



## EQUIDADE E EDUCAÇÃO SOCIOCIENTÍFICA: Elementos para a Inovação e Melhoria da Qualidade da Educação

Romilson da Silva Sousa<sup>1</sup>, Everton Nery Carneiro<sup>2</sup>



<https://doi.org/10.36557/2009-3578.2025v11n1p312-340>

Artigo recebido em 29 de Maio e publicado em 26 de Junho de 2025

### ARTIGO ORIGINAL

#### RESUMO

São várias os campos em nossa contemporaneidade que buscam da conta da verdade e o saber, em especial a religião e a ciência. Considerando que campo é um espaço social (Bourdieu) compreender a educação sociocientífica implica em considerar as relações de poder no campo científico e sua hegemonia sobre outros saberes e regimes de verdade (Foucault, Nietzsche). Considerar os diferentes pontos de vistas étnico-raciais na ciência (Sousa, 2007; 2013) foi fundamental para compreender a indissociabilidade entre doxa e episteme presente no sistema de pensamento africano (Mudimbe). Em nosso trabalho, consideramos o ponto de vista étnico-racial africano, representado pelo princípio civilizacional Egípcio (Maat) que corresponde a noção de Equidade, e a noção de

<sup>1</sup>Professor do Centro Universitário de Ciência e Empreendedorismo – UNIFACEMP; Doutor e Mestre em Educação e Contemporaneidade (UNEB); Especialização em Saúde Pública e Administra de Serviços de Saúde (UNAERP); Formação em Psicanálise de Orientação Lacaniana; Graduação em Ciências Econômicas (UFBA); Assessor Especial da Pró-reitoria da Pesquisa e Ensino de Pós-graduação da UNEB (2007-2011); Chefe da Consultoria Legislativa da Presidência da Câmara de Vereadores do Município de São Francisco do Conde (2012-2013); Professor e assessor de diversos cursos e Faculdades privadas; Presidente do Instituto de Desenvolvimento Interdisciplinar, Pesquisa, Educação e Saúde – (IDIPES); Presidente da Associação de Pesquisadores Negros da Baía – (APNB) (2020-2021 e 2022-2023); Coordenador de Extensão Universitária da UNIFACEMP. E-mail- romilson.cedic@gmail.com

<sup>2</sup> Professor Adjunto da Universidade do Estado da Bahia. Pós-doutor em Educação (UFC); Pós-doutor em Crítica Cultural (UNEB); Doutor e Mestre em Teologia (EST); Especialização: Filosofia Contemporânea (Faculdade São Bento); Ética, Educação e Teologia (EST); Graduação: Geografia (UEFS); Filosofia (FBB); Teologia (STBNe); Professor Permanente do Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social. Professor Permanente do Mestrado em Gestão e Tecnologias Aplicadas a Educação (GESTEC). Líder do Grupo de Pesquisa em Estudos Africanos e Representações da África (GPEARA). Membro do Grupo de Pesquisas em Educação, Religião, Cultura e Saúde (GEPERCS). Autor dos livros: "Mitologia Grega e Bíblica - Narrativas de transgressão"; "Filosofia, Teologia e Poesia"; "Ética e Hermenêutica"; "Sobre, Entre e Para"; "Ensino religioso: política, diversidade, fenômeno religioso e práticas pedagógicas"; "Pílulas Freirianias". "Zapoemas". e-mail ecarneiro@uneb.br



racionalidade ética civilizatório que fica evidente na pedagogia ficcional da literatura mítica (Sousa, 2020; 2021; 2022; 2023). Tomamos como categorias empíricas os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) fundamentais na política educacional e em especial na Ciência, Tecnologia e Inovação (CT&I) e suas correlações. Assim, compreender a Equidade como princípio civilizacional, para propor inovação no modelo educacional e consequentemente influenciar no processo civilizatório, é o grande desafio para uma formação sociocientífica capaz de preparar etnopesquisadores para essas demandas estruturais em nossa contemporaneidade. Deste modo, uma educação decolonial, antirracista, inclusiva e afirmativa, são algumas das categorias de análise que emergem para pensar as relações Equidade e Civilização. Nossa pergunta de partida foi: Quais aspectos sociocientíficos são importantes para a construção de uma Programa de Inovação e Melhoria da Qualidade da Educação (PIMQUE), considerando uma estratégia de inovação radical e disruptiva para a CT&I e os ODS? O objetivo geral incide sobre identificar aspectos que viabilizem o PIMQUE, considerando a educação sociocientífica na educação básica como estratégia capaz de contribuir para uma inovação radical e disruptiva para a CT&I e os ODS. Nossos resultados apresentaram diversos aspectos e categorias, importantes para um PIMQUE capaz de tomar a Equidade como uma nova racionalidade civilizacional para a CT&I e os ODS.

