

TEORIAS CURRICULARES EMPREGADAS NAS PESQUISAS EDUCACIONAIS SOBRE CULTURAS E IDENTIDADES NA REGIÃO AMAZÔNICA BRASILEIRA: Um Olhar para a Formação *Strictu Sensu*

Genivaldo Frois Scaramuzza¹
Maria Isabel Alonso Alves²
Flávia Lopes de Oliveira³

RESUMO

Muitas são as pesquisas educacionais produzidas na Região Norte do Brasil, entre essas destacamos aquelas que, de uma forma ou outra, abordam as temáticas das culturas e identidades regionais em sua articulação com os processos educacionais. O estudo que se apresenta buscou investigar as concepções epistemológicas de currículo expressas em produções acadêmicas *stricto-sensu* na área da educação na Região Norte do Brasil. A partir de pesquisas bibliográficas descritas como Estado do Conhecimento (ROMANOWSKI; ENS, 2006), o estudo sistematizou as pesquisas realizadas no período de 2015 a 2018, demonstrando tendências teóricas em uso nas análises das culturas regionais. A investigação mostra que o campo das teorias críticas e pós-críticas é amplamente utilizado para produzir reflexões sobre as culturas amazônicas. Essas reflexões transitam entre a ideia de uma essência cultural e a ideia de uma cultura sem essências vinculadas às tradições. Observamos, também, que os pressupostos conceituais de origem marxista são lentes teóricas de importância para a análise regional quando o tema principal é a vinculação entre cultura e desigualdade. Em termos gerais, podemos afirmar que há certo equilíbrio teórico nas produções acadêmicas regionais no campo da educação quando os temas abordados são as culturas amazônicas.

Palavras chave: Educação; teoria crítica; teoria pós-crítica; culturas.

CURRICULAR THEORIES USED IN EDUCATIONAL RESEARCH ON CULTURES AND IDENTITIES IN THE BRAZILIAN AMAZON REGION: A LOOK AT POSTGRADUATE STUDIES

ABSTRACT

There are many educational researches produced in the northern region of Brazil, among these, we highlight those that in one way or another address the themes of cultures and regional identities in their articulation with educational processes. The present study sought to investigate the epistemological concepts of curriculum expressed in *stricto-sensu* academic productions in the area of education in the Northern Region of Brazil. Based on bibliographic research described as the State of Knowledge (ROMANOWSKI; ENS, 2006), the study systematized the research carried out from 2015 to 2018, showing theoretical trends in use in the analysis of regional cultures. It shows that the field of critical and post-critical theories is widely used to produce reflections on Amazonian cultures. These reflections move between the idea of a cultural essence and the idea of a culture without essences linked to traditions. We also note that conceptual assumptions of Marxist origin are theoretical lenses of importance for regional analysis when the main theme is the link between culture and inequality. In general terms, we can say that there is a certain theoretical balance in regional academic productions in the field of education when the themes addressed are Amazonian cultures.

Keywords: Education; critical theory; post-critical theory; cultures.

RECEBIDO EM: 15/9/2020

ACEITO EM: 28/10/2020

¹ Autor correspondente. Fundação Universidade Federal de Rondônia – Departamento Acadêmico de Educação Intercultural (Deinter). Rua Rio Amazonas – Jardim dos Migrantes. Ji-Paraná/RO, Brasil. CEP 76909-770. <http://lattes.cnpq.br/6707837526247125>. <https://orcid.org/0000-0003-3738-9905>. scaramuzza1@gmail.com

² Universidade Federal do Amazonas – Ufam. Manaus/AM, Brasil. <http://lattes.cnpq.br/1157608326062043>. <https://orcid.org/0000-0002-2960-1200>.

³ Universidade Federal de Rondônia. Ji-Paraná/RO, Brasil. <http://lattes.cnpq.br/2952490438717980>. <https://orcid.org/0000-0002-8876-2338>

INTRODUÇÃO

O Brasil, em sua construção histórica, tornou-se um país formado por diferentes culturas, pois temos raízes indígenas, africanas, europeias, entre outras. Mesmo diante das diversidades aqui presentes, ainda podemos perceber o não reconhecimento das diferenças culturais em nosso meio. Assim, há uma percepção errônea instaurada na sociedade de que o “diferente” precisa se adequar ao meio (VEIGA-NETO, 2001).

Deste modo, entendemos que uma pesquisa voltada a compreender como as diferenças estão sendo tratadas na área educacional é importante, pois há necessidade de se entender a maneira como as universidades estão preparando os futuros professores para perceber a interculturalidade presente na sociedade. Algumas indagações alimentam este estudo, nas quais se destacam as seguintes: Em qual abordagem epistêmica as culturas estão sendo “colocadas” nas pesquisas educacionais? De que forma as diferenças culturais são trabalhadas nas universidades? Quais temáticas culturais aparecem em discussões de programas de Pós-Graduação em educação na Região Norte do país e quais são os campos teóricos privilegiados para sistematizar a análise a respeito das culturas amazônicas?

Assim, a produção acadêmica, que aborda as identidades culturais e seus atravessamentos à questão educacional, foi o principal elemento que a pesquisa em tela buscou investigar. Nosso interesse foi compor um material que permita observar os avanços conceituais nesta área, de modo a sistematizar reflexões que projetem olhares para as práticas educacionais como elementos capazes de dialogar com as diferenças.

A história da região amazônica é densa e perpassa por diversos períodos, todos eles de singular importância para a composição das culturas da região. Diferentes áreas do conhecimento sistematizaram reflexões a respeito da Amazônia; elas abarcam um conjunto de ideias que podem ser observadas a partir da história, da geografia, da antropologia e aparecem, inclusive, nos relatos de viagens, entre outras fontes. Desde a colonização ibérica da América do Sul, a Amazônia já constituía um espaço de importância singular e imaginativo. Podemos caracterizar a constituição do espaço regional em períodos, entre esses destacam-se aqueles de tempos remotos adensados pelas disputas entre Portugal e Espanha nos anos iniciais de colonização, cujo objetivo era a delimitação de fronteiras geográficas (GADELHA, 2002).

Estudos sobre a história regional (GADELHA, 2002) mostram que nos fins do século 17 e 18 houve inúmeras incursões sobre a região, a princípio, pelos bandeirantes e, posteriormente, por sertanistas determinados ao reconhecimento e posse de elementos originários dos desconhecidos espaços amazônicos. Ciclos econômicos, como os da borracha, intensificaram nos séculos 19 e 20 os processos de migração para a região. Cabe destacar que foram as Políticas Públicas de distribuição de terras nos anos 1960 que colocaram em contato inúmeras frentes de migração com as populações amazônicas, em especial aquelas que, de algum modo, já haviam se estabelecido na Amazônia, como povos quilombolas, extrativistas nordestinos, populações ribeirinhas e indígenas.

