

PARA ALÉM DO PENSAMENTO ABISSAL NA SALA DE AULA:

o graffiti como forma de expressão de saberes e cultura na educação amazônica

Vivian Jaqueline Viana do Amor Divino

Doutoranda em Educação (UEPA)

Mestre em Ensino de História (UFPA)

Professora de História (IFPA)

Resumo: Este artigo nasce das reflexões propostas pela disciplina “Cultura, Saberes e imaginários na educação amazônica”, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade do Estado do Pará, que ocorreu no período de março a junho de 2023. O texto discorre sobre a necessidade de pensamentos pós abissais em sala de aula, que valorizem os conhecimentos prévios dos alunos e que sejam significativos ao trazer para o centro das discussões escolares elementos do contexto social em que estes alunos estão inseridos. O objetivo específico do estudo é explorar como o graffiti pode ser utilizado em sala de aula como uma forma de expressão de saberes e cultura, contribuindo para a superação de pensamentos abissais, segundo Santos (2010). Metodologicamente, baseia-se em uma abordagem qualitativa e teórica, embasada em revisão bibliográfica. Entre os principais resultados, destaca-se a valorização dos saberes locais e como utilização do graffiti em sala de aula contribui para a superação do pensamento abissal, que tradicionalmente exclui e marginaliza certos tipos de conhecimento, principalmente no contexto amazônico.

Palavras-chave: Graffiti; Educação; Saberes; Cultura.

Abstract: This article stems from the reflections proposed by the discipline "Culture, Knowledge, and Imaginaries in Amazonian Education," within the scope of the Graduate Program in Education at the State University of Pará, which took place from March to June 2023. The text discusses the necessity of post-abyssal thinking in the classroom, which values students' prior knowledge and becomes significant by bringing elements of the social context in which these students are embedded to the center of school discussions. The specific objective of the study is to explore how graffiti can be used in the classroom as a form of expression of knowledge and culture, contributing to the overcoming of abyssal thoughts, according to Santos (2010). Methodologically, it is based on a qualitative and theoretical approach, grounded in a bibliographic review. Among the main results, the valorization of local knowledge stands out, and how the use of graffiti in the classroom contributes to the overcoming of abyssal thinking, which

traditionally excludes and marginalizes certain types of knowledge, particularly in the Amazonian context.

Keywords: Graffiti; Education; Knowledge; Culture.

INTRODUÇÃO

Este artigo é resultado das discussões oriundas da disciplina *Cultura, saberes e imaginários na educação amazônica*, ministrada pelas Profas Drª Josebel Akel Fares, Drª Nazaré Cristina Carvalho e Drª Taissa Tavernard, no programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade do Estado do Pará, realizada no período de março a junho de 2023.

As discussões da disciplina foram divididas em três eixos principais:

- Eixo 1: Memória, saberes e cultura. Processos mnemônicos individuais e coletivos. Esquecimento e processos de criação. Tradição e modernidade.
- Eixo 2: Imaginário e construção de identidades: análise da educação como suporte indispensável ao processo de construção de identidade cultural.
- Eixo 3: Misturas e processos educativos na transmissão de saberes da cultura brasileira/amazônica.

Ao cursar a disciplina e ler os textos propostos, tive sempre em mente minha proposta de tese que se baseia na arte do graffiti na Amazônia e sua utilização pedagógica. Para pensar esta pesquisa, nos valeremos da corrente historiográfica denominada Nova História Cultural. Barros (2014) afirma que discorrer sobre uma *Nova História Cultural* implica não apenas em definir a História Cultural como uma modalidade historiográfica específica, mas também discutir o que se estará entendendo por uma *nova história cultural*. Para o autor, a expressão remete, antes de mais nada, a uma oposição em relação ao que seria uma *velha história cultural*, ou pelo menos a uma antiga maneira de fazer a história cultural e que remonta à década de 70 e 80 do século XX. Assim, Barros (2014) considera que a História Cultural, em um primeiro nível de compreensão, é aquele campo do saber historiográfico atravessado pela noção de *cultura*.