**Palavras-Chave:** Equidade; Educação sociocientífica; Pedagogia Ficcional; Territorialidades; Estações de Saberes

## **Equity and Socioscientific Education: Elements for Innovation and Improvement of Education Quality**

### **ABSTRACT**

There are several fields in our contemporary world that seek to account for truth and knowledge, especially religion and science. Considering that a field is a social space (Bourdieu), understanding socioscientific education implies acknowledging the power relations within the scientific field and its hegemony over other forms of knowledge and regimes of truth (Foucault, Nietzsche). Considering different ethno-racial perspectives in science (Sousa, 2007; 2013) was essential to understanding the inseparability of *doxa* and *episteme* present in the African system of thought (Mudimbe). In our work, we consider the African ethno-racial point of view, represented by the Egyptian civilizational principle (*Maat*), which corresponds to the notion of equity, and the idea of ethical and civilizational rationality made evident through the fictional pedagogy of mythical literature (Sousa, 2020; 2021; 2022; 2023). We adopted as empirical categories the Sustainable Development Goals (SDGs), which are fundamental in educational policy and particularly in the fields of Science, Technology, and Innovation (ST&I) and their interrelations. Thus, understanding equity as a civilizational principle, in order to propose innovation in the educational model and consequently influence the civilizational process, is the major challenge for a socioscientific education capable of preparing *ethnoresearchers* for such structural demands in our time. In this sense, a decolonial, anti-racist, inclusive, and affirmative education emerges as a set of



analytical categories for rethinking the relationship between equity and civilization. Our guiding question was: What socioscientific aspects are important for the construction of a Program for Innovation and Improvement in Education Quality (PIMQUE), considering a strategy of radical and disruptive innovation for ST&I and the SDGs? The general objective is to identify the key aspects that enable PIMQUE, taking socioscientific education in basic education as a strategy capable of contributing to a radical and disruptive innovation for ST&I and the SDGs. Our results presented several relevant aspects and categories for a PIMQUE capable of taking equity as a new civilizational rationality for ST&I and the SDGs.

Keywords: Equity; Socioscientific Education; Fictional Pedagogy; Territorialities; Stations of Knowledge

**Instituição afiliada –**

Romilson da Silva Sousa – UNIFACEMP

Everton Nery Carneiro - UNEB

**Autor correspondente:** *Everton Nery Carneiro* [ecarneiro@uneb.br](mailto:ecarneiro@uneb.br)

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).





## **INTRODUÇÃO**

No Egito antigo (Mizraim, Kemet) o princípio civilizacional era representado por conceitos e princípios complexos, que equivocadamente foram simploriamente classificados como divindades, escondendo uma pedagogia mítica altamente sofisticada em sua literatura e sua cosmovisão, e que também estiveram presentes na elaboração mítica de diferentes povos. A construção de arquétipos e identidades, foram marcantes na diferenciação das racionalidades étnicas e étnico-civilizacionais, que construíram os processos e modelos civilizatórios, e conseqüentemente os diferentes pontos de vistas étnico-raciais. Desta forma, os pontos de vistas étnico-raciais, trazem um conjunto de categorias teórico-metodológicas e explicativas, que além desses aspectos citados acima, são resultados de relações históricas de poder que construíram regimes de verdade<sup>3</sup>. (Sousa, 2013; 2020; 2021 2022 2023). Logo, a relação e distinção entre doxa, episteme e gnosiologia, são aspectos influenciados por relações históricas de domínio do discurso hegemônico e os regimes de verdade que se estabeleceram como dominantes.

Em nosso texto buscamos trabalhar considerando a noção egípcia de Equidade (equilíbrio, harmonia, verdade, retidão, ordem) em articulação com o regime de verdade de Foucault e Nietzsche, articulando desta forma, equidade e relações de poder no amplo campo da educação e desenvolvimento. Considerando que a pedagogia mítica (fé) na religião e o cognitivismo (razão) na Ciência são abordagens em espaços sociais que Bourdieu chamou de campo, apontamos em Sousa (2007; 2013) que o acesso a pesquisa e pós-graduação de estudantes negros e negras e suas produções científicas indicam a necessidade de considerarmos a equidade e as ações e políticas afirmativas, como fundamentais na Ciência, Tecnologia e Inovação, e conseqüentemente nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).

O desafio para uma política de educação científica e um modelo de formação

---

<sup>3</sup> Michel Foucault denominou “regime de verdade” o dispositivo que obriga a seguir princípios e orientações cujas validades não podem, por si sós, serem demonstradas verdadeiras, falsas ou indiferentes. Todo regime de verdade compreende uma base arbitrária e uma regra que deve ser obedecida



sociocientífica capaz de preparar etnopesquisadores/as para essas demandas na contemporaneidade, implica na produção de modelos inovadores para o Sistema Educacional e em especial para o Sistema de Ensino e a comunidade escolar. Deste modo, o sistema de ensino e tem um grande desafio de lidar com a equidade e o processo civilizacional, capaz de promover uma educação decolonial, antirracista, inclusiva e afirmativa no campo da CT&I e dos ODS.

