescente movimento da teologia da libertação, a instituição se notabilizou pelo alto nível de formação e pelo embate político, sobretudo nas questões agrárias que envolviam a grilagem de terras na Área dos Campos.

pois haviam temas que demandavam um maior aprofundamento e certamente perguntas que não puderam ser feitas pelos discentes devido ao tempo.

A questão do tempo, ou mais especificamente, da duração do encontro também foi abordada na avaliação realizada pelo grupo discente. A maioria declarou que gostaria de aprofundar mais sobre as temáticas e dirigir questões aos convidados, que infelizmente não foram realizadas. Sobre essa problemática, foi comunicado ao público participante, na fala inicial do mediador durante o encontro, que, gostaríamos de ter ampliado a duração do evento. No entanto, as condições físicas da unidade escolar não permitiam a utilização de um turno todo, ou até mesmo dois turnos para o mesmo.

A sala de aula disponível, só pode ser liberada nos últimos 3 horários do turno matutino, ainda assim, com bastante esforço, principalmente da coordenadora escolar e convidada Irosélia Rodrigues que conseguiu conciliar o evento com o andamento das aulas das outras turmas do colégio. O CE Paulo Ramos tem apresentado nos últimos anos problemas de superlotação, pois, há um déficit de pelo menos quatro salas de aula, que deveriam ser construídas para agrupar de maneira adequada todo o grupo de alunos matriculados. Além disso, na referida unidade escolar, não há espaços específicos para a realização de eventos extraclasse, como um auditório ou uma área externa coberta. Cabe destacar ainda, que durante o planejamento do encontro, foi cogitado até mesmo a locação ou solicitação de um outro espaço nas escolas da rede municipal, mas compreendemos que isso impactaria drasticamente na participação do grupo discente, pois não haveria como deslocar o quantitativo dos estudantes sem a utilização de um transporte específico e a frota de transporte escolar do município também se encontra sobrecarregada.

De modo geral, os comentários dos discentes, em que pesem os contratempos apresentados acima, destacaram momentos centrais do encontro, tais como: a compreensão das dificuldades relatadas pelos convidados e convidadas, sobretudo para concluir seus estudos, nos diferentes contextos de vida narrados; o conhecimento de conteúdos históricos, geográficos, linguísticos e culturais relacionados ao território de Turiaçu; a percepção da importância em aprofundar os conhecimentos contextuais como parte da formação integral e; os relatos, sobretudo das mulheres convidadas, diante dos desafios e necessidades que foram submetidas para conseguir o que priorizavam em suas vidas.

Um outro ponto comentado na avaliação dos discentes foi a disposição dos convidados/convidadas, que a todo momento, se mostraram abertos para auxiliar os que se interessarem na pesquisa local, reafirmando o compromisso que carregam com a educação dos jovens turiaçuenses. Como exemplo disso, cópias dos livros dos professores Claudio Ribeiro e Edmar Costa Filho foram disponibilizadas em versão *PDF* aos participantes, além da troca de contatos para entrevistas e maiores informações sobre os temas abordados no encontro.

De modo geral, a avaliação do encontro cultural, enquanto prática pedagógica fundamentada no diálogo, encontra profunda ressonância com a interculturalidade, compreendida como uma abertura radical ao outro e à pluralidade de perspectivas culturais, rompendo com hegemonias e promovendo o encontro de saberes como um processo dinâmico de construção de sentido. No círculo de cultura, essa filosofia se concretiza ao transformar o espaço educacional em um lugar de trocas horizontais, onde diferentes vozes, experiências e tradições culturais são reconhecidas como fundamentais para a formação de uma visão crítica e pluralizada do mundo.

Ao adotar essa prática no ensino de filosofia, somos levados a repensar nossa identidade não como algo fixo, mas como um processo histórico-cultural que se constrói com os outros. A filosofia intercultural, ao propor a superação de limites culturais e epistemológicos, permite que os estudantes reconheçam as raízes e tradições que moldam o seu entorno, ao mesmo tempo em que identificam diferentes formas de ser e pensar. No círculo de cultura, essa perspectiva se atualiza: o diálogo não apenas resgata saberes locais, mas também cria um horizonte compartilhado onde a identidade cultural dos envolvidos é enriquecida e ressignificada de forma recíproca; isso por sua vez, corresponde a um passo bastante importante para demarcar o papel do ensino de filosofia para além do domínio de um conjunto teórico, uma vez que o que está em jogo é a busca pela compreensão do que o outro tem a me dizer, e como isso me afeta e me motiva a assumir novos sentidos que derivam desse contato.

O desafio proposto pela filosofia intercultural é que o processo de abertura e descentralização implique no desenvolvimento de um momento explicitamente construtivo, que Fornet (2001) denomina "momento de *reubicación* cultural" (momento de realocação cultural). Esse momento é compreendido como a apropriação da diversidade cultural em suas diferentes tradições, vozes e formas de expressão, ou seja, o renascimento a partir de múltiplos solos e raízes (p. 251).

Tal desafio representa uma forte interrogação aos processos de formação filosófica, pois possibilita, por um lado, identificar o que está ausente nos currículos – os silêncios, os esquecimentos e as rupturas – e, por outro, compreender essas lacunas (o não dito ou o não incluído) e seus processos de produção como oportunidades de transformação. Essas ausências, longe de serem apenas falhas, podem ser percebidas como potenciais catalisadores para práticas que ressignifiquem a educação e promovam uma filosofia viva e plural, profundamente enraizada na realidade intercultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações que trazemos aqui partem da retomada da questão problema com a qual nos deparamos no processo inicial dessa investigação: como desenvolver práticas de ensino de filosofia no contexto político-educacional do Novo Ensino Médio (NEM), tendo como base fundamentos teórico-práticos capazes de gerar uma reflexão crítica, mas também propositiva, diante da realidade educacional em Turiaçu – MA.

Para atender a questão, buscamos inicialmente analisar os documentos oficiais voltados para nova configuração curricular do ensino médio tanto nas orientações nacionais quanto no documento específico do estado do Maranhão. A partir desse estudo, consideramos que a nova BNCC ao permitir a flexibilização do componente curricular atinge diretamente o caráter disciplinar da filosofia. Por conseguinte, ocorre uma descaracterização do lugar desse componente no currículo agravado pela redução da carga horária e a exclusão de conteúdos específicos. Sob esse aspecto, podemos observar, que a presente pesquisa, embora tenha tratado de buscar proposições para um ensino filosófico, não se limitou aos horários e espaços exclusivos do componente de filosofia na grade curricular. Boa parte das atividades desenvolvidas só ocorreram pela ocupação de “outros espaços”, através de aberturas promovidas por componentes que não são nomeados “filosofia”.

Cabe ressaltar, que a abordagem sobre políticas educacionais, impôs certas dificuldades para uma compreensão mais abrangente do panorama político-educacional da BNCC; uma vez que boa parte dos processos analisados foram se materializando no curso da investigação. Sob esse aspecto, relembremos que o NEM não é mais tão novo. Com a recente aprovação do chamado agora “Novíssimo Ensino Médio”. O movimento sugere a reavaliação dos impactos negativos da flexibilização curricular, o que pode trazer novas perspectivas para a preservação de componentes prejudicados pela versão anterior da BNCC do ensino médio, bem como a retomada da carga horária dos componentes da FGB que foram afetados pela incorporação da parte diversificada do currículo em 2022.