A Região Norte do Brasil compõe um universo singular formado por encontros e desencontros entre as populações colonizadoras e aquelas que viviam na região, em especial as indígenas, dando margem a um espaço que sofreu uma profunda colonização

interna. Na atualidade, inúmeros são os trabalhos científicos que buscam dar visibilidade às populações amazônicas, traduzidos em pesquisas acadêmicas que objetivam respostas às identidades regionais.

Para a sistematização e análise desses trabalhos, optamos, como referência, pelas sistematizações de Silva (2005), que propõe a divisão do campo das pesquisas educacionais, em especial do currículo, em três grandes matrizes conceituais: aquelas ligadas ao campo tradicional, ao campo crítico e ao campo pós-crítico.

Em termo genérico, Silva (2005) sugere um conjunto de palavras-chave e conceitos analíticos importantes que não podem ser compreendidos separadamente, mas no contínuo de ideias que pressupõem a analítica da realidade. Entre essas sistematizações, aparecem as seguintes:

Teorias tradicionais: Ensino; aprendizagem; avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência, objetivos. Teorias Críticas: ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto, resistência. Teorias Pós-crítica: identidade, subjetividade, diferenças, alteridade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo (SILVA, 2005, p. 17).

O autor mencionado, além de enumerar as palavras-chave que certamente estariam mais próximas dos campos teóricos anunciados, demonstra o conjunto de autores, bem como em quais contextos e obras emergem os conceitos por ele citados. Isso permite compreender que a prática da pesquisa educacional é sustentada em conceitos teóricos, os quais buscam representar certas realidades, mostrando seu funcionamento e as diversas formas que orientam a análise social. Assim, estabelecer um parâmetro analítico foi importante para aproximar as pesquisas levantadas no estudo a um ou mais campos de análise educacional. A partir dessas observações iniciais, inferimos que o objetivo geral do estudo foi investigar as concepções teórico-conceituais expressas em produções acadêmicas *stricto-sensu* na área de educação da Região Norte do Brasil. Tendo em vista esse objetivo, imaginamos ser importante apresentar, de forma breve, como se constituem as teorias curriculares.

CONCEITUANDO AS TEORIAS CRÍTICAS DA EDUCAÇÃO

Conforme Silva (2005), as teorias críticas emergiram no campo da educação por volta da década de 60 do século 20. Cabe mencionar que este período da história foi marcado pela emergência de diversos movimentos sociais, nos quais se destacam o movimento feminista, as lutas contra a ditadura militar no Brasil, os movimentos populares de ordem étnicas e muitos outros. A respeito deste momento histórico, Hall (2006) expõe que

O feminismo faz parte daquele grupo de “novos movimentos sociais”, que emergiram durante os anos sessenta (o grande marco da modernidade tardia), juntamente com as revoltas estudantis, os movimentos juvenis contraculturais e antibelicistas, as lutas pelos direitos civis, os movimentos revolucionários do “Terceiro Mundo”, os movimentos pela paz e tudo aquilo que está associado com “1968” (p. 46).

Na educação, um dos efeitos deste momento histórico foi questionar os princípios e práticas da teoria tradicional, quando a ideia de neutralidade das práticas e do próprio conhecimento escolar passa a ser discutida. A este respeito, Silva (2005), no livro *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*, mostra um conjunto de autores que, separadamente, desenvolvem estudos que expõem a formação das teorias críticas. Entre os autores apontados por Silva (2005) estão Louis Althusser, Paulo Freire, Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron, entre outros, bem como conceitos desenvolvidos pela teoria crítica, tais como: ideologia, reprodução cultural e social, poder, relações sociais de produção e conscientização.

Silva (2005) destaca que as teorias críticas interrogam o modo como alguns conhecimentos são inseridos nos discursos como superiores em detrimento de outros conhecimentos considerados “menores”. Nesta análise, o ambiente escolar passa a ser visto como propício para a reprodução de discursos que possuem o viés do sistema dominante e dos aparatos do capitalismo, espaços em que se perpetuam as relações assimétricas de poder. Conforme Althusser (1970), a escola passa a ser responsável pela reprodução do sistema de produção, sendo esta (a escola) um dos aparelhos ideológicos do Estado. Assim,

[...] a Escola ensina também as “regras” dos bons costumes, isto é, o comportamento que todo o agente da divisão do trabalho deve observar, segundo o lugar que está destinado a ocupar: regras da moral, da consciência cívica e profissional, o que significa exactamente regras de respeito pela divisão social-técnica do trabalho, pelas regras da ordem estabelecida pela dominação de classe. Ensina também a “bem falar”, a “redigir bem”, o que significa exactamente (para os futuros capitalistas e para os seus servidores) a “mandar bem”, isto é (solução ideal), a “falar bem” aos operários, etc. (ALTHUSSER, 1970, p. 21).

Como mostra o autor, a escola é colocada como a principal responsável pela reprodução da ideologia dominante, isto porque os indivíduos de distintas classes sociais, em especial aqueles de classes baixa, não encontram no espaço escolar correspondência entre suas vidas e os saberes curriculares. Este movimento, segundo os autores deste campo teórico, serve para a perpetuação das desigualdades e imposição do chamado capital cultural. Cabe destacar que as teorias tradicionais não questionavam o processo de escolarização, haja vista que o discurso corrente transmitia a ideia de neutralidade escolar, pois “As teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical” (SILVA, 2005, p. 30).

Silva (2005), ao citar Bourdieu e Passeron, assinala que o currículo é excludente, sendo criado a partir da cultura dominante. As crianças das classes consideradas superiores sentem-se à vontade no espaço escolar, isso porque, supostamente, suas experiências culturais fazem parte das práticas e dos anais em debate naquele espaço. Por sua vez, os sujeitos escolares das consideradas classes baixas sentem-se deslocados, pois o espaço escolar é um ambiente estranho, onde suas experiências culturais, seus valores e códigos, além de não aparecerem nas práticas escolarizadas, não recebe o mesmo tratamento dos conhecimentos das classes vistas como altas. Assim, “o resultado é que as crianças das classes dominantes são bem-sucedidas na escola, o que lhes

permite acesso aos graus superiores do sistema educacional. As crianças e jovens das classes dominadas, em troca, só podem encarar o fracasso, ficando pelo caminho” (SILVA, 2005, p. 35).