Essa abordagem exige uma reflexão crítica sobre o modelo educacional hegemônico, que muitas vezes ignoram ou marginalizam os saberes ancestrais e as epistemologias de povos e comunidades tradicionais e suas contribuições para a compreensão da equidade e processos civilizacional. Ao integrar essas perspectivas, surge a oportunidade de criar um modelo educacional que reconheça e valorize a diversidade cultural e epistemológica, promovendo um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e equitativo. Um modelo que considere as territorialidades, suas histórias, identidades e experiências com o mundo visível da ciência e o mundo sagrado da religião.

Destarte, uma educação sociocientífica deve estar direcionada para a construção de um equilíbrio dinâmico entre doxa e episteme. Isso significa promover uma troca de saberes que permita o diálogo entre as territorialidades, seus saberes e regimes de verdade, conectando as realidades e demandas locais às demandas do processo e modelo civilizacional e suas iniquidades, presentes nos (ODS). Desta forma, a CT&I podem ser reconfiguradas como ferramentas central para um programa de inovação e melhoria da qualidade da educação, promovendo impactos nos ODS e consequentemente fomentarr uma transformação social profunda.

O desafio da equidade na educação, como categoria civilizacional, exige um compromisso contínuo com a formação de professores/as e estudantes que sejam não apenas receptores, mas também produtores de conhecimento crítico e transformador, capazes de pensar globalmente e agir localmente em suas territorialidade. Isso inclui a implementação de uma nova cultura na educação básica, que interseccione ensino, pesquisa e extensão, articulado com a indissociabilidade entre-pesquisa-ensino-extensão na educação superior. Criando assim, um Sistema Único de Educação, capaz de responder às complexas demandas da CT&I e os ODS. Considerar a equidade na educação desta forma, é buscar o equilíbrio e a harmonia entre os saberes presentes



nas territorialidades e os saberes presentes no campo científico, como tradições que podem aproveitar o melhor de ambas, quer seja na didática para compreensão e explicação, quer seja nas evidências e metodologias sistemáticas.

Essa reavaliação envolve a integração de saberes ancestrais e contemporâneos, criando um espaço para a valorização das experiências e saberes de povos e comunidades tradicionais. O desenvolvimento de uma nova ciência capaz de desafiar as estruturas tradicionais de poder/saber, ao associar ciência e espiritualidade, tradição e inovação, tem sido observada em uma tradição científica presente em doutrinas de cunho filosófico-religiosos e científico, nas Práticas Integrativas e Complementares - PICS no Sistema Único de Saúde - SUS e na produção científica de pesquisadores negros e negras.

Chegando à educação básica através de políticas, programas e projetos no âmbito da Ciência na Escola, essa abordagem tem começado a de maneira insurgente na Bahia, a introduzir na educação básica, uma ideia de educação sociocientífica, que se torna um catalisador para a inclusão de perspectivas diversas. Com propostas inovadoras voltadas à construção de uma educação científica que reconheça a existência de múltiplos pontos de vista étnico-raciais na produção do conhecimento, conforme apontam Sousa (2012; 2013), busca-se aproximar diferentes territorialidades e promover um diálogo entre o global e o local, por meio da colaboração entre instituições acadêmicas e comunidades tradicionais, em uma troca horizontal e conectada de saberes.

Assim, a busca por uma síntese entre saberes e um diálogo profundo que transcenda a separação entre doxa e episteme configura a busca por uma proposta de inovação e melhoria da qualidade da educação, em um país e em especial em um estado como a Bahia, fortemente marcado por diversidades. Este esforço implica na valorização de epistemologias e gnosologias múltiplas e na integração de saberes ancestrais e contemporâneos, proporcionando uma perspectiva efetiva, mais ampla e inclusiva para uma educação científica na educação básica (EB). Ao aproximar saberes e conectar experiências, constrói-se um espaço propício para o desenvolvimento de estratégias inovadoras e disruptivas que coloquem a CT&I a serviço dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e da equidade na sociedade.

É neste contexto que se insere uma proposta de formação sociocientífica que



reconheça a relevância de pontos de vista étnico-raciais diversificados, promovendo uma educação capaz de enfrentar os desafios das iniquidades, e de popularizar e divulgar a ciência na comunidade escolar. Pensar em uma educação sociocientífica na EB capaz de romper com o ponto de vista étnico-racial dominante, superar antigos paradigmas e uma colonialidade civilizacional e científica, implica em tomar a equidade como valor para os ODS, inclusive o 18<sup>4</sup>, repensar o processo e modelo civilizatório e o Sistema Educacional Brasileiro. Essa perspectiva requer um processo formativo de professores/as e estudantes que transcenda os modelos conservadores de formação científica e popularização da ciência, enfatizando a valorização das experiências plurais. A integração de saberes locais e ancestrais com abordagens contemporâneas de intelectuais, cientistas e pesquisadores/as negros e negras, entre outros que emerge um outro modelo de educação científica.