Embora seja encarada com certo otimismo, principalmente na retomada de parte da carga horária, a mais nova lei da educação causa questionamentos, sobretudo pela ausência de uma demarcação específica que situa a filosofia no

currículo de modo contundente. Devemos questionar ainda, de que modo as políticas educacionais recentes contemplam o ensino de filosofia e de outras humanidades no âmbito do ensino médio, com a definição objetiva da carga horária e a obrigatoriedade nas três séries finais.

A análise documental revela que a BNCC, ao tratar do currículo do ensino médio, instituiu uma lógica de ensino pautada pelas chamadas habilidades e competências (comprometidas por métricas avaliativas e rankings de educação), o que está relacionado diretamente com o aumento do interesse de organizações econômicas nas reformas educacionais, inclusive na organização e escolha dos itinerários que devem compor a matriz curricular. Este indicativo, reforça a afirmação de que o exercício de docência em filosofia se impõe não somente como tarefa teórica, pois exige também o compromisso e atitude crítica para demarcarmos a importância desse saber e suas especificidades na formação humana. Por essa óptica, percebemos que o ato de ensinar não deve ser convertido em mera transmissão de conhecimentos fechados, que se dispõem como aparatos ou instrumentos utilizáveis em toda e qualquer situação e aos quais devemos sempre recorrer acriticamente. As políticas educacionais revelam-se cada vez mais pautadas nas noções de produtividade e no tecnicismo, subvertendo totalmente o papel das humanidades e dificultando o diálogo franco com a realidade e a observação contextual como elemento gerador de conhecimento. O processo tecnicista, pautado em resultados imediatos corrompe também o sentido da escola como espaço de humanização e convivência. No caso do Maranhão, onde observamos dados preocupantes quanto à alfabetização e evasão escolar, a situação se agrava ainda mais, pois os currículos e metodologias antidialógicas desmotivam o interesse dos jovens e a continuidade dos estudos.

Ao direcionarmos essa problemática para o próprio ensino de filosofia percebemos que uma reorientação pautada na interculturalidade nos convida a realizar rupturas e descentralizações na forma como pensamos e ensinamos. Trata-se de questionar "a filosofia que aprendemos e que condiciona nossa maneira de pensar e de agir ou, se preferirmos, de relatar a história" (Fornet, 2006, p. 50). Esse convite é especialmente relevante no contexto dos currículos, onde o diálogo entre saberes locais e globais cria um espaço para repensar as narrativas filosóficas tradicionais e as exclusões que elas perpetuam

Outro dado importante decorre da avaliação do Novo Ensino Médio pelos estudantes. Embora essa pesquisa tenha deixado lacunas a serem preenchidas para uma avaliação mais profunda acerca dos impactos trazidos pelas alterações curriculares, é possível destacar algumas percepções iniciais. Muitos estudantes identificaram um descompasso entre os componentes oferecidos e suas necessidades e interesses, especialmente no que diz respeito à preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e outros certames, como os concursos vestibulares. Para a maioria dos alunos entrevistados, a substituição de componentes da formação geral por componentes da parte flexível do currículo, exclui uma parte considerável de conteúdos que são historicamente cobrados nessas avaliações. Isso afeta diretamente os objetivos dos estudantes da rede pública, cuja realidade impõe desafios significativos para busca de formação superior e consequentemente de melhorias de vida. Nesse aspecto, a pesquisa, ressalta as contribuições de autores e autoras que sob diferentes perspectivas abordaram o impacto das reformas educacionais (Fávero; Schneider e Nardi; Silva; Marsiglia) e que também propuseram, a partir da interculturalidade crítica, promover a abertura de novos caminhos para a educação, no sentido de justiça social. (Pannikar; A. Mall; Wimmer; Fornet-Betancourt; Walsh).

Segundo Fornet-Betancourt (2006, p.36) o neoliberalismo ataca o ensino de filosofia por sua capacidade de reavivar memórias que nos permite pensar que o princípio comunitário é imperativo. [...] *"la filosofía recuerda, pues, frente a un sistema hegemónico que fragmenta a los seres humanos y reduce su subjetividad a un punto egoísta, que lo primero es la relación y que el principio comunidad es irremontable e insustituible"*. Nesse sentido, a reflexão defendida pelo autor contribuiu significativamente para um reposicionamento crítico diante dos objetivos do ensino no sentido de promover espaços de diálogo contextual com/em comunidades que coabitam em diferentes partes do mundo; promovendo o enriquecimento de ideias e de compreensões coerentes aos seus desafios e expectativas mútuas. A primazia do diálogo que se estabelece entre diferentes vozes, pertencentes a tempos e territórios distintos foi uma das premissas centrais nesta pesquisa, tanto como perspectiva teórica quanto na formulação das práticas de ensino.

O desafio atual, nesse sentido, é aprender a ser "nós" no contexto da globalização contemporânea, resistindo às formas dominantes de pensamento que frequentemente reduzem os marginalizados a categorias como excluídos, pobres ou

desprovidos conhecimento. Para Fornet, isso significa reconhecer os "de baixo" não como objetos de inclusão dentro de sistemas já assimétricos, mas como seres históricos capazes de produzir projetos e ações insurgentes, portadores de uma força moral que desafia as estruturas de poder estabelecidas. Essa filosofia se concretiza como um projeto ético, epistêmico e político que busca visibilizar e empoderar as comunidades locais, articulando suas lutas e narrativas às dinâmicas globais. É nesse espaço que emergem discursos e práticas de "re-existência" – processos que dignificam o pensar, o sentir, o fazer e o sonhar tanto individualmente quanto coletivamente.

A metodologia baseada na correlação entre conceitos da interculturalidade e inspirado na proposta dos círculos de cultura de Freire proporcionou uma experiência direta com a dimensão do contexto do ensino. A produção do informativo escolar "Tury Cultura", por exemplo, foi uma estratégia que aproximou os alunos dos saberes e acontecimentos demarcados em pontos de identificação do terreno da pesquisa, o que permitiu alcançarmos objetivos relacionados à valorização e compreensão da diversidade que situa o "outro" e na identidade que devemos assumir como parte do processo de aprendizagem contextual. Em relação ao contato com temas e saberes vinculados à cultura e à tradição local e o significado dessa abordagem para a compreensão de si mesmo; é importante ressaltar, que embora alguns estudantes demonstrem interesse pelos temas, ainda existem muitos desafios no que tange à compreensão da importância desses conteúdos como parte do currículo.

Consideramos também a importância do contato direto com as comunidades quilombolas da área dos Campos, em Turiaçu – MA. Essa etapa da investigação foi essencial para o impulsionamento da pesquisa, permitindo que os estudantes se envolvessem com a história e as tradições das "terras de preto" do município de Turiaçu. Além disso, foram introduzidos num tema bastante caro para a história local; a região dos campos é reconhecida também como palco de intensos conflitos agrários. Desde a década de 1960, há intensa mobilização pela titulação dessa área. O embate direto com grileiros e pecuaristas da região, já proporcionaram uma série de episódios violentos com perdas significativas para essas famílias. Foi interessante observar a memória e gratidão dos moradores com a figura de Pe. Antônio Di Foggia, que não mediu esforços para a permanência das famílias na área. Isso demonstra, que a escuta das heranças memoriais dessas comunidades enriquece à perspectiva de uma educação intercultural de caráter filosófico. Paulo Freire nos lembra que a

educação só se concretiza quando se baseia no engajamento e reconhecimento da realidade. “O compromisso, próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade, de cujas “águas” os homens verdadeiramente comprometidos ficam “molhados”, ensopados. Somente assim o compromisso é verdadeiro.” (Freire, 1983, p. 9).