A teoria crítica questiona a reprodução do que Bourdieu e Passeron evidenciaram ser o capital cultural, isto é, a ideia de que existe uma cultura superior cujos valores são estabilizados no discurso como verdades a serem apreendidas.

[...] a ação pedagógica dominante que tende a impor aos membros dos grupos ou classes dominados o reconhecimento da legitimidade da cultura dominante, tende a lhes impor do mesmo modo, pela inculcação ou exclusão, o reconhecimento da ilegitimidade de seu arbitrário cultural (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 52).

Outro elemento tensionado pela teoria crítica refere-se à escolha dos conhecimentos transmitidos no currículo. Neste ponto, a teoria produz reflexões sobre o processo de escolha de determinados conteúdos em detrimento de outros. A escola não pode ser vista como neutra. Os dispositivos de produção de identidades e todas as narrativas e práticas escolares produzidas pela teoria tradicional são refutadas. O currículo não é visto como imparcial; existe ganho de determinados grupos em detrimento da perda de outros; “[...] a seleção que constitui o currículo é o resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e grupo dominantes” (SILVA, 2005, p. 46). A determinação do que será ensinado está indubitavelmente ligada à manutenção da sociedade capitalista.

É importante destacar que, no momento em que os conhecimentos curriculares são vistos como reprodutores da dinâmica social destinada a perpetuar as desigualdades, o campo educacional passa a ser observado como o lugar privilegiado para se produzir as transformações de que a sociedade necessita. Neste sentido, cabe destacar que

Giroux compreende o currículo fundamentalmente através dos conceitos de emancipação e libertação. Novamente, sob forte influência dos teóricos da Escola de Frankfurt, ele vê o processo de emancipação como um dos objetivos de uma ação social politizada. É através de um processo pedagógico que permita as pessoas se tornarem conscientes do papel de controle exercido pelas instituições e pelas estruturas sociais que elas podem se tornar emancipadas ou libertadas de seu poder e controle (SILVA, 2005, p. 54).

Outra contribuição, que estende o campo de ação da teoria crítica, assenta-se nas composições escritas e sonoras de Paulo Freire. Para este pensador da educação, o *modus operandi* da educação instaurada tem como referência a teoria tradicional, a qual Freire afirma ser educação bancária. Neste modelo, a educação passa a ser vista como conteúdos de depósitos, isto é, o educador, detentor de todo o conhecimento, transmite de “bom coração” os saberes para o educando, o qual ira recebê-lo pacificamente, pois “[...] esta visão “bancária” anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade [...]” (FREIRE, 1987, p. 34). Desta forma, Freire propõe uma educação dialógica em que problematiza a natureza do saber. De aspecto libertador, a educação deve servir aos processos de emancipação dos sujeitos.

Conforme Silva (2005), as teorias críticas da educação surgiram com o intuito de questionar a teoria tradicional. O currículo deve deixar de reproduzir conhecimentos a favor das classes dominantes e buscar desenvolver a conscientização da classe dominada para que esta tenha conhecimento da sua dominação e, assim, criar meios para se libertar da dominação. Outro destaque que sustentam as teorias curriculares refere-se às proposições pós-críticas, sobre as quais passaremos a discorrer.

CONCEITUANDO AS TEORIAS PÓS-CRÍTICAS

Nas teorias pós-críticas da educação os elementos determinantes das desigualdades sociais deixam de ser vistos a partir do conceito de classe social. Outras questões, então, aparecem como importantes, como gênero, raça, etnia e sexualidade. Esses conceitos também passam a compor o sumário das desigualdades sociais, ou seja, as desigualdades não podem ser entendidas como um efeito puramente do capitalismo, mas também das relações étnicas, geracionais, raciais, de gênero, entre outros; por exemplo, os estereótipos de identificação sexual socialmente construídos, quando o simples fato de ser mulher a torna inferior quando comparada ao homem. De acordo com Silva (2005), o movimento feminista mostrou que a sociedade é fortemente marcada pelo patriarcado, e os homens são os detentores do poder. Neste aspecto, não se trata somente do poder definido pelo capital, mas das relações de poder, quando o homem é colocado como superior à mulher. Esta suposta superioridade é adensada e desenvolvida no currículo: “[...] eram desigualmente divididos por gênero. Certas matérias e disciplinas eram consideradas naturalmente femininas. Da mesma forma, certas carreiras e profissões eram consideradas monopólios masculinos, estando praticamente vedadas às mulheres” (SILVA, 2005, p. 92).

Outro viés desenvolvido pelas teorias pós-críticas é o multiculturalismo, o qual pode ser visto em um duplo movimento. O primeiro movimento tem ascendência nas chamadas culturas minoritárias que propõem o desfazimento da homogeneização cultural; o segundo movimento, de ascendência nas culturas dominantes, definida pela presença dos discursos do homem, branco, heterossexual, com alto poder aquisitivo, busca instaurar uma falsa ideia de aceitação das culturas silenciadas, mas que continuam a ser desvalorizadas socialmente. Segundo Candau e Moreira (2008), o multiculturalismo apresenta duas abordagens fundamentais: descritiva e propositiva. Na perspectiva descritiva o multiculturalismo é visto como um projeto político-cultural, uma forma de transformar a realidade social; o modo como se trabalham as relações culturais criam estratégias pedagógicas para se trabalhar a diversidade cultural a partir de aspectos conceituais, aquilo que Hall (1997) chamou de cultura epistemológica. Já a abordagem propositiva possui três perspectivas: multiculturalismo assimilacionista, multiculturalismo diferencialista e multiculturalismo interativo.

Conforme Candau e Moreira (2008), na abordagem assimilacionista existe a afirmação de que experimentamos uma sociedade multiculturalmente construída. De natureza multicultural, a sociedade comporta a presença de todas as culturas (negras, indígenas, classes populares, entre outras), porém, em nome do bem-estar social e de uma suposta ação democrática, os diferentes precisam se adequar à cultura imposta

pela classe dominante, isto é, a pura “incorporación de los tradicionalmente excluidos dentro de las estructuras (educativas, disciplinares o de pensamiento) existentes” (WALSH, 2009, p. 14).

Por sua vez, a perspectiva diferencialista entende que as diferenças culturais devem ser reconhecidas. Todas as diferenças possuem o direito de expressar suas identidades, no entanto esta corrente epistemológica acredita que as culturas devem ter espaços próprios para manifestar seus ideais, isto é, cada grupo deve possuir sua comunidade, assim há várias culturas divididas em um único local.