Essa formação sociocientífica, deve ser assim, ancorada na colaboração entre diferentes atores sociais, grupos étnicos e territorialidades, promovendo uma abordagem que valorize a diversidade e a equidade como elementos transformadores da cultura científica hegemônica. Assim, essa formação se apresenta na insurgência contra as estruturas coloniais de pensamento, o racismo estrutural, institucional e sistêmico, incentivando práticas pedagógicas que reconheçam, valorizem e afirmem as contribuições de diferentes processos e modelos civilizacionais, sistemas de conhecimento e regimes de verdade para a construção de soluções mais profundas e estruturantes nas iniquidades na sociedade brasileira.

Ao fomentar uma educação sociocientífica voltada para os ODS e os itinerários formativos na EB, a noção de Equidade como macro categoria estruturante, abre espaço para uma reconfiguração do papel da CT&I como epicentro de transformação social e empoderamento étnico-racial. Articulando-se diretamente com os desafios de melhorar a qualidade da educação na Bahia, uma educação sociocientífica sugere a necessidade de um PIMQUE. Um Programa onde a comunidade escolar, se articula com as Instituições de Ensino Superior e Pesquisa (IESP) e as Instituições de Ciência e Tecnologia

---

<sup>4</sup> A proposta de criação de um ODS para a promoção da igualdade étnico-racial foi anunciada em setembro de 2023, pelo Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, em discurso na abertura da 78ª Assembleia da ONU.



(ICT's), assim como os Núcleos de Equidade, Estudos Étnico-raciais Ações Afirmativas (NETA), o Clube de Ciências e com os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (NEAB's), articulando pesquisa, ensino e extensão em um Sistema Único de Educação, em especial para as escolas públicas em suas territorialidades.

A curricularização do NETA, do Clube de Ciência, em “Estações de Saberes”<sup>5</sup> viabiliza a interseccionalidade entre pesquisa, ensino e extensão, nos itinerários formativos e instaura a indissociabilidade de um Sistema Único de Educação. Com a construção de uma nova cultura educacional diversos aspectos aparecem como indicação para um Programa de Inovação e Melhoria da Qualidade da Educação que considere novos métodos de produção de conhecimento e uma Pedagogia Ficcional, capaz de promover uma Conexão de Saberes, o fortalecimento identitários, o diálogo com a comunidade escolar, uma formação de professores e estudantes pesquisadores, comprometidos com a transformação social, através da CT&I e os ODS.

Diante disso, a pergunta que levantamos é: quais aspectos sociocientíficos são importantes para a construção de uma Programa de Inovação e Melhoria da Qualidade da Educação - PIMQUE, considerando uma estratégia de inovação radical e disruptiva para a CT&I e os ODS? A partir dessa questão o nossos objetivos são: O objetivo geral é identificar aspectos que viabilizassem o PIMQUE, considerando a educação sociocientífica na educação básica como estratégia capaz de contribuir para uma inovação radical e disruptiva para a CT&I e os ODS. Já os objetivos específicos são os seguintes: 1- compreender a importância da formação de Professores/as e estudantes sensíveis à equidade para o desenvolvimento da CT&I e os ODS; 2 - identificar como a filosofia mítica e a pedagogia ficcional podem contribuir para um diálogo entre saberes; 3– Propor uma estratégia de formação sociocientífica, onde a interseccionalidade entre pesquisa, ensino e extensão possibilite um Sistema Único de Educação - SUE.

No que concerne à metodologia, trabalhamos com a multivariada, em especial a bricolagem na pesquisa educacional, (Kincheloe e Berry 2007), destacando os estudos sobre etnopesquisa do professor Roberto Sidnei Macedo e a produção científica e intelectual de pesquisadores negros e negras associados a Associação Brasileira de

---

<sup>5</sup> Plano de Ação Para Orientação às Escolas e Acompanhamento da Implantação de Itinerários Formativos (PAIF). Disponível em < <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio-descontinuado/pdfs/PAIFBA.pdf> > Acessado em 08 de junho de 2025



Pesquisadores Negros (ABPN) e em especial da Associação de Pesquisadores Negros da Bahia (APNB) e etnométodos, entre outros. Assim, tomamos com referência epistemológica a produção científica e intelectual de pesquisadores negros e negras e em especial meu percurso de produção na pesquisa e pós-graduação (Sousa, 2012; 2013; 2020; 2021; 2022; 2023), as Políticas de CT&I; os ODS, inclusive o 18; Os programa de Pós-graduação em educação da Bahia, do Plano de Ação para Orientação as Escolas e Acompanhamento da Implementação dos Itinerários Formativos (PAIF), além de documentos da Secretaria de Educação do Estado (SEC), da Secretaria de Ciência, Tecnologia e Inovação (SECTI) e as contribuições do Instituto de Desenvolvimento Interdisciplinar, Educação e Saúde ( IDIPES).