O contato direto com as comunidades permitiu ainda a realização do encontro cultural nomeado “Vozes e Raízes”, no Centro de Ensino Paulo Ramos. A participação ativa dos estudantes nesse evento, voltado para o combate do analfabetismo cultural, reforça o compromisso ressaltado por Freire, o diálogo que busca despertar um maior engajamento com diferentes modos de vida que compartilham de um mesmo espaço geográfico. Devemos destacar também a participação dos convidados que demonstraram a partir de diferentes pontos de vista e de diferentes trajetórias de vida o cuidado e o interesse que cultivam, ao longo de décadas, por tudo aquilo que significa Turiaçu. Chama atenção como tais elementos acabam se fundindo com a personalidade desses indivíduos, onde sujeito e comunidade parecem coexistir num mesmo corpo. Embora a avaliação geral do encontro, por todos os envolvidos, tenha sido bastante positiva, devemos salientar que os problemas estruturais, como a falta de espaços disponíveis na unidade escolar, prejudicaram em certa medida a realização do evento, sobretudo em relação a duração do encontro.

Por fim, espero que a presente pesquisa possa auxiliar investigações futuras, explorando novas formas de fortalecer o ensino de filosofia em diferentes contextos, pois a necessidade de um ensino que dialogue com as diferentes realidades e que promova a reflexão crítica permanece urgente; oxalá que ocorram num ambiente cada vez mais propício para a autonomia e legitimidade do ensino de filosofia.

REFERÊNCIAS

ANPOF. **BNCC**: A experiência fragmentada do saber e o ensino de Filosofia. In: ANPOF. Campinas. 2018.

BRASIL. Senado Federal. Comissão Mista da MP 746/2016. **Parecer 95/2016** sobre o Projeto de Conversão da MP 746 em Lei. Brasília. 2016.

BRASIL. **Medida provisória nº 746**, de 22 de setembro de 2016. Brasília, DF, 2016.

BRASIL. Parecer **CNE/CEB nº 38/2006**, aprovado em 7 de julho de 2006.

BRASIL. **Lei Nº 11.684** De 02 De Junho De 2008.

BRASIL. **Lei Nº 14.945**, DE 31 DE Junho DE 2024

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno. **Parecer nº 11**, de 30 de junho de 2009. Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de agosto de 2009.

BRASIL. Parecer **CNE/CEB nº 3/2018**, aprovado em 8 de novembro de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **PORTARIA Nº 649**. 10 de julho de 2018. Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação.

BRASIL. **Lei nº 13.415/2017**, de 13 de fevereiro de 2017. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças Culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 118, p. 235-250, 2012.

CARDANO, Mario. **Manual de pesquisa qualitativa**: a contribuição da teoria da argumentação / tradução de Elisabeth da Rosa Conill. Petrópolis: Vozes, 2017.

CARVALHO J. P. F. **O Jamary**. In: Centro de Cultura Negra do Maranhão; Sociedade Maranhense de Defesa dos Direitos Humanos; Associação Rural de Morados de Jamary dos Pretos. Quilombo Jamary dos Pretos: terra de Mocambeiros: Coleção Negro Cosme. São Luís, 1997.

CAVALCANTE DE MORAIS, J. K.; MONTEIRO, L. de F.; HENRIQUE, A. L. S. **A Escola da Escolha no Rio Grande do Norte**: Apontamentos Acerca do Papel do Professor. Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas, [S. l.], v. 21, n. 3, p. 330–336, 2020.

CERLETTI, Alejandro. **O ensino da filosofia como problema filosófico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. **Ensayos para uma didáctica filosófica**. Rio de Janeiro: NEFI, 2020.

CNTE (Brasil). CNTE (org.). **A resistência (necessária) da educação pública**. 2016.

COSTA FILHO, Edmar. **A geo-história de Turiaçu na sala de aula**: Um breve diálogo com o passado e o presente. São Luís: Viegas Editora, 2021.

DUSSEL, Enrique. **1492: o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade**. Conferências de Frankfurt / Enrique Dussel. Petrópolis: Vozes, 1993.

FANON, Frantz. **Os condenados da Terra**. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

FÁVERO, Altair Alberto; CENTENARO Junior Bufon; SANTOS, Antonio Pereira dos. **Reformas curriculares e o ataque ao pensamento reflexivo**: o sutil desaparecimento da filosofia no currículo da Educação Básica no Brasil. REFilo. Santa Maria: UFSM. v.6. 2020.

FERREIRA, Stephânia Beatriz; FERREIRA, Dayana Vieira; BATISTA, Gustavo Araújo. **Sócrates**: a defesa da filosofia aplicada a educação para a vida reflexiva- algumas considerações para a autoformação ético-política do educador. São Paulo: Cadernos da FUCAMP, n.10, v.12, p.49-64/2010.
FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FORNET-BETANCOURT, Raúl. **Questões de método para uma filosofia intercultural a partir da Ibero-América**. São Leopoldo; ED Unisinos, 1994.

_____, Raúl. **Tareas y propuestas de la filosofía intercultural**. In: Concordia, 49. Aachen: Mainz Verlag, 2009a.

_____, Raúl. **“La filosofía intercultural”**, en: DUSSEL, Enrique-Eduardo MENDIETA - Carmen BOHÓRQUEZ (eds.), El pensamiento filosófico latino-americano, del Caribe y “latino” (1300-2000). Historia, corrientes, temas, filósofos, CREA/Siglo XXI, México 2009b.]

_____, Raúl. **“Filosofía e interculturalidad en América latina: intento de introducción no filosófica”**, en: Graciano González (Coord.). El Discurso Intercultural. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva. 2002.

_____, Raúl. **Transformación intercultural de la filosofía latino-americana: ejercicios, teóricos y prácticos de la filosofía intercultural en el contexto de la globalización**. Desclée de Brouwer, 2001.

_____, Raúl. **Interculturalidade: críticas, diálogo e perspectivas**. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2004a.

_____, Raúl. **Filosofar para nuestro tiempo en clave intercultural**, Aachen: Verlag Mainz, 2004b, S. 93-104.

_____, Raúl. **La interculturalidade a la prueba**. Aachen, Revista Concórdia, Band 43, 2006.

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

_____, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método** / tradução de Flávio Paulo Meurer. - Petrópolis: Vozes, 1997.

GELAMO, R. P. **O ensino da filosofia no Brasil**: um breve olhar sobre algumas das principais tendências no debate entre os anos de 1934 a 2008. Educação e Filosofia, Uberlândia, v. 24, n. 48, p. 331–350, 2010.

HEIDEGGER, Martin. **O que é isto – a filosofia?** In: Os Pensadores: Conferências e Escritos Filosóficos. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

KANT, Immanuel. **Crítica da Razão Pura**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

KOHAN, Walter Omar. **Sócrates & a educação**: o enigma da filosofia. Tradução de Ingrid Muller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

LIMA, Carla Moura (Org.). **Protagonismo quilombola**: na luta por saúde e direitos sociais. Organizado por Carla Moura Lima. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2016.