Na sociedade em que vivemos há uma dinâmica de construção de situações de apartação social e cultural que confinam diferentes grupos socioculturais em espaços diferenciados, onde somente os considerados *iguais* têm acesso. Ao mesmo tempo, multiplicam-se as grades, os muros, as distâncias, não somente físicas, como também afetivas e simbólicas entre pessoas e grupos cujas identidades culturais se diferenciam por questões de pertencimento social, étnico, de gênero, religioso, etc. (CANDAU; MOREIRA, 2008, p. 31).

Em detrimento dos dois modos de operacionalizar a cultura, ou seja, a visão assimilacionista e diferencialista, Candau e Moreira (2008) sugerem a ideia do multiculturalismo interacionista ou da interculturalidade. De acordo com a perspectiva intercultural, as culturas não são estáticas, mas estão em constante processo de re/construção. Apesar de toda cultura possuir suas bases elas não são puras. O interculturalismo visa a promover o reconhecimento do outro, o diálogo entre as diferentes culturas, de forma que todas sejam incluídas sem perder sua “essência”. Tal visão é adensada pelo pensamento de Walsh (2019), para quem

[...] a interculturalidade aponta e representa processos de construção de um conhecimento outro, de uma prática política outra, de um poder social (e estatal) outro e de uma sociedade outra; uma outra forma de pensamento relacionada com e contra a modernidade/colonialidade, e um paradigma outro, que é pensado por meio da práxis política (p. 9).

Destaca-se, também, dentro das abordagens pós-críticas, os estudos voltados para a compreensão das culturas e a discriminação cultural produzidos pelas teorias pós-coloniais. Esse conjunto teórico analisa as relações coloniais de poder e os efeitos da colonização e da pós-colonização, tanto nos países colonizadores quanto nos colonizados. A teoria pós-colonial tensiona a subordinação das identidades culturais marginalizadas em detrimento da cultura europeia, bem como defende a inclusão e a valorização destas identidades culturais. Os teóricos pós-coloniais denunciam que as culturas marginalizadas são uma construção narrativa presente nas representações do ocidente postas em forma de uma colonialidade, a qual construiu o “outro” como inferior. Sobre este aspecto, cabe inferir que,

[...] se a cultura é, de acordo com Bhabha (1994), um território de diferenças que precisa de permanentes traduções, o problema crucial é quem traduz a quem e através de que significados. Por isso, resulta que a representação dos outros está atravessada por uma busca permanente de eufemismos, melhores (ou piores) for-

mas de denominar a alteridade. No entanto, essas formas não são neutras nem opacas e geram consequências na vida cotidiana desses outros (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2000, p. 165).

Os Estudos Culturais, correntes teóricas em emergência desde os anos 1960, também se impõem como um importante campo de análise das teorias pós-críticas. Os Estudos Culturais constituem-se em um número heterogêneo de pesquisas, as quais consistem na análise da cultura, compreendida como uma experiência vivida, sendo a própria cultura um campo contestado de significação. Neste aspecto, diferentes grupos da sociedade disputam os significados das ações e das práticas. A cultura torna-se um campo permanente de poder. Podemos entender, nesta perspectiva de análise, que os Estudos Culturais buscam desmistificar a suposta naturalidade com que a cultura é vista socialmente, mostrando os processos nos quais a cultura não passaria de uma montagem socialmente construída.

Outro movimento que adensa as teorias pós-críticas refere-se ao pós-modernismo. Este movimento busca questionar o sujeito centrado guiado pela razão, autônomo e consciente de suas ações; “o sujeito não é o centro da ação social. Ele não pensa, fala e produz: ele é pensado, falado e produzido” (SILVA, 2005, p. 113). O sujeito, neste sentido, seria fruto de uma modernidade premente que criou “[...] um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação” (HALL, 2006, p. 10). Os teóricos do pós-modernismo entendem que o sujeito da modernidade é uma ficção criada a partir de agentes externos. As novas formas de compreender a cultura e os sujeitos possui relação com o desenvolvimento das pesquisas nas áreas da linguagem. Esse campo produziu efeitos para a emergência do chamado pós-estruturalismo. Conforme Silva (2005), o estruturalismo privilegia a ideia de estrutura, mais precisamente a formação estrutural da linguagem baseada nos estudos de Saussure, no entanto o pós-estruturalismo transforma a fixidez linguística em uma incerteza conceitual. Neste novo modo de pensar é colocada em suspeita a própria ideia de sujeito centrado (HALL, 2006) autônomo, racional e emancipado.

Considerando o que foi exposto, entendemos que as teorias críticas são identificadas a partir dos conceitos de emancipação, ideologia, conscientização, trabalho, resistência e relações de produção. Por outro modo, as teorias pós-críticas são identificadas a partir dos conceitos de diferenças, (re)significação, tradução, representação instável, entrelugar, multiculturalismo/interculturalismo, identidades não essenciais, discursos, textualidades, narrativas transitórias, entre outros. Deste modo, passamos a apresentar os elementos metodológicos que sustentaram a presente pesquisa.

ESTADO DA ARTE X ESTADO DO CONHECIMENTO

O presente estudo foi desenvolvido a partir de pesquisas denominadas Estado do Conhecimento, bem como com base em elementos estratégicos de pesquisa, tais como organização de dados e elementos de sínteses. No que se refere à metodologia da pesquisa bibliográfica, Ferreira (2002) denomina este tipo de produção como Estado do Conhecimento ou mesmo estado da arte. Para efeito deste estudo, tomamos como referência as reflexões de Romanowski e Ens (2006), para quem estas são tipologias diferentes de pesquisa. O Estado da Arte “tem por objetivo realizar levantamentos do que

se conhece sobre um determinado assunto a partir de pesquisas realizadas em uma determinada área” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 40), que partem de estudos realizados em todos os setores de publicação, proporcionando aos pesquisadores compreender como determinado tema tem sido abordado/discutido. O que diferencia o Estado da Arte do Estado do Conhecimento são os setores de publicações utilizados no levantamento dos dados, uma vez que o Estado do Conhecimento abrange apenas um setor, o qual possibilita “[...] uma visão geral do que vem sendo produzido na área [...] bem como suas características e foco, além de identificar as lacunas ainda existentes” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 4).

Considerando a abordagem em tela, entendemos que se trata de uma produção vinculada ao Estado do Conhecimento, isso porque utilizamos como fonte primária de informação as publicações sistematizadas em forma de relatórios de Mestrados em um setor de divulgação, neste caso os repositórios dos Programas de Pós-Graduação da área analisada.