A definição do autor parece, a princípio, um tanto óbvia, se não fosse a complexidade da categoria *cultura*. O que hoje se entende por cultura é muito diferente do que se entendia por cultura até o século XIX, no qual a noção de cultura estaria ligada à cultura erudita e o que atualmente conhecemos por cultura popular, nem se ousava pensar. Sobre isso, Barros (2014) afirma que os historiadores do século XIX costumavam passar ao largo das

manifestações culturais de todos os tipos que aparecem através da cultura popular, além de também ignorarem que qualquer objeto material produzido pelo homem faz parte da cultura. Esses historiadores negligenciaram o fato de que toda a vida cotidiana está inquestionavelmente mergulhada no mundo da cultura. Desconsiderava-se que, ao existir, qualquer indivíduo já está automaticamente produzindo cultura, sem que para isto seja preciso ser um artista, um intelectual, ou um artesão. Dito isso, o autor já nos dá um vislumbre do que se entende por cultura atualmente.

Somando à discussão sobre a complexidade do termo *cultura*, Gruzinski (2001) afirma que o termo se tornou uma espécie de vocábulo polivalente cada vez mais difícil de se entender. O autor defende a ideia de que por mais que se alimente a crença, confessada, inconsciente ou secreta, que existiria um *conjunto complexo*, uma totalidade coerente, estável, de contornos tangíveis denominada *cultura*, cada cultura é ligada a outros conjuntos, próximos ou distantes, estando em constante movimento e misturas.

Já para o escritor amazônica João de Jesus Paes Loureiro (1995, p. 53), a cultura vem sendo considerada, desde a Antiguidade clássica, como algo que engloba diferentes ângulos de uma totalidade voltada para a criação e preservação de bens materiais – imateriais, passando pelo cultivar, pelo habitar, pelo cuidar. O autor afirma ainda que o homem, através dessas formas de relação com a realidade, torna-se um doador de sentido às coisas.

Citando Benedito Nunes em Um conceito de cultura, Loureiro (1995), define três diferentes níveis de abrangência da cultura: individual, social e histórico. Nele ainda conceitua cultura como sendo:

[...] constituída pelo conjunto formado pelas expressões intelectual, artística e moral concernentes a uma determinada civilização e mesmo a um povo, construído no processo de sua história como um todo ou num determinado período. Esse conjunto de expressões resulta numa complexa reunião de linhas de pensamento, parâmetros de gostos, éticas de procedimento que decorrem de uma existência social objetiva. Essa última revela as criações da cultura como sendo próprias do caráter de uma produção social (p. 53).

Neste amplo espectro denominado cultura, se insere o graffiti urbano. Muitas vezes marginalizado e oriundo de práticas consideradas ilegais pelos poderes governamentais, o graffiti tem expressado em sua arte várias temáticas importantes e sensíveis de nossa sociedade, principalmente daquelas que atingem as classes menos abastadas. Temas como racismo, feminicídio, feminismo, pobreza, regionalismo, problemas urbanos, são alguns exemplos de temáticas que ocupam muros e fachadas das cidades.

Essas temáticas expressam a memória coletiva de determinados grupos sociais e por isso merecem ser postas em evidência em uma sociedade que busca incessantemente homogeneizar e inviabilizar demandas sociais das classes menos favorecidas. Loureiro (1995) nos ajuda a entender melhor como essas expressões culturais são importantes, ao afirmar que:

A cultura de um povo é fonte inesgotável de inspiração, de símbolos, de experiências, de trabalho acumulado, de beleza, de utopias e “a preservação da memória coletiva por um grupo, ainda que seja pequeno é uma verdadeira tábua de salvação para toda a comunidade [...]. “Por cima de cada cultura, também por baixo, há ideias, crenças e costumes, que são comuns a todos os membros da sociedade [...]. É por essa razão que tendo as artes o caráter de signo e configurando-se a função estética através de símbolos, ambas – estética e arte- têm seus significados compreendidos no âmbito da cultura (p. 77-78).

Homogeneizar e inviabilizar, tanto os saberes, a memória e cultura de uma sociedade tem sido um projeto posto em execução há muito tempo, principalmente nos países da América-Latina. Canclini (1997), ao discorrer sobre os conflitos multiculturais da globalização, evidencia que:

Há quinhentos anos se fez a primeira tentativa de incluir este continente em uma economia mundial. Ao instaurar métodos homogêneos de controle do trabalho em diversas regiões, obteve-se a unificação de estilos locais de produção e consumo. A cristianização dos indígenas, sua alfabetização em espanhol e português, o traçado colonial e em seguida moderno do espaço urbano, a uniformização de sistemas políticos e educacionais foram, juntos, se constituindo num dos processos homogeneizadores mais eficazes do planeta (p. 201).