## **1. A EQUIDADE E A TERRITORIALIDADE: A CIÊNCIA E OS DESAFIOS DA EQUIDADE NA CT&I E NOS ODS**

A equidade é um valor civilizacional presente nas culturas africanas e em especial no antigo Egito (Kemet, Mizraim) e foi estruturante nesta civilização. Representada no arquétipo de Maat/Isfet (Sousa, 2021; 2022) a “dupla dialética” configurou um valor civilizatório que marcou um sistema de pensamento em parte da literatura mítica. Afirmar que Maat e Isfet eram uma dupla dialética fundamental na construção do modelo civilizacional do Egito Antigo, traz uma outra lógica e racialidade em que os opostos se complementam, onde a dualidade pode representar a ordem e o caos, respectivamente, e essa tensão entre eles era vista como essencial para a existência e o equilíbrio do universo.

A equidade como uma categoria civilizacional em que equilíbrio, harmonia, ordem e paz, em suas amplas interpretações, indicam desenvolvimento tecnológico e agrícola, sistemas de governos e leis, modo de produção e divisão do trabalho é um princípio fundamental da dimensão teórico/metodológica adequada às diferentes necessidades dos ODS. Diferente da igualdade, que pressupõe a distribuição uniforme de recursos e oportunidades, a equidade reconhece que circunstâncias específicas podem exigir medidas diferenciadas para corrigir desigualdades históricas, sociais ou econômicas.

Do ponto de vista filosófico, a equidade pode ser compreendida como um conceito dialético, pois envolve a análise de contradições e a busca por sínteses entre diferentes perspectivas de justiça. Isso significa que sua aplicação exige um equilíbrio entre regras universais e adaptações particulares, levando à adoção de políticas compensatórias, como a discriminação positiva, quando necessário. Como uma noção que se articula com um complexo conjunto de



categorias associadas nas culturas africanas e indígenas a um conjunto de arquétipos civilizatórios, a equidade tem como seu par de equivalência as diversidades.

No âmbito jurídico e político, a equidade é utilizada como um princípio orientador para a formulação de leis, normas e políticas públicas que visam promover uma sociedade mais justa e inclusiva. No campo das relações sociais e econômicas, ela aparece como um mecanismo essencial para garantir acesso equitativo a oportunidades, respeitando as particularidades de cada indivíduo ou grupo. Portanto, a equidade transcende a mera igualdade formal e opera como um princípio ativo de justiça que busca corrigir assimetrias e proporcionar condições mais justas e equilibradas para todos/as.

Na medida em que a equidade é um valor civilizacional que tomamos emprestado do sistema de pensamento egípcio, ela é uma macro categoria que representa a harmonia, o equilíbrio, a verdade, a ordem e uma série de categorias e variáveis fundamentais na inspiração de nossa visão sobre o processo e modelo civilizacional que permeia nossa proposta. Assim, como estruturante em diversos campos de luta contra as desigualdades, o racismo e a implementação de ações e políticas afirmativas, a equidade é mais do que uma possibilidade de inclusão e acesso, é um princípio, valor e indicativo civilizacional fundante.

Nesse sentido, o sistema educacional e especialmente o sistema de ensino, como importantes elementos civilizacionais, faz surgir a comunidade escolar como espaço social estratégico não apenas para a formação de sujeitos para o mundo do trabalho, cidadania de forma crítica e reflexiva, mas também como via de construção de um processo civilizatório baseado na equidade. Deste modo, um espaço para a reconfiguração da percepção e das mentalidades sociais, da consciência crítica e justiça social, direcionando as referências epistemológicas no valor e indicador civilizatório presente em diversas áreas da CT&I e dos ODS, mas também em toda a geopolítica global, nacional e estadual.

Os ODS têm uma relação direta com os territórios, pois sua implementação depende da adaptação às realidades locais e as dimensões de suas territorialidades. A territorialização dos ODS significa então que cada região, cidade ou comunidade deve desenvolver estratégias específicas para alcançar a equidade nas metas da Agenda 2030, levando em conta suas características sociais, étnico-raciais, culturais, econômicas e ambientais. Deste modo, os territórios desempenham um papel crucial na concretização dos ODS, pois são espaços onde políticas públicas e iniciativas comunitárias podem ser aplicadas de forma mais eficaz, eficiente, efetiva e de forma resolutiva, quando aliadas à CT&I.