Ao enunciarmos a forma como pensamos o presente estudo, tomamos ciência de que seria necessário caracterizar a investigação em termos de um método adequado para proceder a pesquisa. Assim, compreendemos que o estudo em tela se refere a um recorte quali-quantitativo. A respeito das trajetórias de pesquisa no Brasil no século 20, Schneider, Fujii e Corazza (2017) asseveram que,

Tendo em vista a complexidade dos fenômenos sociais, era necessário adotar e divulgar métodos de pesquisa que considerassem tal complexidade e que, diferentemente da abordagem quantitativa, que necessita mensurar numericamente os significados dos fenômenos estudados, ou seja, traduzir em números as opiniões e informações para classificá-las e analisá-las mediante o uso de recursos e técnicas estatísticas, valorizassem a relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, sendo o ambiente natural a fonte direta para a coleta de dados (p. 570).

Concordamos que nos últimos anos houve um crescente interesse pela pesquisa qualitativa e que isso foi importante para o desenvolvimento de compreensões sobre os diversos fatores que atravessam a educação escolar. Vale lembrar que esses estudos são caracterizados por produzirem abordagens de diversas matizes, desde o campo do currículo ao campo das políticas educacionais.

Observamos que, no caso do presente estudo, o método qualitativo constituiu-se de fundamental importância para vislumbrar os dados de pesquisa. Por outro lado, compreendemos que a pesquisa em exposição possuía certa natureza quantitativa, isso porque os dados levantados não apenas se referiam a uma grande qualidade numérica, mas foram sistematizados em quadros de dados analíticos em termos de percentual que saltavam como informações de pesquisa. Neste sentido, as aplicações de inferências estatísticas simples ajudaram a perceber a amplitude do objeto de estudo analisado.

No primeiro momento foi feito um levantamento nos repositórios de pesquisa das universidades da Região Norte dos títulos de dissertação na área de educação que, de forma alusiva, expunham aproximação com o tema delimitado. Foram considerados os seguintes descritores, os quais se tornaram critérios estabelecidos e deveriam fazer-se presentes: Identidade, Racismo, Povos Indígenas, Culturas, Populações Tradicionais, Ribeirinhos, Extrativistas, População do Campo, Etnicidade, Negros e Quilombolas.

No segundo momento nosso esforço foi buscar a caracterização das pesquisas, separando as dissertações por temáticas. Foram analisadas 14 universidades no período de 2015 a 2018. Das universidades analisadas encontramos 522 dissertações distribuídas por 7 Universidades, sendo elas: Universidade Federal do Acre (Ufac), Universidade Federal do Amazonas (Ufam), Universidade Federal do Pará (Ufpa), Universidade Estadual do Pará (Uepa), Universidade Estadual de Roraima (UERR), Universidade Federal de Rondônia (Unir) e Universidade Federal de Tocantins (UFT). Das universidades da Região Norte, quatro não possuíam programa de Mestrado em educação, sendo elas: Universidade do Estado do Amazonas (UEA), Universidade Federal de Roraima (UFRR), Universidade do Estado do Amapá (UEAP) e a Universidade Federal Rural da Amazônia (Ufra). A Universidade Estadual do Tocantins (Unitins) e a Universidade Federal do Amapá (Unifap) possuíam programa de Mestrado em educação, no entanto não encontramos o repositório de dissertações; já a Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa) não disponibiliza as dissertações para *download*.

O terceiro momento do estudo resultou na análise preliminar dos resumos e dos enunciados teóricos no interior dos trabalhos, bem como das conclusões. Neste momento foi possível construir um quadro com as aproximações teóricas descritas nos trabalhos, ou seja, as orientações conceituais que serviram como lentes de análises dos estudos. Ao expor os meandros metodológicos, entendemos ser pertinente mostrar a sistematização dos dados construídos na pesquisa e suas potenciais discussões.

AS PESQUISAS ENCONTRADAS

Na esfera do Programa de Pós-Graduação em Educação em âmbito de Mestrado da Universidade Federal do Acre, no período de 2016 a 2018 foram defendidas 65 dissertações, posto que, para o ano de 2015, não existe registro das dissertações no sistema. Das 65 dissertações defendidas apenas uma atendia aos descritores preestabelecidos, sendo esta voltada à teoria crítica da educação. A palavra-chave recorrente nesta pesquisa é reprodução social.

Constatamos que no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE – da Universidade Federal do Amazonas (Ufam), foram defendidas 41 dissertações no período de 2015 a 2018, das quais 6 pesquisas atendiam aos critérios preestabelecidos, e, destas, 3 estão voltadas às teorias críticas da educação e 3 às teorias pós-críticas da educação.

As palavras-chave encontradas nas pesquisas voltadas às teorias críticas são: emancipação do sujeito, relação dialética como produtora de saber, contradição, exploração, determinismo, interesses de classe, cultura popular e conscientização. Nas pesquisas direcionadas às teorias pós-críticas da educação, as palavras-chave são: interculturalidade, discurso, produção cultural do significado, identidade étnica, ressignificação e afirmação da identidade.

Evidenciamos que no Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura na Universidade Federal do Pará, durante o período estabelecido para esta análise, 47 trabalhos de dissertação foram defendidos entre 2015 a 2018. Deste total, foram encontrados 18 estudos que abordavam alguns dos descritores estabelecidos como parâmetro para que a pesquisa fosse enquadrada. Dos estudos selecionados, consideramos que 13

pesquisas abordam, de forma mais explícita, o campo das teorias críticas e 5 fazem referência às teorias pós-críticas. Além de autores dessas áreas, essas pesquisas sistematizam um conjunto de palavras-chave que permitem inferir que o campo do pensamento crítico foi o mais escolhido pelos seus autores.

Dentre as composições teóricas que mais se destacam nesses estudos, estão as seguintes proposições: identidade, memória, resistência, relação social, cotidiano, trabalho, educação do campo, saberes tradicionais, diálogo cultural, currículo oculto, quilombola, realidade local, essencializações, experiência, matriz curricular, materialismo histórico, desigualdades, afrodescendentes, emancipação, trabalho, sujeitos, manutenção do capital, estado, política, análise marxista, capital cultural, identidade profissional, mulheres ribeirinhas e valorização dos saberes.

No que se refere aos trabalhos de natureza pós-críticas, assinalamos as seguintes palavras-chave encontradas nas pesquisas investigadas: protagonismo feminino, gênero, política, microfísica do poder, saberes, identidades em transformação, culturas, resignificação, afro-religioso, racismo, subalterno, articulação de saberes e cultura pós-moderna.

No âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Pará, foram encontradas 127 dissertações defendidas no período analisado. Dentro do volume disponível, foram encontradas 12 pesquisas que cumpriam os critérios preestabelecidos. Sendo assim, observamos que 6 atendem às teorias críticas da educação e 6 às teorias pós-críticas.