Canclini (1997) se refere ao início da colonização do continente americano que ocorreu no final do século XV e enfatiza o modelo utilizado pelo colonizador para controlar os povos que aqui viviam. Homogeneizar tem sido um caminho muito utilizado para o controle da sociedade. Seja através de uma religião predominante, de um idioma comum que inviabiliza e inferioriza os demais, seja principalmente, através de sistemas educacionais que enfatizem e exaltem as narrativas do colonizador como sinônimo de civilização e progresso.

A escola sempre foi um instrumento de poder dos governantes e é literalmente ali, que se determina o projeto de sociedade que se deseja ter. Canclini (1997) aponta também outros dispositivos usados para forjar a identidade que se deseja para cada nação:

A identidade é uma construção que se narra [...]. Os livros escolares e os museus, assim como os rituais cívicos e os discursos políticos, foram durante muito tempo os dispositivos com que se formulou a Identidade de cada nação (assim, com maiúscula) e se consagraram sua retórica narrativa (p. 139).

Entretanto, não somente a escola, mas vários grupos sociais resistem a esse projeto de uniformização. Essa visão singular e unificada, que tanto as etnografias clássicas quanto os museus nacionais organizados por antropólogos consagraram, é pouco capaz de captar situações de interculturalidade. Desta forma, deve-se levar em conta a diversidade de repertórios artísticos e de meios de comunicação que contribuem na reelaboração das identidades (Canclini, 1997, p. 141-148).

PARA ALÉM DO PENSAMENTO ABISSAL NA SALA DE AULA

No campo da educação, e em particular do ensino, não cabe mais a adoção da educação bancária, em uma relação vertical onde o professor é o sujeito que detém o conhecimento e o aluno seria o depositário do conhecimento pensado pelo professor. Fugindo a isso, é necessário pensar o aluno como o sujeito capaz de fazer suas próprias análises e interpretações do mundo que o cerca. Para Chartier (1988, p. 59), a obra só adquire sentido através da diversidade de interpretações que constroem as suas significações, neste sentido, é importante que os professores estejam atentos às ricas contribuições que os discentes, com seus diversos saberes, podem agregar ao conhecimento construindo em sala de aula.

Com isto em mente e apoiados nos conceitos elaborados por Santos (2010) pretendemos fazer uma breve discussão acerca da relação entre a aprendizagem significativa e o pensamento pós abissal em sala de aula. Boaventura de Souza Santos, discorre sobre o pensamento abissal não exatamente no âmbito da sala de aula, mas de uma forma mais abrangente, levando em consideração o conhecimento científico ocidental e os demais conhecimentos tidos como *não científicos* ou os conhecimentos localizados do *outro lado da linha*. Para o autor, o pensamento abissal consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis, assim:

As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo ‘deste lado da linha’ e o universo ‘do outro lado da linha’. A divisão é tal que o ‘o outro lado da linha’ desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente [...]. Tudo Aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção aceite de inclusão considera como sendo o Outro. A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da copresença dos dois lados da linha (p. 32).

Desta forma, diante destes conceitos acerca do conhecimento abissal e pós abissal desenvolvidos por Santos (2010), propomos fazer um paralelo com o ensino de crianças e jovens em sala de aula, ao refletirmos nossa própria prática docente.

No dia a dia da sala de aula, é muito recorrente vermos as linhas invisíveis da qual Santos (2010, p. 32) trata e na qual parece impossível a coexistência de pensamentos. Linhas de pensamentos abissais que separam nitidamente o conhecimento considerado científico, correto, experimentado, pronto a ser *repassado* e que *deve ser assimilado* pelos alunos, sem que se leve em consideração a gama de experiências e conhecimentos que nossos alunos trazem consigo para dentro da sala de aula. Esta linha de pensamento abissal, coloca a nós, professores, na posição de colonizadores e nossos alunos na condição de colonizados. Somos, nesse sentido, a *metrópole* e os alunos a *colônia*, onde a dicotomia *apropriação/violência* se estabelece livre e legalmente.

Caime (2006), ao tratar mais especificamente do Ensino de História fala sobre os riscos de desconsiderar os pressupostos e os mecanismos que os alunos se valem para aprender, vejamos:

O domínio dos conhecimentos históricos a ensinar pelo professor não é condição suficiente para garantir a aprendizagem dos alunos, embora dele não se possa prescindir, absolutamente. Se é correto afirmar que ninguém ensina, qualificadamente, um conteúdo cujos fundamentos e relações desconhece, também é possível supor que a aprendizagem poderá ficar menos qualificada, se o professor desconsiderar os pressupostos e os mecanismos com que os alunos contam para aprender e os contextos sociais em que estas aprendizagens se inserem (p. 37).