LINHARES, Luiz Fernando do Rosário. **Jamary dos Pretos**: comunidade negra remanescente de quilombo (relatório agroeconômico). In: Projeto Vida de Negro. Jamary dos Pretos: terra de mocambeiros. Coleção Negro Cosme. Vol. II São Luís: SMDDH/CCN-PVN, 1998.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Documento curricular do território maranhense**: ensino médio / Maranhão, Secretaria de Estado da Educação. — São Luís, 2022.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Caderno de orientações curriculares para o ensino médio da rede estadual do Maranhão**. Secretaria de Estado da Educação. — São Luís, 2022.

MARINHO, Elby Aguiar. **Imaginário e experiência no Esmeraldo de Situ Orbis de Duarte Pacheco Pereira (séculos XV-XVI)** / dissertação de mestrado. Universidade Federal de Goiás (UFG), 2008.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; MACHADO, Vinicius Oliveira. **Contrarreformas educacionais e dualidade estrutural**: uma breve história da educação brasileira. Revista Expedições. Morrinhos: UEG. v. 9 n. 2. 2018.

MARTINS, Erika Moreira. **Todos Pela Educação?** Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

MAY, T. **Pesquisa social**. Questões, métodos e processos. 2001. Porto Alegre, Artemed.

O'DWYER, Eliane Cantarino; CARVALHO, José Paulo Freire de. Jamarý dos Pretos, município de Turiaçu (MA) In: **Quilombos: identidade étnica e territorialidade** / O'Dwyer, Eliane Cantarino. (Org.). — Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002. p. 173-212

PANIKKAR, Raimon. **Seria a noção de Direitos Humanos um conceito ocidental?** In: Direitos Humanos na Sociedade Cosmopolita. 1ª Edição. Rio de Janeiro: Editora Renovar, 2004.

_____. **Religión, Filosofía y Cultura**. In.:<https://them.polylog.org/1/fpres.htm> (24/09/2024); [também em: Revista de ciencias de las religiones, N.1, (1996), p. 125-148.

PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico / Cleber Cristiano Prodanov, Ernani Cesar de Freitas. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

PROJETO VIDA DE NEGRO. **Vida de negro no Maranhão**: uma experiência de luta, organização e resistência nos territórios quilombolas. São Luís: SMDH/CCN-PVN, 2005.

_____. **Terras de Preto no Maranhão**: quebrando o mito do isolamento. Coleção Negro Cosme, Vol. III. São Luís: SMDH/CCN-MA/PVN 2002.

_____. **Jamarý dos Pretos**: terra de mocambeiros. Coleção Negro Cosme, v. II. São Luís: SMDH/CCN-MA/PVN, 1998.

_____. **Relatórios sobre os conflitos de terras nos povoados de negros de Turiaçu – MA**. São Luís: SMDH/CCN-MA/PVN, 1993.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: LANDER, Edgardo (Org.). A colonialidade do saber. Eurocentrismo e Ciências Sociais. Perspectivas Latino-Americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad del poder y clasificación social**. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Orgs.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Universidad Javeriana - Instituto Pensar, Universidad Central - IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 93.

RODRIGO, Lidia Maria. **Competências e habilidades na nova BNCC. Como fica a Filosofia?**. In: SOUSA, José Renato de Araújo (Org.). Cadernos do NEFI: Núcleo de Estudos sobre o Ensino de Filosofia. Teresina: UFPI, 2023.

RODRIGUES, Paula Roberta Coutinho. **A reforma do ensino médio**: análise crítica acerca da elaboração e implementação da Base Nacional Comum Curricular no Estado do Maranhão. Dissertação de mestrado. São Luís: UFMA, 2021.

SANTOS, Georgiana Márcia Oliveira. **Um saber semioticamente construído**: a visão de mundo no léxico do Quilombo Jamary Dos Pretos – Turiaçu/Ma. Tese de doutorado - Universidade Federal do Ceará (UFC). Fortaleza, 2013.

SANTOS FILHO, Jose Camilo Dos; GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa Educacional** - Quantidade-qualidade - Col. Questões da Nossa Época - Vol. 46 - 8ª Ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 42ª ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SCHNEIDER, Maria Paschoal; NARDI, Elton Luiz. **Políticas de accountability em educação**: perspectivas sobre avaliação, prestação de contas e responsabilização. Ijuí: Unijuí, 2019.

SCHNORR, G. M. .; VAZ, J. D.; RODRIGUES, A. S. . **Educação e vivências interculturais**: contribuições dos círculos de cultura em práticas libertadoras. Olhar de Professor, [S. l.], v. 24, p. 1–27, 2021.

_____, Giselle Moura. **A Filosofia intercultural de Raúl Fornet-Betancourt**: práxis dialógica e reaprendizagem do pensar. Tese de doutorado - Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, 2015.

_____, Gisele. **Inéditos Viáveis**: dialogicidade, interculturalidade e libertação. *in*: Revista do NESEF-UFPR, vol. 1, 2019.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, 34, 22 de outubro de 2018.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Formação política do adolescente no Ensino Médio: a contribuição da Filosofia. *Pro-Posições*, Campinas, v. 21, n. 1 (61), p. 57- 74, jan./abr. 2010.

TUBINO, Fidel. **Educación el despertar de la pregunta**. In: *Sociedad Peruana de Psicoanálisis*. Lima: 1992.

_____, Fidel. **La interculturalidad crítica como proyecto ético-político**. Encuentro continental de educadores agustinos, Lima, enero 2005. Apud:

WALSH, Catherine. La educación intercultural en la educación. Lima: Ministerio de Educación, Mimeografado, 2005.

_____, Catherine. **Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial**: in-surgir, re-existir e reviver. In: CANDAU, Vera Maria (org.). Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas, 2009.

VIEIRA, J. L.; SILVA, M. C. de P. **Os círculos de cultura como possibilidade pedagógica na perspectiva da emancipação**: uma experiência no proeja de uma escola pública de Salvador - BA, Brasil. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 14, n. 2, p. 601–619, 2019

ZANK, Debora Cristine Trindade. **Base nacional comum curricular e o "novo" ensino médio**: análise a partir dos pressupostos teóricos da pedagogia histórico-crítica. 2020. 147 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2020.

APÊNDICE

Apêndice 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM REDE - MESTRADO PROFISSIONAL DE FILOSOFIA/CCH –
PROF-FILO UFMA
AGEUFMA – AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E
INTERNACIONALIZAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

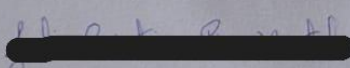
Concordo em participar do estudo que tem como pesquisador responsável o mestrando **MÁVILO JULIANO GALLO**, do Centro de Ciências Humanas, Prof-Filo UFMA, sob a orientação do professor Dr. Almir Ferreira da Silva Jr, da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, o mestrando pode ser contatado pelo e-mail mavilogallo@gmail.com e pelo telefone (98)98542-9562.

Tenho ciência de que o estudo tem em vista realizar entrevistas com **estudantes** visando, por parte do pesquisador a realização da sua dissertação de mestrado, cujo título é **O ENSINO DE FILOSOFIA NO CONTEXTO DO NOVO ENSINO MÉDIO: A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS DE ENSINO À LUZ DA FILOSOFIA INTERCULTURAL NO CE PAULO RAMOS EM TURIAÇU - MA.**

Minha participação consistirá em responder um questionário online, via *google forms* que servirá como coleta de dados para a supracitada pesquisa. Entendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa acadêmica, que os dados obtidos serão divulgados para fins de pesquisa científica e publicados no seu trabalho.