O georreferenciamento nos ODS permite que as ações sejam direcionadas para populações vulneráveis daquela territorialidade, garantindo que ninguém e em especial os grupos vulneráveis, sejam “deixados para trás” ou discriminados negativamente. Abordar a equidade na educação, na saúde, no direito, na economia, na tecnologia entre outras, implica em discriminar positivamente grupos, territórios e culturas, exigindo metodologias que não apenas questionem o



papel histórico das estruturas hegemônicas na CT&I, mas que incentivem a produção e disseminação de conhecimentos que reflitam a diversidade das experiências humanas em suas territorialidades.

Assim, a equidade visa na promoção dos ODS, considerar as geopolíticas internas e externas, as territorialidades, que apresentam iniquidades regionais no âmbito da cidade e zonas rural e da representatividade de diferentes grupos e povos de maneira afirmativa no “*establisment*”. A territorialidade e a extraterritorialidade é uma noção ampla, em nosso trabalho que considera o pensamento de Milton Santos e dialoga com a mobilidade dos estudantes no acesso a escolas de referência na região e fora dela, criando a possibilidade de consórcios intermunicipais de educação.

A territorialidade, quando se apresenta como Território de Identidade e Território Educacional são espaços multidimensionais e dinâmicos, onde se articulam dimensões físicas, simbólicas, étnico-raciais, imaginárias e sócio-históricas. Deste modo, a noção de Territorialidade implica a complexidade e interseccionalidade de diversos aspectos, que evidenciam a pertinência de categorias como: identidades; práticas educativas; curricularização; pesquisa; ensino e extensão. Articulando comunidade escolar, IESP e ICTs e diversos atores dentro do raio de ação, a territorialidade cria um tipo de “georreferenciamento sociocultural” para as políticas públicas, as ações afirmativas e a personalização da educação.

Uma personalização que contém relações que indivíduos ou grupos estabelecem com um determinado espaço, atribuindo-lhe significado, sentido, identidade, entre outros, é um sistema de relações, consigo, com o outro e com o mundo que estruturam uma territorialidade. Considerando Milton Santos, a Territorialidade se relaciona então com as dinâmicas simbólicas e imaginárias que organizam o território, o acesso a recursos, serviços e oportunidades, mas também culturas, relações culturais e étnico-raciais, a exemplo dos povos e comunidades tradicionais.

No caso dos deslocamentos de estudantes e professores/as na educação básica e superior, a territorialidade pode ser vista na maneira como o espaço, inclusive virtual, influencia, a relações com os territórios, a cidadania e a educação. Escolas localizadas em diferentes territórios refletem desigualdades sociais, econômicas e estruturais, impactando o acesso e a qualidade do ensino. O conceito de territorialidade, então, pode ajudar a entender como esses deslocamentos reforçam ou minimizam barreiras educacionais e sociais, criando a necessidade de consórcios intermunicipais. Redes territoriais que passam a influenciar a gestão educacional, considerando diagnósticos regionais e intervenções articuladas, na mesma modalidade em que o SUS é organizado.

Deste modo, o Território de Identidade Educacional é também uma divisão “geoeducacional” e suas especificidades em articulação com a BNCC, onde se entrelaçam uma rede de relações dinâmicas, simbólicas e em constante reconfiguração. Assim, o processo educacional deve considerar as memórias coletivas e o inconsciente coletivo, campos imaginários/simbólicos, as vezes representados por mitos, lendas e arquétipos locais (Sousa,



2023). As estruturas psíquicas e as mentalidades são também articuladas ao simbólico, construindo tradições e narrativas, fundamentais na formação subjetiva, conseqüentemente com as relações com o saber. A territorialidade tem implicações genéticas e epigenética no perfil epidemiológico e cultural, conseqüentemente com a maneira como a comunidade escolar percebe e interage com o meio ambiente, estabelecendo relações com o mundo visível e invisível, logo, criando cosmovisões e seus sistemas imaginários e simbólicos.

A comunidades escolar representa um espaço de vivências, carregado de relações e territorialidade. Essa territorialidade também surge quando um grupo social atribui valores, identidades e expectativas a uma determinada ambiência educacional, mesmo que essas influências não sejam fisicamente visíveis. Por exemplo: Comunidades podem enxergar certos espaços como territórios de resistência, mesmo que não haja uma delimitação física precisa. A territorialidade além de incorpora uma "memória coletiva" onde práticas, saberes e experiências passadas ressoam no presente, contêm ressonâncias que produzem ambiências de aprendizagens.