É imprescindível que o professor, ao se dedicar à árdua missão no ensino, fuja tão somente da transposição didática e se preocupe com as bagagens de conhecimentos e interesses que os alunos trazem consigo para a sala de aula, pois como aponta Caime (2006), um professor reflexivo é capaz de investigar os problemas que se colocam no cotidiano escolar; de mobilizar conhecimentos, recursos e procedimentos para a sua superação; de avaliar a adequação das suas escolhas e, finalmente, de reorientar a ação para intervenções mais qualificadas no processo de aprendizagem dos alunos. Nesta perspectiva o professor não seria um simples reproduutor de conhecimentos, mas um agente capaz de mobilizar os conhecimentos mais pertinentes ao alcance de seus objetivos.

Apoiada em Piaget, Caime (2006) afirma que o interesse consiste num prolongamento das necessidades, quer dizer, na interação que a criança estabelece com o mundo, um objeto ganha estatuto de *interessante* à medida que atende a uma necessidade. Para Piaget (2005, p. 37):

O interesse é a orientação própria a todo ato de assimilação mental. Assimilar, mentalmente, é incorporar um objeto à atividade do sujeito, e esta relação de incorporação entre o objeto e o eu não é outra que o interesse, no sentido mais direto do termo (inter-esse).

Ofertar ao aluno uma aprendizagem significativa, ao nosso ver, é dar sentido ao abstrato. É valorizar os anos que este aluno se dedicou a sua vida escolar. É reconhecê-lo como agente capaz de transformar o contexto no qual está inserido. É retirá-lo da passividade de mero expectador e trazê-lo, ao dizer de Erikson (2011), para o podium.

Para Caime (2006), o conhecimento é resultado de uma interação com o meio físico, social e simbólico, na qual o sujeito é sempre um elemento ativo, que procura compreender o mundo e resolver interrogações que este mundo provoca. A autora define como sujeito ativo alguém que constrói suas próprias categorias de pensamento, que compara, exclui, ordena, categoriza, classifica, reformula, comprova, formula hipóteses, tanto numa ação interiorizada, em pensamento, quanto numa ação concreta, cujo comportamento seja observável.

O VERDADEIRO E O FALSO NA SALA DE AULA

É comum ouvirmos dos alunos que um determinado professor ou professora possui uma boa didática, mas nesse contexto, qual o conceito de didática? A grosso modo, podemos afirmar que didática, nesse sentido, seria a habilidade do docente em transformar o conhecimento dito científico em

algo mais “fácil” de ser aprendido. Um mecanismo que transformaria o conhecimento acadêmico adquirido pelos professores em anos de estudo e pesquisa, em algo inteligível para a *mente ainda em formação* dos alunos. Assim, os professores estariam incumbidos de transportar, traduzir e fornecer, inalteradamente, aos alunos e alunas, o produto científico. A única adaptação possível nessa relação é a que depende da capacidade de absorção gradual ou reduzida dos destinatários, neste lado da linha.

O professor que se permite ocupar o papel de transpositor didático, não leva em consideração o conhecimento prévio dos alunos, pois o que está em exercício neste contexto é o pensamento abissal, onde a ciência moderna possui o monopólio da distinção universal entre o verdadeiro e o falso, a sua visibilidade se assenta na invisibilidade de forma de conhecimento que não encaixam em nenhuma destas formas de conhecer, ou seja, os conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses ou indígenas, localizados do outro lado da linha (Santos, 2010, p. 33), como afirma Santos (2010):

Do outro lado da linha, não há conhecimento real, existem crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjetivos que na melhor das hipóteses, podem tornar-se objetos ou matéria-prima para a inquirição científica (p. 34).

É interessante perceber nessa fala do autor, como o conhecimento do *outro lado da linha* é invisibilizado e desvalorizado, no entanto, muitas vezes tem servido a um propósito, e ao propósito estabelecido no lado de cá da linha, o propósito do conhecimento dito científico, ou seja, matéria prima para a inquirição científica.