Declaro que fui orientado sobre os procedimentos da pesquisa e informado dos objetivos da mesma. Além disso, sei que posso abandonar minha participação na pesquisa quando quiser e que não receberei nenhum pagamento por esta participação.

Turiaçu, 20 de Agosto de 2024


Assinatura do entrevistado

*Consolidar
avanços
e vencer
desafios*

Apêndice 2 - TERMO DE ASSENTIMENTO DO ALUNO MENOR DE IDADE

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM REDE - MESTRADO PROFISSIONAL DE FILOSOFIA/CCH -
PROF-FILO UFMA
AGFIIEMA - AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E

 **TERMO DE ASSENTIMENTO DO MENOR**

Você está sendo convidado para participar da pesquisa: **O ENSINO DE FILOSOFIA NO CONTEXTO DO NOVO ENSINO MÉDIO: A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS DE ENSINO À LUZ DA FILOSOFIA INTERCULTURAL NO CE PAULO RAMOS EM TURIAÇU - MA.**

Seus pais permitiram que você participasse.

Queremos saber como você avalia sua experiência no Novo Ensino Médio e se relaciona com conteúdos interculturais nas aulas de filosofia.

As estudantes que irão participar dessa pesquisa têm de 15 a 18 anos de idade. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir.

A pesquisa será feita através do *google forms*, onde você deverá preencher um questionário com temas relacionados ao ensino médio e o ensino de filosofia. Caso tenha alguma dúvida, você pode nos procurar pelo email: mavilogallo@gmail.com ou através do telefone (98)98542-9562 do pesquisador **MÁVILO JULIANO GALLO**

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa serão publicados, mas sem identificar o seu nome.

Eu, [assinatura], aceito participar da pesquisa intitulada: **O ENSINO DE FILOSOFIA NO CONTEXTO DO NOVO ENSINO MÉDIO: A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS DE ENSINO À LUZ DA FILOSOFIA INTERCULTURAL NO CE PAULO RAMOS EM TURIAÇU - MA.**

Os pesquisadores tiraram dúvidas e conversaram com os meus responsáveis.

Recebi uma via deste termo de assentimento, li e concordo em participar da pesquisa.

Turialçu, 20 de Agosto de 2024.

[assinatura] Mávil Gallo
Assinatura do menor Assinatura do (a) pesquisador (a)

Consultar avanços e verificar dados

Apêndice 3 - QUESTIONÁRIO

23/12/24, 16:54

COLETA DE DADOS DA PESQUISA

COLETA DE DADOS DA PESQUISA

Objetivo: Avaliar a percepção e compreensão dos estudantes do CE Paulo Ramos sobre a implantação dos itinerários formativos, a filosofia intercultural, e o papel da cultura local na construção da identidade cultural.

Instruções: Para cada uma das afirmações a seguir, marque a opção que melhor reflete sua opinião ou experiência.

* Indica uma pergunta obrigatória

1. **Gênero:** *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Masculino
- ☐ Feminino
- ☐ Outro

2. **Idade:** *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 15-16 anos
- ☐ 17-18 anos
- ☐ 19-20 anos
- ☐ Acima de 20 anos

23/12/24, 16:54

COLETA DE DADOS DA PESQUISA

3. **Cor da pele: ****Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Branca
- ☐ Preta
- ☐ Parda
- ☐ Amarela
- ☐ Indígena

4. **Em qual série você está atualmente? ****Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Segundo ano
- ☐ Terceiro ano

5. **Você compreende os objetivos da implantação dos itinerários formativos (CHL, SEA, CNS, ETT) no CE Paulo Ramos? ****Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Compreendo totalmente
- ☐ Compreendo em parte
- ☐ Tenho pouca compreensão
- ☐ Não compreendo

6. **Como você avalia a preparação para o ENEM após a implantação dos itinerários formativos? ****Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Melhorou muito
- ☐ Melhorou um pouco
- ☐ Permaneceu igual
- ☐ Piorou

23/12/24, 16:54

COLETA DE DADOS DA PESQUISA

7. **A carga horária dos componentes vinculados às ciências humanas é adequada para o seu preparo acadêmico?** *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Concordo totalmente
☐ Concordo
☐ Neutro
☐ Discordo
☐ Discordo totalmente

8. **Qual dos componentes da parte flexível você tem mais dificuldade em compreender os objetivos?** *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Projeto de Vida
☐ Aprofundamento em IF
☐ Eletiva de Base
☐ Tutoria
☐ Corresponsabilidade Social e Empreendedorismo
☐ Nenhum

9. **Com qual dos componentes da parte flexível você se identifica mais?** *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Projeto de Vida
☐ Aprofundamento em IF
☐ Eletiva de Base
☐ Tutoria
☐ Corresponsabilidade Social e Empreendedorismo
☐ Nenhum

23/12/24, 16:54

COLETA DE DADOS DA PESQUISA

10. **O diálogo e o respeito com as diferenças (culturais, políticas, étnicas, de gênero e religiosas) é incentivado nas aulas do ensino médio?** *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Concordo totalmente
- ☐ Concordo
- ☐ Neutro
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo totalmente

11. **O caráter cultural do território de Turiiaçu se faz presente nos conteúdos escolares do CE Paulo Ramos?** *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Está muito presente
- ☐ Está presente
- ☐ Está pouco presente
- ☐ Não está presente

12. **Você considera importante o contato com a cultura local no processo de construção da sua identidade cultural?** *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Muito importante
- ☐ Importante
- ☐ Pouco Importante
- ☐ Não é importante

23/12/24, 16:54

COLETA DE DADOS DA PESQUISA

13. **O ensino de filosofia ao longo do ensino médio permitiu uma reflexão sobre sua própria identidade cultural e o reconhecimento da diversidade de culturas no contexto de Turiaçu?** *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Concordo totalmente
- ☐ Concordo
- ☐ Neutro
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo totalmente

14. **Você considera que as aulas que envolvem temas como “cultura” e “tradição” são importantes para o seu processo de formação integral?** *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Concordo totalmente
- ☐ Concordo
- ☐ Neutro
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo totalmente

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

Apêndice 4 - INFORMATIVO TURY CULTURA (DEZ/2024)

tury cultura

TURIAÇU | DEZ - 2024

INFORMATIVO CULTURAL

Um espaço de cultura

O informativo Tury Cultura é desenvolvido por estudantes do componente Eletiva de Base II – Nas trilhas da Reportagem. O objetivo geral desse projeto é aproximar os discentes dos fundamentos teórico-práticos da atividade jornalística. Este informativo nasce com a perspectiva de abertura para a integração com a comunidade, ampliando espaços de socialização e formação humana pelo reconhecimento das nossas tradições e da nossa diversidade cultural.

Boa Leitura!