O território educacional se manifesta na construção e transmissão de saberes dinâmicos e situados em territórios escolares, que dialogam com identificações e com a realidade local, regional e histórica. Na escola existem dimensões simbólica e socioafetivas que quando não consideradas tendem a reproduzir as estruturas de dominação simbólica e as iniquidades da sociedade. Além dos aspectos tangíveis, essas territorialidades assume um caráter que contém relações entre o Real, o Simbólico e o Imaginário - RSI, na medida em que, as identidades são constantemente negociadas, reinventadas. Tradições que são e reproduzidas por meio de rituais, narrativas, sociabilidades e afetos compartilhados.

A relação entre equidade e territorialidade é um campo complexo e transdisciplinar, onde CT&I e os ODS dialogam com as memórias, relações étnico-raciais, histórias e culturas locais e estão implicadas em um modelo geral de Gestão do Conhecimento (Sousa, 2013). Essa visão convida a repensar práticas e políticas educacionais, o PDI e os PPP das escolas e dos Cursos, das IESP, ICTs e da curricularização. Integrando o planejamento, a organização a execução, o acompanhamento, o controle e a avaliação da gestão do conhecimento local e nacional. A relação Equidade e Territorialidade se consolida em um modelo de gestão do conhecimento e na construção de um Sistema Único de Educação - SUE.

Esse movimento de reestruturação pedagógica e epistemológica deve valorizar a territorialidade e seu campo simbólico enquanto ferramenta de gestão, promovendo ações que conectem a comunidade escolar, incluindo a família, com outras instâncias sociais, comunitárias e da sociedade como um todo. Essa integração, reforça a necessidade da participação e controle social, do fortalecimento da cidadania, e promoção de debates sobre políticas públicas nos itinerários formativos. Um PPP que priorize uma educação para a democracia, a diversidade, a ética e o "Bem Viver", considerando uma educação socioambiental comprometida com a responsabilidade e justiça social, com a sustentabilidade e a "vocaçãõ" territorial e com as



demandas globais.

A valorização de saberes ancestrais, que marcam outras epistemes, outras tradições e tecnologias na solução de problemas, propõe novas abordagens para a equidade, a CT&I e os ODS. Assim, tomando como referência etnopedagogos (pesquisadores negros e indígenas), outros autores, categorias e referências bibliográficas, a formação socioceintífica nos Clubes de Ciências – CC e nos Núcleos de Equidade, Estudos Étnico-raciais e Ações Afirmativas – NETA, que chamaremos de CCNETA, transforma-se em “Estações de Saberes”. Espaço virtual ou físico, que se configurar em uma fronteira, um “entre lugar” (Bhabha, 2003) que afirma tanto tradições científicas como tradições de saberes ancestrais.

Garantir áreas transdisciplinares e conexões com o saber não formal proporciona um novo paradigma na formação sociocientífica, superando o epistemicídio e as hierarquias intelectuais oriundas de um regime de verdade único e de uma pedagogia comportamental e cognitivistas. Entretanto, sem cair na superficialidade de generalizações precipitadas e conclusões sem evidências robustas, torna-se estratégico o combate a desinformação e a criação de uma ampla educação midiática e nas humanidades digitais, que entre outras coisas, divulgue e popularize o rigor, presente e diferentes científicas, valorizando a reflexão crítica.

Estabelecer a educação sociocientífica como referência para um outro modelo de educação científica e popularização da ciência, implica em democratizar o acesso a diferentes modos de produção de saberes, tecnologias e inovações, que geraram ao longo da humanidade civilizações com sustentabilidade como a Egípcia Mizraim, Kemet). Fazer uma ruptura que produza a validação de outros sistemas e tradições de saberes, outros pontos de vista étnico-raciais, outras identidades acadêmicas e científicas estão no cerne da popularização de uma ciência decolonial, antirracista, inclusiva e afirmativa.

A conexão de saberes ao possibilitar uma educação sociocientífica, a reeducação das relações étnico-raciais, a formação de cidadãos críticos e reflexivos e uma formação humana para as diversidades, envolve não apenas um projeto de formação, mas a valorização de um entre lugar, um lócus epistemológico, que traga outros princípios civilizacionais como os da África, em especial o Egito Antigo, e dos povos originários. Essa conexão cria um lócus para uma outra base epistemológica, teórico-metodológica que será viabilizada pelo CCNETA como uma Estação de Saber.

Assim, ao tomar a produção de conhecimento como eixo estruturante de sua articulação entre ensino-pesquisa-extensão, o CCNETA, configura-se como uma estação produtora de conhecimento e popularização de um novo modelo educacional. Um modelo estruturado a partir da prática de pesquisa-ação em territorialidade educacionais, Um modelo (CCNETA) que além de refletir sobre a riqueza cultural e científica da territorialidade, funciona como “estações de produção de saberes”. Destarte, a Estação de Saberes, é um espaço de produção de conhecimento, comunicação científica, formulação de hipóteses e diálogo entre saberes, sugerindo estratégias



para alcançar uma CT&I e os ODS com equidade e justiça social.