Isso me leva à seguinte reflexão: Como tem sido tratado o saber dos alunos nas pesquisas científicas? Em boa parte das pesquisas na área da educação, os alunos têm sido usados como objetos de pesquisa, às vezes sujeitos que estão ali para ajudar o pesquisador a comprovar suas hipóteses e teses. Muitas vezes esse uso tem uma boa justificativa: contribuir com a ciência e a melhoria do ensino, mas a questão que se coloca é: Qual ciência? Como esse conhecimento interfere positivamente na vida prática desses alunos? Como ele é devolvido para a sociedade? Será que os alunos participantes de pesquisas científicas se sentem realmente participantes ou apenas objetos usados para um propósito considerado maior para este lado da linha? Muitas vezes nossos alunos participam de pesquisas sem nem se ater a isso e muito menos tomar conhecimento do resultado dessas pesquisas, eles estão ali na sala de aula e o professor chega propondo uma atividade da qual a participação muitas vezes é obrigatória, e a sala de aula se torna um grande

laboratório e nossos alunos cobaias de um experimento científico. Será que nesse experimento sobrou espaço para a manifestação dos conhecimentos prévios dos nossos alunos, ou apenas queremos saber se eles assimilaram as nossas *verdades*.

Temos nós professores sido agentes colonizadores em favor de um pensamento abissal? Podemos afirmar que o ensino tem sido colonial ao impor as concepções e saberes considerados certos e ao desprezar os demais saberes, e neste caso em particular, os saberes dos alunos?!

No âmbito educacional e indo de encontro com este projeto homogeneizante e de dominação política, econômica, intelectual, acadêmica, escolar, comportamental, racial, moral, de gênero, entre outros, que nasce principalmente na América Latina, um movimento denominado descolonização ou perspectiva decolonial, que de acordo com Candau e Sacavino:

A perspectiva decolonial vem se afirmando no continente americano, a partir dos anos 2000, cada vez com maior força. Segundo Arturo Escobar (2003), é possível situar seu início em 2002, por ocasião do terceiro congresso de latino-americanistas na Europa, realizado em Amsterdam, centrado no tema “cruzando fronteiras” (Candau; Sacavino, 2020, p. 12).

A partir da perspectiva decolonial é possível refletir a necessidade de descolonizar o ensino, pois entendemos que o domínio do saber é a principal arma da colonialidade. A imposição de uma única forma de pensar e conceber as sociedades é a porta de entrada para a dominação neo-colonial. Candau (2016, p. 6) afirma que o processo colonizador continua agindo nas dinâmicas de nossas sociedades e agindo a partir de novas configurações. A autora afirma ainda que as novas configurações desse processo vão sendo dadas pela globalização capitalista hegemônica, pelas políticas neoliberais e têm como característica principal se afirmar como se existisse uma única, verdadeira, legítima e superior maneira de organizar a vida social, de produzir conhecimentos, de reconhecer os atores sociais.

Sobre a ideia de uniformização de pensamento viabilizada pela globalização e pelo neoliberalismo, Candau (2016) explica que:

É a ideia de que existe um horizonte comum, que toda a humanidade deve assumir e que tem por base uma única lógica, a lógica ocidental, considerada uma lógica humanitária, uma lógica civilizatória, uma lógica que vai produzir uma humanidade melhor e que, segundo vários autores, é uma lógica que se desenvolve em uma perspectiva euro-usa-

cêntrica. Nesse sentido, seria essa a perspectiva que traria desenvolvimento para o mundo e que, portanto, se trata de desenvolver processos e pessoas capazes de afirmá-la (p. 6).

Esse discurso civilizatório e homogeneizante produz desigualdades ao excluir todos os que pensam de forma contrária, despreza e inferioriza outros saberes, visões de mundo, costumes e culturas, agindo para que estas não apresentem resistência e desapareçam. No entanto, várias são as formas de resistir dos diversos grupos sociais e desejamos evidenciar a arte dos graffitis como uma delas.

Apresentaremos a seguir alguns graffitis que foram produzidos na cidade de Belém-PA e que servem como exemplo do que propomos aqui. São imagens que podem ser utilizadas para discutir temas históricos, sociais, geográficos, entre muitas outras possibilidades de práticas pedagógicas que valorizariam o pensar amazônico e a visão de mundo de classes menos favorecidas de nossa sociedade.