Prof. Máviló Gallo

Raízes e tradições de um vasto território

Belezas Naturais

Lugares de força e resistência

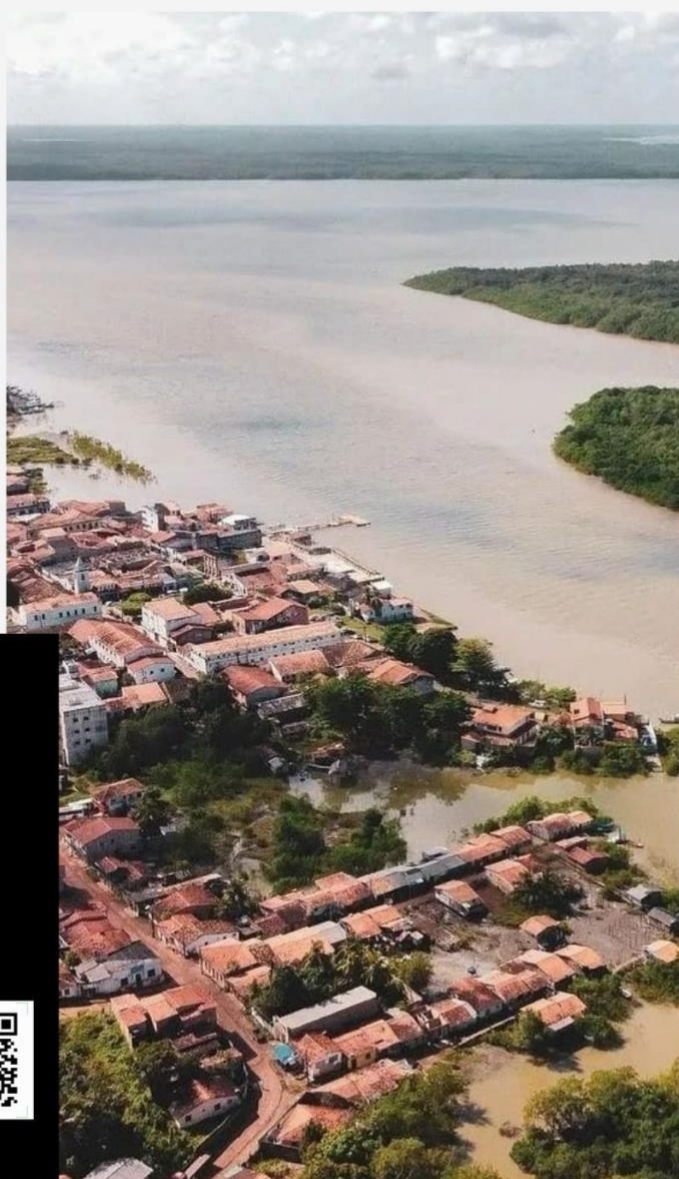




FOTO: GERALDO KOSINSKI

AS RAÍZES DE TURIAÇU

Um Encontro com Nossas Origens

Por: Brenna Cristina, Maya Suyany, Pamela Bianca, Isabele Souza, Fernanda Fraga, Jayane Paiva, Jociene, Guilherme Soares.

02

TURIAÇU É UM TERRITÓRIO DE HISTÓRIAS PROFUNDAS, ONDE AS CULTURAS INDÍGENAS E QUILOMBOLAS DEIXARAM MARCAS QUE AINDA HOJE MOLDAM A IDENTIDADE DO MUNICÍPIO.

As tradições e os saberes herdados dessas comunidades são a essência da cultura local, e sua preservação é essencial para o fortalecimento de nossa identidade.

Em uma conversa enriquecedora com o escritor e professor Edmar Costa Filho, emergiram reflexões sobre as influências dessas culturas no nosso modo de ser. Segundo Edmar, "a cultura de Turiaçu é viva, porque está diretamente conectada à natureza e às lutas ancestrais de nossos povos originários e quilombolas, que resistem e recriam sua história a cada dia". Ele destaca que a presença indígena está nos costumes, na linguagem e nas práticas cotidianas, enquanto a herança quilombola nos lembra da luta por liberdade e justiça, elementos cruciais na formação do território.



É necessário, como Edmar enfatiza, que a juventude de Turiaçu se conecte com essas raízes e compreenda a riqueza de seu próprio lugar. “Valorizar a cultura local é mais do que celebrar festas tradicionais; é reconhecer as lutas históricas e os conhecimentos passados de geração em geração. Ao entender quem somos e de onde viemos, construímos um futuro mais consciente e integrado”.

Muitas pessoas desconhecem a importância da nossa história e da preservação das comunidades tradicionais. É urgente adotarmos uma postura crítica sobre como temos cuidado desse legado.

“Precisamos refletir que já acumulamos muitos prejuízos com o apagamento histórico das etnias indígenas do nosso território. Temos uma importante lacuna para investigar e compreender aspectos que moldaram nossa ligação com estes grupos, pois quase nada de material nos restou”.

Antes de ser elevado à categoria de lugar, Turiaçu, ficou conhecido como “Aldeia dos Teremembeses”, o que levou à instalação, em 1655, de uma Missão Jesuítica (Missão de São Francisco Xavier do Turiaçu) que tinha como principal missão a conversão dos indígenas ao catolicismo.

Vale ressaltar que, apesar da nomenclatura exclusivista, Os Teremembeses não foram os únicos autóctones a habitar o território turiense, há registros da presença das etnias Guajajara, Awá Guajá (foto) Aruaque, Tembé, Tupinambá, Caeté, Timbira e Ka’apor no período que antecede as primeiras tentativas de colonização da região. Muitas etnias originárias do território turiense passaram a ocupar regiões circunvizinhas, em busca de proteção, como os campos de Viana e as margens do rio Turiaçu, onde atualmente está estabelecida a Terra Indígena Alto Turiaçu”.



Os Guajajara, etnia indígena mais numerosa do Maranhão, possuem uma relação espiritual e física com a natureza. Um dos momentos mais importantes para eles é a transição da infância para a vida adulta, celebrada na festa do Moqueado ou da Menina Moça.

COMUNIDADES QUILOMBOLAS DE TURIAÇU: TERRITÓRIOS DE LUTA E RESISTÊNCIA CULTURAL.



FOTO: JOELINGTON RIOS

O professor Dezinho ressalta a importância dos quilombos para o enriquecimento cultural do município. Temos de modo muito presente, a cultura dos quilombos. Refúgios para os negros que buscaram escapar dos maus-tratos nas fazendas. “Estes quilombos, ou ‘mocambos’, foram lugares isolados onde os negros buscaram se proteger”.

Em Turiaçu, somente o quilombo Jamari possui reconhecimento como área quilombola, mas podemos admitir que a maioria dos nossos povoados preservam esse gene.

Somente na Área dos Campos, são dezenas de comunidades que resistem ao longo dos anos sob severas ameaças, que impactam diretamente na continuidade dos seus modos de vida.

Segundo Dezinho, “o quilombo de Jamari, por exemplo, surgiu a partir de fazendas escravocratas da região, como as fazendas Santana, Cajual e Monte Santo. O nome “Jamari” se deve a uma planta cheia de espinhos que dificultava o acesso dos capitães-do-mato, tornando o local um esconderijo seguro”.

Dezinho, relembra a obra Tambores de São Luís, de Josué Montello, que destaca a história de Damião, um escravizado que fugiu de uma fazenda em Turiaçu para São Luís. “O livro é um clássico da literatura maranhense, retratando não apenas a resistência quilombola, mas também aspectos históricos e culturais do Maranhão”. 🌿

FORÇA E RESISTÊNCIA: *Área dos Campos*

Por: Carlos Miller, Emerson Fernandes, Raí Cavalcanti, Daniel de Jesus, Kássio Sousa, João Vitor Ribeiro, Rodinaldo Mota, Julio César Sousa

Fotos: Geraldo Kosinski



Com suas raízes fincadas em séculos de luta pela liberdade e pelo direito à terra, a Área dos Campos se tornou um marco de orgulho e identidade para seus moradores e para toda a região.