As palavras-chave encontradas nas pesquisas voltadas às teorias críticas são: cultura, experiências, intelectual, orgânico, hegemonia, sistema capitalista, trabalho, tempo livre, saberes do trabalho, identidade pescadora, relação trabalhista, representações sociais, educação do campo, resistência, sujeitos do campo, movimentos sociais, atividades econômicas.

Nas pesquisas voltadas para as teorias pós-críticas as palavras-chave encontradas são: resignificação, identidades, diversidades, filosofia das diferenças, pensamento de-leuziano-guattariano, desconstrucionismo, rizoma, religião, tradição, tradução, afro-brasileiro, estereótipos, ações afirmativas, representação, transformações da identidade e saberes tradicionais.

Constatamos que durante o período de 2015 a 2018, na Universidade do Estado do Pará – Uepa – em seu Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED –, foram defendidas 83 dissertações, das quais 14 atendiam pelo menos um dos critérios estabelecidos anteriormente. Das 14 dissertações defendidas 2 estavam indisponíveis, 2 apresentavam características das teorias críticas da educação e 10 estavam voltadas para o campo das teorias pós-críticas.

Dentre os descritores das pesquisas voltadas ao campo das teorias críticas estão: trabalho, rural, representações sociais, educação do campo e resistência. Entre as palavras-chave das dissertações do âmbito das teorias pós-críticas, estão: cultura local, cultura escolar, significações, saberes culturais, etnia, sexualidade, raça, gênero, multi/

interculturalismo, cultura tradicional, hibridização, miscigenação, multifacetadas, diferenças, transcultural, mediações culturais, múltiplos saberes, identidades, culturas, saberes práticos, micropoder, representação, recriação de sentido.

No âmbito da Universidade Estadual de Roraima – UERR – em seu Programa de Pós-Graduação em Educação, durante o período analisado observamos que foram defendidas um total de 32 dissertações, não sendo encontradas dissertações defendidas no ano de 2015. Desta forma, o período analisado foi de 2016 a 2018. Das pesquisas defendidas neste intervalo de tempo, apenas cinco enquadravam-se nos descritores preestabelecidos, duas voltavam para o campo das teorias críticas, duas para as teorias pós-críticas e uma estava indisponível para consulta.

As palavras-chave encontradas nas pesquisas inclinadas às teorias críticas são: educação do campo, educação crítica, sujeito crítico, ideologia, resistência, currículo, escola no campo e identidade campesina. Já no campo das teorias pós-críticas encontra-se: culturas, interculturalidade e currículo.

Verificamos, na Universidade Federal de Rondônia, no Programa de Pós-Graduação em Educação, entre o período de 2015 a 2018, um total de 62 dissertações defendidas das quais apenas 6 condiziam com os descritores preestabelecidos, posto que 2 pesquisas se encaixaram no campo das teorias críticas e 4 no campo das teorias pós-críticas. Nas palavras-chave encontradas nas pesquisas enquadradas no campo das teorias críticas, estão: cultura, trabalho, produção, sujeitos, educação do campo e educação bancária. Já entre as pesquisas voltadas à teoria pós-crítica, estão: diversidade cultural, culturas, multiculturalismo, diferenças culturais, tecnologias digitais e indígena em contextos urbanos.

Constatamos que no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar – Mestrado profissional – MEPE – foram defendidas 54 dissertações, das quais apenas uma se encaixou em algum dos descritores, sendo esta voltada para o âmbito da teoria pós-crítica em educação. As palavras-chave desta pesquisa são: currículo, estudos culturais e pós-colonial.

No âmbito da Universidade Federal do Tocantins – UFT – em seu Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE –, encontramos 11 dissertações defendidas, entre as quais somente uma encontra-se no campo da presente pesquisa, sendo esta voltada às teorias críticas da educação. As palavras-chave encontradas foram: movimentos sociais, conflitos, alternância e educação do campo. Expomos que os materiais foram minuciosamente detalhados em termos de suas aproximações teóricas, o que nos permitiu produzir as análises, as quais passaremos a discutir na sequência.

AS EPISTEMOLOGIAS CURRICULARES PRESENTES NAS PESQUISAS EDUCACIONAIS AMAZÔNICAS

Sistematizar como a área educacional veio produzindo conhecimentos nos últimos quatro anos permite-nos avaliar as tendências teóricas e conceituais utilizadas por esses programas. Sendo assim, será demonstrado, a partir de agora, os principais aspectos dos estudos regionais que abordam a temática.

O Gráfico a seguir mostra o volume total de dissertações defendidas na Região Norte de 2015 a 2018. Do total expresso, verificamos que 12% das pesquisas desenvolvidas nesse período estavam relacionadas à temática das populações amazônicas, em

especial os estudos das inter-relações entre esses povos com a dinâmica educacional, cultural, social e ecológica. Verificamos que 88% das pesquisas educacionais na Região não possuem como temática investigativa elementos dos descritores estabelecidos neste estudo, referindo-se a pesquisas coladas às temáticas tradicionais da educação e da pedagogia. Devemos anunciar que, possivelmente no conjunto das dissertações que não atenderam aos descritores desta pesquisa, possa haver trabalhos ligados às teorias críticas e pós-críticas, o que não se constituiu em objeto de análise deste estudo, haja vista que as mesmas não expunham análises sobre as populações amazônicas e suas identidades.

Gráfico 1 – Dissertações defendidas na Região Norte de 2015 a 2018

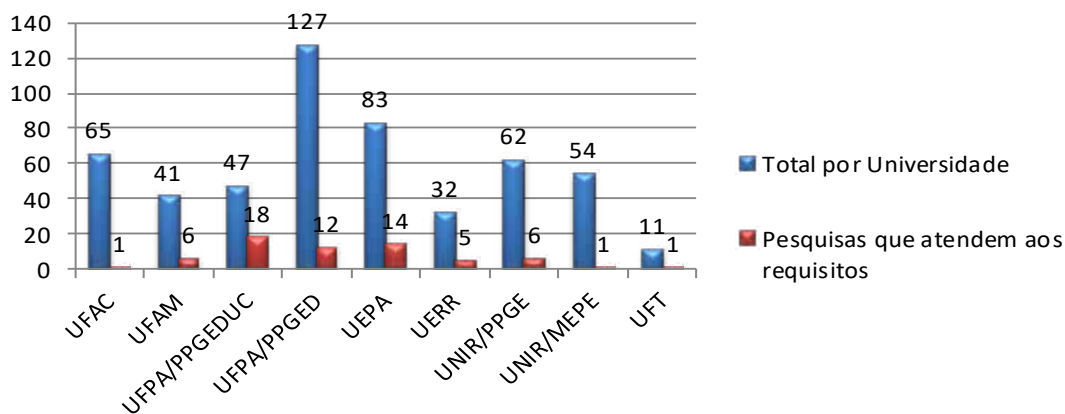


Fonte: Elaborado pelos autores.