Figura 1: Mural do coletivo Artitudes Femininas no Benguí, periferia de Belém

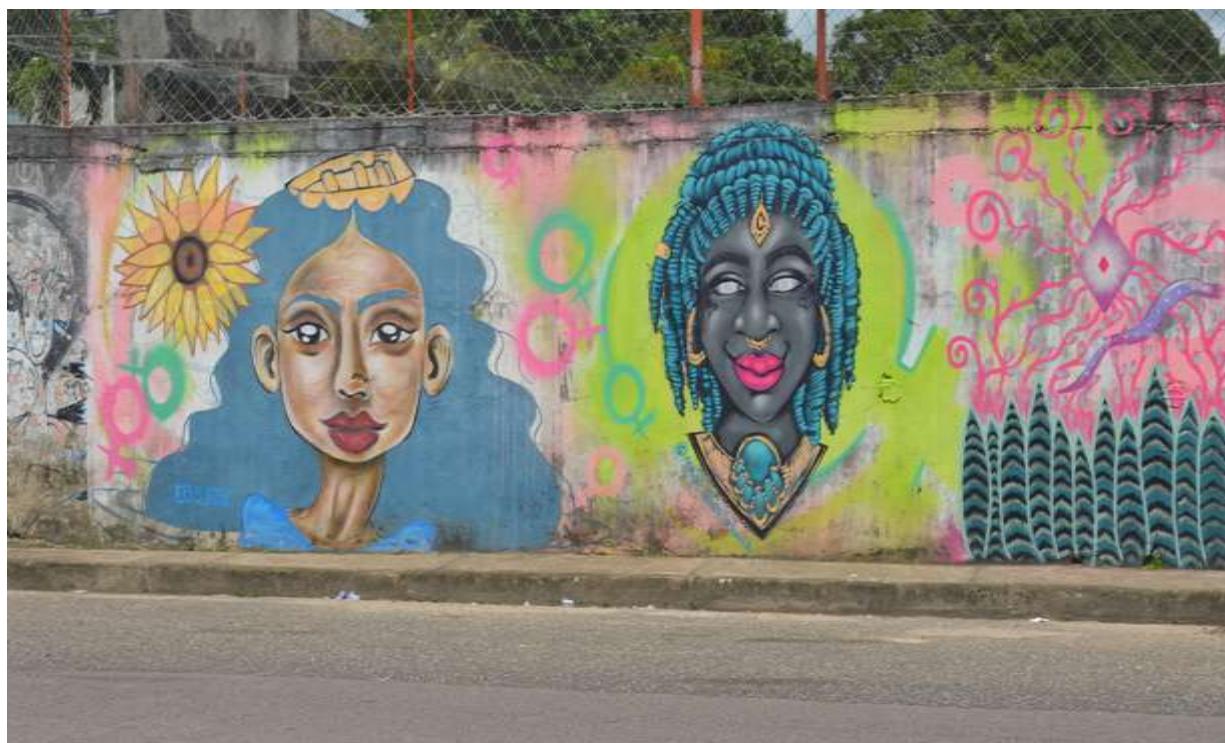


Foto: Eloiza Barbosa/Expresso na Perifa

No graffiti acima podemos observar a valorização da identidade negra, dando ênfase e valorizado os aspectos físicos, adornos, além de elementos próprios de nossa região amazônica, como a canoa, por exemplo. É

interessante notar que toda pintura é marcada pelo símbolo de Vênus que representa o gênero feminino. Esta imagem poderia ser usada em discussões sobre raça e gênero em sala de aula, onde os alunos poderiam analisá-la e fazer suas próprias interpretações dos temas.

Figura 2: Escola Estadual Brigadeiro Fontenelle: jovens grafiteiros da Terra Firme, do grupo PeriferArt, pintaram o muro para fortalecer os laços da comunidade com o colégio



Foto: Eloiza Barbosa/Expresso na Perifa

Na figura 2 vemos um graffiti feito em um muro de uma escola localizada no bairro da Terra Firme, na periferia de Belém-PA. Esta imagem poderia ser usada para discutir elementos urbanos presentes nos bairros periféricos, transporte urbano, gravidez na adolescência ou indesejada, educação sexual, entre outros.

Figura 3: Mural do coletivo artitudes femininas no benguí, periferia de Belém



Foto: eloiza barbosa/expresso na perifa

Na figura 3 temos um graffiti muito interessante e com grande potencial pedagógico. Esta imagem pode ser usada para discutir temas como ancestralidade africana, religiosidade, resistência negra, seria muito proveitosa no estudo sobre história da África.

Como podemos perceber, muitas são as potencialidades das imagens, em especial do graffiti, para um ensino descolonizador. Estes são apenas três exemplos de como este material pode ser utilizado na educação para valorizar aspectos peculiares de nossa sociedade amazônica e dar visibilidade a grupos menos favorecidos.