A localidade abriga descendentes de africanos escravizados que fugiram das fazendas da região em busca de liberdade e dignidade. Hoje, é lar de famílias que, além de compartilharem uma herança cultural rica, trabalham na agricultura de subsistência, no artesanato, e em atividades que promovem a autossustentabilidade das comunidades.



Entre essas comunidades, destacam-se os quilombos Jamary dos Pretos, São Romão, Capoeira de Gado, São José do Brito e Campo Grande, cujos habitantes associam sua memória social à experiência histórica dos “mocambos”, termo utilizado para designar “lugares de moradia e refúgio dos pretos livres”, em contraste com as fazendas de escravos, que eram vistas como “lugar da dor, do trabalho forçado e da sujeição” (O'DWYER, 2002, p. 28-29).

Nessas comunidades, a falta de infraestrutura básica, como estradas pavimentadas, saneamento e acesso a serviços de saúde, são questões recorrentes. Apesar disso, a união entre os moradores e o fortalecimento da identidade quilombola têm permitido a continuidade dos festejos e tradições, como o Tambor de Crioula e as celebrações religiosas. Tais manifestações culturais são essenciais para a comunidade, preservadas e transmitidas de geração em geração.



Para a jovem geração da Área dos Campos, essa luta também significa a oportunidade de projetar um futuro mais promissor sem abrir mão de suas raízes. "Queremos continuar aqui, onde nossos ancestrais lutaram e construíram essa história".

Através de parcerias com organizações dos direitos quilombolas, as comunidades trabalham para desenvolver projetos de geração de renda e sustentabilidade. São iniciativas que buscam valorizar o saber local e garantir que as tradições continuem vivas, enquanto promovem melhores condições de vida para todos os moradores. A região dos campos, como um todo, possui um vasto histórico de ameaças, confrontos e invasões sobretudo pela ação de grileiros e pecuaristas criadores de búfalos.

06

O quilombo Jamary dos pretos é o único que possui titulação pelo estado do Maranhão, mas apenas em uma parcela das suas terras. Há um esforço muito grande na comunidade pela regulamentação total dos seus domínios. Na área que corresponde aos povoados São Romão, Capoeira de Gado, São José do Brito e Campo Grande, além de uma dezena de localidades menores, não há titulação estadual, apenas o certificado de território quilombola emitido pela Fundação Palmares.

Um enigma turiense

Turiçu e a “Invasão” do Brasil:

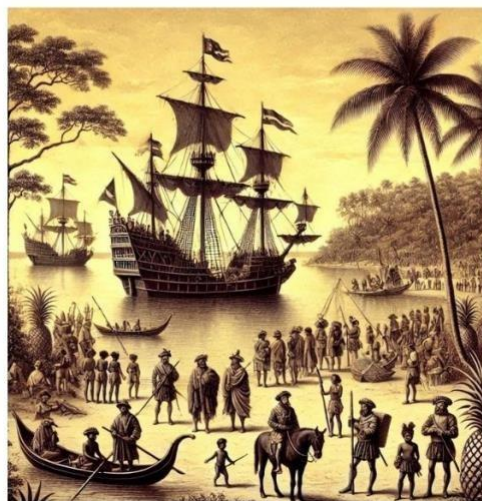
Uma História Oculta no Litoral Maranhense

Turiçu, um município localizado no noroeste do Maranhão, é reconhecido por sua rica diversidade cultural e por ser a terra do Abacaxi mais doce do Universo. No entanto, por trás de tantas narrativas, há um detalhe histórico que desperta curiosidade: a hipótese de que o litoral turiense pode ter sido visitado dois anos antes da data oficial do descobrimento do Brasil.

Oficialmente, Turiçu começou a ser colonizada em meados do século XVII, com a instalação da Missão de São Francisco Xavier, em 1655, voltada para a conversão de indígenas. O território, conhecido inicialmente como "Aldeia dos Teremembeses", abrigava também outras etnias, como Guajajara, Tembê e Ka'apor, que resistiram às tentativas de colonização. Somente em 1870, Turiçu foi elevado à condição de município, consolidando-se como parte do Maranhão.

Embora as narrativas coloniais apontem para o início do povoamento oficial no século XVII, documentos históricos sugerem que a costa do Maranhão, incluindo Turiçu, pode ter sido explorada pelo navegador português **Duarte Pacheco Pereira** em 1498, dois anos antes de Cabral.

Em seu tratado *Esmeraldo de Situ Orbis*, publicado somente em 1882, Duarte Pacheco relata a descoberta de uma "vasta terra firme, grandemente povoada", habitada por "gente parda, mas quase branca".



Essa descrição coincide com características dos Aruaques, grupo indígena que habitava o litoral maranhense.

Segundo Jorge Couto, autor de *A Construção do Brasil*, Duarte Pacheco teria navegado pelo litoral do Maranhão e do Pará para determinar a localização exata do meridiano de Tordesilhas. A supressão das descobertas poderia ter sido uma estratégia de Portugal para não alertar os espanhóis sobre a presença lusitana em terras teoricamente sob jurisdição castelhana.

A tese de que Duarte Pacheco esteve em Turiçu ganha força com as evidências de que ele teria explorado também a foz do rio Amazonas e a ilha de Marajó, uma rota que inclui o litoral norte do Maranhão. Ainda que envolta em mistério, essa narrativa desafia a ideia de que o Brasil só foi oficialmente descoberto em 1500.

Pesquisas arqueológicas realizadas nos anos 1990 reforçam essa possibilidade, indicando que a tribo Aruaque era muito numerosa no século XV, corroborando a menção de "terras grandemente povoadas". Além disso, o relato de Duarte Pacheco sugere que ele teria alcançado a região para mapear terras além da linha de Tordesilhas, em uma missão secreta que buscava evitar conflitos diplomáticos entre Portugal e Espanha.

IGARAPÉ GRANDE: BELEZA E DESAFIOS À BEIRA-MAR

*Por: Kaila Santana; Emanuele Santana,
Nicole Rafaele; Jamilly Kevenin; Paulo Vitor
Rabelo e Eduardo Abreu*

A praia de Igarapé Grande, localizada no litoral de Turiaçu, é um verdadeiro tesouro natural. Com suas águas serenas e paisagens deslumbrantes, é reconhecida pela simplicidade de seu povoado e pela riqueza das tradições culturais que resistem ao tempo. Esse local é um símbolo da diversidade e da beleza do território turiense.

No entanto, por trás de suas maravilhas naturais, esconde-se uma ameaça crescente: o avanço das marés. Ano após ano, a força do mar não apenas altera a paisagem, mas também impõe desafios ao povoado, que luta para preservar suas raízes culturais e o equilíbrio ambiental em meio à constante erosão.

Apesar de sua beleza, a praia de Igarapé Grande enfrenta dificuldades. O acesso à região é limitado, e os moradores enfrentam problemas relacionados ao transporte, saúde e alimentação. Além disso, a população local tem diminuído ao longo do tempo, já que muitas famílias se mudam para Turiaçu em busca de melhores condições.





01



02



03

A vida em Igarapé Grande

DESAFIOS E MEMÓRIAS

Em entrevista à nossa revista, Suzely Veloso compartilha um pouco de sua rotina, desafios e memórias na encantadora, porém desafiadora, Praia de Igarapé Grande, no litoral de Turiaçu.

1. O que te levou a escolher viver aqui na praia?

R: É porque minha mãe veio morar pra cá com meu pai, então nasci e me criei aqui nessa praia.