Outro elemento que compreendemos ser importante mencionar refere-se à distribuição dos trabalhos pelas universidades da Região. Conforme é possível verificar no Gráfico 2, a Universidade Federal do Pará foi onde houve o maior número de defesas na área da educação, seguida pela Universidade Estadual do Pará. Quanto aos estudos que cumpriam os critérios que estabelecemos neste estudo, verificamos que novamente a Universidade Federal do Pará foi a que expressou maior volume de publicações.

Gráfico 2 – Dissertações distribuídas por Universidade

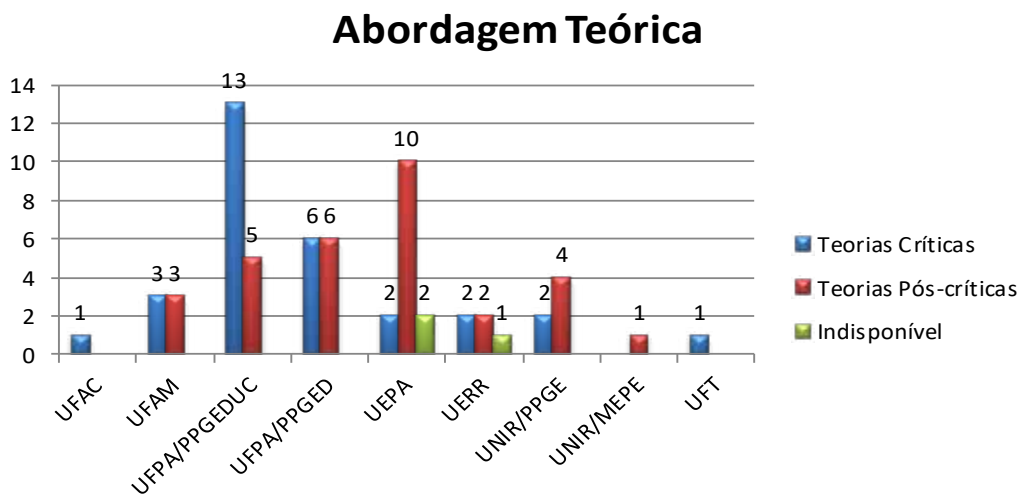
Dissertações defendidas: 2015 a 2018



Fonte: Elaborado pelos autores.

Tendo em vista uma melhor caracterização deste estudo, apresentamos, a seguir, um Gráfico com as tendências teóricas que, a nosso ver, permitem melhor visualizar os objetivos desta pesquisa.

Gráfico 3 – Tendências teóricas nas dissertações



Fonte: Elaborado pelos autores.

É importante destacar que do volume de pesquisas caracterizadas pelos descritores é possível verificar certo equilíbrio entre as tendências teóricas quando feita uma comparação total. Constatamos que, quando a amostragem é por universidade, é possível verificar que em algumas delas existe uma distribuição equilibrada, enquanto em outras emerge um desequilíbrio. No âmbito da Universidade Federal do Amazonas é possível observar que as tendências perfazem o mesmo total quando o foco da abordagem é o tema desta investigação. Quando observamos a Universidade Federal do Pará, no Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura, a teoria crítica possui maior ressonância. Por outro lado, nesta mesma Universidade, no Programa de Pós-Graduação em Educação, as predileções teóricas são postas em equilíbrio.

Em termos teóricos, podemos afirmar que as pesquisas educacionais produzidas na região estão em consonância com a diversidade de formação teórico-conceitual feita pelas várias universidades brasileiras, lugares de onde emanam grande parte da formação dos pesquisadores hoje na Amazônia.

As tradições de pesquisas feitas no âmbito das teorias críticas, por exemplo, descendem de inúmeros esforços e desejos de transformação da realidade. As teorias críticas da educação surgiram com o intuito de pensar as problemáticas da desigualdade, da política e da economia, e as diversas formas como eram mantidas as estruturas de poder e hierarquias sociais.

Considerando a maneira como a sociedade ocidental veio se reorganizando após as duas grandes guerras do século 20, um conjunto de pensadores de origem marxista empreendeu esforços no sentido de buscar compreender os novos arranjos da sociedade.

Dentre os destaques deste campo teórico, podemos mencionar os autores da Escola de Frankfurt, que “trouxe a ideia de esclarecimento com o objetivo de estimular uma percepção mais apurada em relação à instituição de ações padronizadas tendentes a manter o sistema dominante” (MOTTA; AQUINO, 2019, p. 2). Adensando o pensamento crítico da sociedade, muitos pensadores de origem marxista contribuíram para ampliar o papel da crítica do sistema estabelecido; entre eles destacam-se os trabalhos de Louis Althusser, com a ideia de aparelho ideológico de estado, e, também, os trabalhos de Antonio Gramsci, com o conceito de hegemonia, com destaque para as questões de ideologia como formação de uma falsa consciência social.

No âmbito da educação, o campo do currículo foi um lugar privilegiado para a compreensão deste modo de pensar a sociedade. Podemos destacar os trabalhos da corrente francesa de crítica educacional, tais como os aportes teóricos feitos por Pierre Bourdieu sobre o aspecto da reprodução social. A teoria crítica permitiu romper com a teoria tradicional, que entendia o currículo escolar baseado no processo administrativo industrial em busca de objetivos e eficiência. Com o surgimento das teorias críticas na década de 60 do século 20, a escola deixou de ser vista como um local de neutralidade e passou a ser compreendida como um campo ideológico, reprodutora da sociedade capitalista e dos costumes da classe dominante.

Como já mencionamos anteriormente, Silva (2005) traz alguns autores que foram fundamentais para o surgimento da teoria crítica e que estavam presentes em volume considerável de estudos que analisamos (Gráfico 3), entre eles estão Louis Althusser, com a ideologia e os aparelhos ideológicos do Estado, Bourdieu e Passeron, centrados no conceito de reprodução, Apple e a crítica neomarxista, Giroux e o currículo como política cultural, e Freire e a pedagogia do oprimido, entre outros autores fundamentais para a formação da base da teoria crítica no campo da educação. Entre as temáticas abordadas estão ideologia, reprodução cultural e social, poder, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação, libertação, currículo oculto e resistência. Conforme Silva (2005), estas são as palavras bases das teorias críticas e que foram vistas de forma ampla em grande parte das pesquisas educacionais na Amazônia no período em que efetivamos as análises. Cabe mencionar que os impactos deste campo de investigação têm permitido alargar não apenas o processo formativo de professores, mas, também, influenciado nas decisões em políticas públicas com vistas a problematizar as temáticas da desigualdade na Amazônia.