Descolonizar o ensino é ouvir outras vozes, conhecer e evidenciar novos saberes, costumes e culturas. É desconstruir a visão do exótico, é ampliar o conceito de civilização, de cultura e de religiosidade. É construir novos caminhos, métodos e epistemologias outras que estejam muito mais de acordo com a nossa realidade, nossa cultura e nossa sociedade.

Assim, o desenvolvimento de uma educação descolonizadora passa pela valorização de pontos de vista diversos e das questões derivadas destes. Passa pela valorização do plural, do intercultural, da diversidade étnica, de gênero, de cultura, de religião.

A educação descolonizadora não trata os saberes ocidentais como inválidos, ao contrário, ela visa uma relação dialógica entre os saberes ditos

hegemônicos e todos os demais saberes produzidos pelos grupos sociais. Por valorizar a diversidade dos saberes é que a educação descolonizadora visa principalmente a desconstrução das colonizações que estão presentes na escola, no currículo e na sociedade, pois estes inferiorizam o diferente.

Neste sentido, Sacavino (2016) afirma que:

Os processos de opressão, de exploração e de subordinação, que foram impostos pelo capitalismo ao excluir grupos e práticas sociais, também deixaram de fora os conhecimentos e saberes produzidos por esses mesmos grupos. A finalidade era desenvolver as suas próprias práticas afirmando e visibilizando os conhecimentos eurocêntricos como os únicos válidos. Embora na atualidade se trate dos nortecêntricos porque essa geopolítica do conhecimento inclui também os Estados Unidos. Santos (2009) denomina este processo de epistemicídio (p. 20).

Enquanto educadores, devemos combater o *epistemicídio* do qual Santos (2009) fala ao reconhecemos esses outros saberes e formas de resistências diversas presentes em nossa sociedade e principalmente na escola, onde podemos valorizar constantemente os conhecimentos prévios de nossos alunos, bem como suas vivências.

CONSIDERAÇÕES

Procuramos refletir brevemente sobre os conceitos construídos por Santos (2010) no que tange aos pensamentos abissais e pós-abissais e a construção epistemológica de uma ecologia de saberes. Intentamos levar a reflexão desses conceitos e seus impactos para uma escala mais micro, a sala de aula.

Os principais resultados evidenciam que o graffiti, como expressão cultural, permite uma maior conexão entre os alunos e o processo educativo, promovendo uma educação mais inclusiva e equitativa. A integração dessa prática cultural na sala de aula valoriza os saberes locais, e também facilita a abordagem de temas sociais relevantes, como racismo, feminicídio, feminismo, pobreza e problemas urbanos e sociais, tornando a educação mais significativa para os alunos.

Partindo do pressuposto dos impactos negativos da adoção de linhas abissais na sala de aula, defendemos a ideia principal da urgência na adoção de pensamentos pós abissais e da construção de uma ecologia de saberes que não hierarquize saberes e conhecimentos. Entendemos que esta tarefa é árdua e que é mais um desafio para professores e professoras e todos os níveis de ensino, mas consideramos que também é uma tarefa urgente, ao

defendermos a tese de que é a escola a instituição capaz de romper com esses paradigmas abissais

Apontamos os graffitis produzidos na região amazônica como uma rica fonte que possui forte potencial pedagógico para discutir diversos temas que fazem parte do contexto social de nossos alunos e alunas e que evidencia os saberes próprios dos povos amazônicos. As perspectivas futuras para a integração do graffiti na educação são promissoras. Com o apoio adequado, essa prática pode se tornar uma ferramenta valiosa para promover uma educação mais justa, equitativa e representativa.

REFERÊNCIAS

BARROS, JOSÉ D'ASSUNÇÃO. EXISTE UMA NOVA HISTÓRIA CULTURAL? – ANÁLISE DE UM CAMPO HISTÓRICO – **REVISTA PODER & CULTURA**. ANO I. VOL. 2. OUTUBRO/2014 P. 11-44.

BRIOSCHI, L. R.; TRIGO, M. H. B. RELATOS DE VIDA EM CIÊNCIAS SOCIAIS: CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS. **REVISTA CIÊNCIA E CULTURA**, CAMPINAS, SP, V. 39, N. 7, P. 631-637, 1987.

CAIME, FLÁVIA ÉLOISA. POR QUE OS ALUNOS (NÃO) APRENDEM HISTÓRIA? REFLEXÕES SOBRE ENSINO, APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA. **TEMPO**, V. 11, N. 21, 2006.