2. Como é a sua rotina diária como moradora de uma área litorânea?

R: Minha rotina é simples: começo cuidando da minha casa, depois visito algumas pessoas. Quando tem limpeza na praia, vou com meu filho ajudar.

3. Quais os problemas que você enfrenta por morar em uma praia?

R: Os maiores problemas são a falta de saúde e transporte diários, por conta da maré. Além disso, a maré vem crescendo e diminuindo a praia de Igarapé Grande.

4. Você tem alguma tradição ou atividade favorita relacionada à praia?

R: Sim! Tem a festa de fim de maio, que é bem conhecida nas praias vizinhas. Todo ano acontece.

5. Quais são suas expectativas para o futuro da sua comunidade à beira-mar?

R: Espero que as pessoas tenham mais consciência e parem de jogar lixo na água. Isso afeta os peixes, que acabam ingerindo o lixo, e nós dependemos deles para nos alimentar.

7. Você já teve alguma experiência marcante relacionada ao mar?

R: Sim! Uma vez, voltando de Turiaçu para a minha praia, o barco bateu em uma pedra e furou. Todos ficaram desesperados, mas, graças a Deus, conseguimos sair com vida.

Foto 01: Moradia típica da praia de Igarapé Grande.

Foto 02: Vista aérea da vila dos pescadores.

Foto 03: Embarcações pesqueiras do lugarejo.

A TRADIÇÃO DA PESCA EM TURIAÇU:

Um Olhar Sobre Cultura e Sustentabilidade

O município de Turiaçu, no Maranhão, é um verdadeiro tesouro, com uma extensa faixa litorânea e águas ricas em peixes, mariscos e frutos do mar. A pesca, além de garantir a subsistência das comunidades locais, abastece mercados regionais e até mesmo outras cidades e estados.

A pesca artesanal predomina na região, com técnicas tradicionais que atravessam gerações. Métodos como a zangaria, malhadeira, espinhel e muruada demonstram o rico conhecimento acumulado pelos pescadores. Esses métodos utilizam pequenos barcos e redes manuais, respeitando os ciclos das marés e as estações, mas enfrentam desafios modernos, como a necessidade de práticas mais sustentáveis e a modernização de equipamentos.



FOTO: MARIA RITA



FOTO: GERALDO KOSINSKI

O COTIDIANO DA PESCA: RELATO DE GEORGE FERREIRA

George Ferreira de Oliveira, estudante de 17 anos da escola Paulo Ramos, compartilha como é viver e trabalhar na pesca.

"Logo cedo, a gente arruma a rede e mede as boias para evitar que a rede engate ou enrole. Abastecemos o barco com gelo, óleo e mantimentos, e assim começa a semana pesqueira," conta George. Ele também explica a importância das técnicas utilizadas: "Medir as boias é essencial para que a rede fique na profundidade certa e não prenda em pedras. Conhecer a profundidade do rio e posicionar a rede nas passagens de peixes também são fatores cruciais."

A HISTÓRIA DA PESCA EM TURIAÇU



FOTO: DAILSON CAVALCANTI

Apesar da paixão pelo ofício, George destaca os desafios, como o desgaste das redes, tempestades e a falta de materiais mais resistentes. Ele sonha com melhorias: "Uma rede mais leve, resistente e durável facilitaria nosso trabalho e evitaria perdas causadas por peixes de grande porte que rompem as redes atuais."

A pesca em Turiaçu tem raízes históricas profundas, remontando às populações indígenas da região, como os Teremembeses e Tupinambás, que utilizavam redes feitas à mão, lanças e canoas rudimentares.

Com a chegada dos colonizadores portugueses no século XVII, novas técnicas foram introduzidas, ampliando a exploração dos recursos pesqueiros. No século XIX, a pesca já era essencial para a economia local, sustentada por jangadas e canoas que percorriam os rios e a costa.

A modernização veio no século XX, com barcos a motor e maior integração ao mercado regional. Em 1924, foi criada a Colônia dos Pescadores, que desempenha até hoje um papel fundamental no apoio aos trabalhadores, oferecendo benefícios como aposentadoria, salário-maternidade e cursos para pescadores e estudantes.

Maria Elibânia, antiga secretária da Colônia nos anos 1970, reforça a importância da instituição: "Criamos a Colônia para incentivar e orientar os pescadores, garantindo que eles possam usufruir de direitos como auxílio-doença e o segundo defeso. Também promovemos cursos e ajudamos as famílias dos trabalhadores."

Preservando o Futuro

Enquanto a pesca continua a ser um pilar econômico e cultural de Turiaçu, a sustentabilidade emerge como uma prioridade. A conscientização sobre o impacto ambiental, como o descarte de resíduos no mar, é essencial para proteger os recursos e as tradições para as futuras gerações.

A história de Turiaçu é um testemunho de resiliência e adaptação, onde o passado encontra o presente para moldar um futuro mais equilibrado e próspero.



FOTO: NINA ARAGÃO

VOZES E RAÍZES

CÍRCULO CULTURAL



No dia 3 de outubro de 2024, o CE Paulo Ramos, em Turiaçu-MA, foi palco do Círculo Cultural Vozes e Raízes, inspirado na metodologia freiriana e alicerçado no pensamento intercultural do filósofo Raúl Fornet-Betancourt. O evento reuniu professores, lideranças comunitárias e estudantes para refletir sobre a importância dos saberes histórico-culturais locais no processo educativo.

Com duração de duas horas, o encontro contou com 30 estudantes e seis convidados: Claudio Ribeiro, Edmar Costa Filho, Eronita Pires, Dona Raimunda Mafra (Mundiquinha), Antonio Maria e Iroselia Rodrigues.

Cada um contribuiu com perspectivas valiosas sobre a valorização da história e cultura locais.

Edmar Costa Filho destacou a relevância de conhecer as raízes culturais: “Num mundo tão globalizado, é fundamental falarmos sobre a história dos nossos antepassados e das raízes das nossas comunidades. Muitas vezes, os alunos conhecem a história mundial, mas desconhecem o lugar onde vivem.”

Claudio Ribeiro enfatizou a importância da pesquisa sobre a história local, lembrando sua inspiração ao ler O Turiaçu, de Virgílio Domingues: “Esse livro despertou minha curiosidade. Perguntar sobre a história dos lugares é essencial para mantermos nossos saberes vivos.”

Eronita Pires apontou a falta de espaços de leitura no município: “Não temos sequer uma biblioteca onde os estudos sobre nossa história possam ser acessados.”

Já Dona Raimunda Mafra expressou o desejo de implementar a educação quilombola em Turiaçu: “Conhecer nossas raízes nos valoriza e nos ensina a amar quem somos.”

Antonio Maria e Iroselia Rodrigues reforçaram a necessidade de iniciativas educativas que conectem a escola às comunidades. Ambos destacaram que promover o diálogo entre diferentes saberes é essencial para combater o “analfabetismo cultural” e estimular a construção de identidades fortalecidas.

O Círculo de Cultura é um exemplo inspirador de como a escola pode valorizar a interculturalidade, criando espaços de diálogo transformadores que fortalecem a conexão entre educação e território.

Apêndice 6 – ENTREVISTA NA COMUNIDADE CAPOEIRA DE GADO

Apêndice 7 - MORADIA TÍPICA NA COMUNIDADE SÃO ROMÃO



Apêndice 8 - FEITIO DA TAPIOCA NO QUILOMBO JAMARY DOS PRETOS