Já os trabalhos de ascendência pós-crítica que analisamos expressavam o contexto regional em suas articulações com os discursos e o poder para além das relações econômicas. Destacam-se, neste campo, os trabalhos de Foucault com a ideia de microfísica do poder. Outros autores importantes, que se fizeram presentes nas análises que efetivamos, são Jacques Derrida, com a ideia de desconstrução, Deleuze e Guattari, com a ideia de rizoma, entre outros. É visto, neste campo, autores que descendem dos Estudos Culturais, tais como Stuart Hall, com a ideia de uma identidade representada pelas ações da cultura. Temas como gênero, raça, etnia, sexualidade, diferença, alteridade, subjetividade, significação, discurso, entre outros, fazem parte das discussões abordadas pelas teorias pós-críticas e são fortemente utilizados por pesquisadores amazônicos que ampliam suas análises a partir destas matrizes conceituais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consoante com o exposto no título, foi realizado um levantamento das Universidades presentes na Região Norte, perfazendo um total de 14 Universidades, das quais buscamos levantar os estudos (dissertações) que abordavam a questão da identidade amazônica, bem como demonstrar as principais correntes teóricas que ampararam os trabalhos analisados.

Conforme já exposto no decorrer da pesquisa, foram encontradas 522 dissertações defendidas no período investigado, 2015-2018, com um total de 64 dissertações que atenderam aos descritores estabelecidos para a identificação das culturas e da interculturalidade presente na Região Norte, sendo estes: identidade, racismo, povos indígenas, culturas, populações tradicionais, ribeirinhos, extrativistas, população do campo, etnicidade, negros, quilombolas. Entre as dissertações analisadas constatamos que 30 delas possuem uma vertente voltada ao campo das teorias críticas e 31 ao campo teórico das teorias pós-críticas. Vale ressaltar que a base para a escolha das dissertações averiguadas foram os descritores preestabelecidos. Isso significa que as 458 dissertações restantes podem estar voltadas para o campo das teorias críticas ou pós-críticas, no entanto não fizeram parte da investigação, pois não corresponderam aos descritores voltados ao reconhecimento das culturas amazônicas.

Em respostas aos nossos objetivos, identificamos que apenas 12% de todas as dissertações correspondiam a pesquisas relacionadas à temática das populações amazônicas e suas culturas, o que consideramos um número pequeno em relação ao total geral de dissertações defendidas no período, tendo em vista que o Brasil, especialmente a Região Norte, possui uma vasta gama de culturas, com suas diferenças e particularidades, o que nos leva a perguntar: Por que as Universidades de uma região formada pela diferença abordam minimamente estas temáticas? Considerando que nossa investigação se deu em programas de Mestrado em Educação, isso nos leva a outra indagação: Como a escola tem trabalhado com a diferenças? Tendo em vista que nosso objetivo foi levantar as dissertações que abordam os descritores supramencionados e classificar suas tendências aos campos teóricos das teorias do currículo, ou seja, crítica e pós-crítica, ficam em abertos tais questionamentos.

Quando observamos as tendências teóricas das dissertações defendidas no período em questão, notamos o equilíbrio entre as bases teóricas utilizadas nas pesquisas defendidas. A perspectiva pós-crítica apresenta leve diferença para mais em detrimento dos pressupostos críticos, no entanto, quando as universidades são observadas separadamente, é possível observar uma tendência a determinado campo teórico, por exemplo, a Universidade Federal do Pará (UFPA), em seu Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura, que possui uma forte inclinação às teorias críticas da educação, enquanto a Universidade Estadual do Pará possui uma predisposição às teorias pós-críticas. Já em outras Universidades, como a Universidade Federal do Amazonas (Ufam) e a Universidade Estadual de Roraima (UERR), as tendências estão distribuídas de forma igualitária.

Assim, podemos afirmar que nas dissertações defendidas na Região Norte do Brasil, que abordam as temáticas das identidades regionais em sua articulação com os processos educacionais, quando analisadas sob um viés dos campos teóricos críticos ou

pós-críticos, há certo equilíbrio nas distribuições teóricas, sendo pesquisadas tanto sob conceitos como ideologia, emancipação, relações sociais, quanto identidades não fixas, representação, entre tantas outras abordagens discutidas pelas teorias críticas e pós-críticas. Cabe destacar que as questões levantadas neste estudo não expressam apenas uma constatação numérica de pesquisa, mas, a nosso ver, permitem observar que, em termos conceituais, teorias têm contribuído para pensar a realidade regional. A problemática das desigualdades e das identidades amazônicas persistem como campos de investigação, cabendo aos Programas de Pós-Graduação da região Ampliar suas produções para a superação das desigualdades, principalmente econômicas, e valorização dos espectros identitários amazônicos.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. Lisboa: Presença, 1970.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. *A reprodução elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 3. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1992.
- CANAU, Vera Maria; MOREIRA, Antonio Flávio. *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- DUSCHATZKY, Silva; SKLIAR, Carlos. Os nomes dos outros: reflexões sobre os usos escolares da diversidade. *Revista Educação & Realidade*, n. 2, v. 25, p. 163-177, jul./dez. 2000.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. *Revista Educação & Sociedade*, ano XXIII, n. 79, agosto/2002
- GADELHA, Regina Maria A. Fonseca. Conquista e ocupação da Amazônia: a fronteira Norte do Brasil. *Estudos Avançados*, 16 (45), 2002.
- HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre a revolução cultural de nosso tempo. *Educação e Realidade*, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- MOTTA, Ana Paula Pinheiro; AQUINO, Rodolfo Anderson Bueno de. A escola de Frankfurt: fundação da teoria crítica à indústria cultural. *Revista Pública Direito*, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2019.
- ROMANOWSKI, Joana, P.; ENS, Romilda. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. *E. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.
- SCHNEIDER, Eduarda Maria; FUJII, Rosângela Araújo Xavier; CORAZZA, Maria Júlia. Pesquisas quali-quantitativas: contribuições para a pesquisa em ensino de ciências. *Revista Pesquisa Qualitativa*, São Paulo, SP, v. 5, n. 9, p. 569-584, dez. 2017.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. *Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas*, UFPel, v. 5, n. 1, jan./jul. 2019.
- WALSH, Catherine. Interculturalidade, crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANAU, Vera Maria (org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.