_____. HISTÓRIA ESCOLAR E MEMÓRIA COLETIVA: COMO SE ENSINA? COMO SE APRENDE? IN: ROCHA, HELENICE APARECIDA BASTOS; MAGALHÃES, MARCELO DE SOUZA; GONTIJO, REBECA (ORG.) **A ESCRITA DA HISTÓRIA ESCOLAR: MEMÓRIA E HISTORIOGRAFIA**. RIO DE JANEIRO. FGV, 2009, P.65-79.

CANCLINI, NÉSTOR GARCÍA. **CONSUMIDORES E CIDADÃOS**. TRADUÇÃO DE MAURICIO SANTANA DIAS. RIO DE JANEIRO: EDUFRJ, 2008. CAPÍTULO: SUBÚRBIOS PÓS-NACIONAIS. AS IDENTIDADES COMO ESPETÁCULO. (P. 129-141) E POLÍTICAS MULTICULTURAIS E INTEGRAÇÃO ATRAVÉS DO MERCADO (P.177-191).

CANDAU, VERA MARIA. EDUCAÇÃO DESCOLONIZADORA E INTERCULTURALIDADE. **REVISTA NOVAMERICA**. N. 149. JAN./MAR. 2016. **DESCOLONIZAR LA EDUCACIÓN**, P. 04-17.

CHARTIER, ROGER. **A HISTÓRIA CULTURAL ENTRE PRÁTICAS E REPRESENTAÇÕES**. TRAD. DE MARIA MANUELA GALHARDO. LISBOA: DIFUSÃO EDITORA, 1988.

CHIZOTTI, ANTÔNIA. **PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**. SÃO PAULO: CORTEZ; 2000.

EREKSON, K. E. PUTTING HISTORY TEACHING "IN ITS PLACE". **THE JOURNAL OF AMERICAN HISTORY**, 97(4), p. 1071, 2011.

GRUZINSKI, SERGE. **O PENSAMENTO MESTIÇO**. TRADUÇÃO ROSA FREIRE D' AGUIAR. SÃO PAULO: COMPANHIA DAS LETRAS, 2001. PRIMEIRA PARTE: CAPS. 1. AMAZÔNIAS (P.23 - 35) E 2. MISTURAS E MESTIÇAGENS (P.39 - 62).

LOUREIRO, JOÃO DE JESUS. **CULTURA AMAZÔNICA: UMA POÉTICA DO IMAGINÁRIO**. BELÉM: CEJUP, 1995. CAP.1. A POÉTICA DO IMAGINÁRIO. (P. 49-107).

MINAYO, M. C. DE L. (ORG.) **PESQUISA SOCIAL: TEORIA, MÉTODO E CRIATIVIDADE**. 21. ED. PETRÓPOLIS: VOZES, 2002.

SACAVINO, SUSANA. EDUCAÇÃO DESCOLONIZADORA E INTERCULTURALIDADE. **REVISTA NOVAMERICA**. N. 149. JAN./MAR. 2016. DESCOLONIZAR LA EDUCACIÓN, P. 18-23.

SACAVINO, SUSANA; CANDAU, VERA MARIA. PERSPECTIVA DECOLONIAL E EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: ARTICULAÇÕES. IN: CANDAU, VERA MARIA (ORG.) **PEDAGOGIAS DECOLONIAIS E INTERCULTURALIDADE: INSURGÊNCIAS**. RIO DE JANEIRO: APOENA, 2020. P. 12-22.

SANTOS, BOAVENTURA DE SOUSA. **PARA ALÉM DO PENSAMENTO ABISSAL: DAS LINHAS GLOBAIS A UMA ECOLOGIA DE SABERES**. IN: SANTOS, BOAVENTURA; MENESSES, MARIA PAULA.(ORG.) **PISTELOGIAS DO SUL**. SÃO PAULO: CORTEZ, 2010. (P. 31 A 83).

SITE CONSULTADO:

COSTA, CARLA; MIRANDA, CÁSSIO. **GRAFITE EM BELÉM: ARTES AFIRMATIVAS A CÉU ABERTO**. ESTADÃO EXPRESSO, 2022. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://EXPRESSO.ESTADAO.COM.BR/NAPERIFA/GRAFITE-EM-BELEM-ARTITUDES-FEMININAS-E-OUTRAS-ARTES-AFIRMATIVAS-A-CEU-ABERTO/](https://expresso.estadao.com.br/naperifa/grafite-em-belem-artitudes-femininas-e-outras-artes-affirmativas-a-ceu-aberto/). ACESSO EM: 09 AGO. 2023.