Construir essas estações de saberes (CCNETA), implica na importância estratégica de formação de professores e estudantes etnopesquisadores, na pesquisa-ação e na referência do sistema de pensamento, afro-brasileiro, africano e indígena, em uma educação sociocientífica que conecte: ciência, espiritualidade, equidade, desenvolvimento econômico, sustentabilidade a justiça, o empoderamento social, o protagonismo estudantil, entre outros. Com o foco na Pesquisa-Ação e na curricularização da extensão, a elaboração de artigos e estratégias de divulgação científica são os grandes desafios para o CCNETA. A popularização de uma cultura sociocientífica baseada em um modelo de pesquisa-ação implica em uma formação integral e um novo planejamento para as Estações de Saberes e os itinerários formativos.

Ao conceber a equidade como um valor civilizacional estratégico e a territorialidade como um conceito dinâmico e multidimensional, é possível reinterpretar as interseções entre CT&I, ODS e práticas pedagógicas em territórios educacionais de identidade. Essa abordagem revela a importância de reconectar saberes ancestrais e científicos por meio de metodologias que promovam a interseccionalidade de saberes, o respeito à diversidade, a valorização das memórias coletivas e das estratégias educacionais dos diferentes grupos étnico-raciais. A articulação entre ensino, pesquisa e extensão então, deve ser pensada como uma ferramenta operacional nas Estações de Saberes, favorecendo uma educação antirracista, decolonial e colaborativa, que dialogue com as territorialidades locais e globais.

Nesse contexto, o diálogo entre saberes, ao considerar as Práticas Integrativas e Complementares do SUS, bem como a valorização da ciência cidadã<sup>6</sup>, oferece uma oportunidade de gestão do conhecimento nas Estações de Saberes, ajudando a operacionalizar uma nova modalidade de itinerários formativos e educação sociocientífica. Ao conectarmos: Equidade, Territorialidade, Estação de Saberes à curricularização da interseccionalidade entre ensino, pesquisa e extensão na Educação Básica, podemos criar as bases para o PIMQUE, desenvolvendo um modelo educativo, capaz de articular saberes múltiplos e fomentar a transformação social na direção de uma equidade social, epistêmica e civilizacional, articulando CT&I e os ODS.

---

<sup>6</sup> Como um movimento internacional, uma abordagem metodológica ou uma prática educativa e de engajamento social, A ciência cidadã é uma forma de produção de conhecimento científico que envolve a participação ativa de pessoas que não são cientistas profissionais — ou seja, cidadãos comuns — em diferentes etapas da pesquisa, como coleta de dados, observações, análises e até formulação de hipóteses.



## 2. ESTAÇÃO DE SABERES, GESTÃO DO CONHECIMENTO E INOVAÇÃO

A curricularização do CCNETA, integrando pesquisa e extensão nos itinerários formativos, contribui para a criação das Estações de Saberes (ES), espaços que articulam saberes acadêmicos e tradicionais, fortalece a interculturalidade, as inteligências múltiplas e um novo modelo para o PDI, PPP e uma nova gestão do conhecimento nos itinerários formativos. Essas estações operam como espaços de articulação entre núcleos territoriais de formação e inovação, articulando IES, ICTs e comunidades territoriais.

A Estação de Saberes atua também na curricularização, como espaço de prestação de serviços à comunidade e suas territorialidades. Com Serviços Especiais de Formação e desenvolvimento Educacional e Profissional (SEFODEP), essa dimensão extensionista associada à pesquisa-ação, aos grêmios estudantis, laboratório maker, laboratórios de empreendedorismo, clubes de invenção, estúdios de projetos e núcleos de negócios, funciona como incubadoras inspiradas em modelos como Empresas Júnior e Ligas Estudantis. Essas atividades valorizam a personalização da aprendizagem e o desenvolvimento integral, incorporando dimensões de planejamento de carreira e projeto de vida, considerando aspectos socioemocionais, espirituais e culturais.

Uma gestão do conhecimento decolonial, antirracista, inclusiva e afirmativa, entretanto, presente na filosofia da Estação de Saberes, é importante que dialogue com o PDI e PPP, promovendo, em diálogo com estudantes, familiares e com os movimentos sociais, a sociedade civil (de preferências representantes das comunidades negras e indígenas) entre outros. Realizar o diálogo com a territorialidade na construção de um Sistema Único de Educação, implica na construção de uma escuta sensível e um diagnóstico situacional, culminando em um tipo de diálogo com propostas para as conferências de educação.

Como pudemos ver, a Estação de Saberes e a gestão do conhecimento não se restringem a espaços físicos ou métodos, mas constituem um *entre-lugar epistemológico*, onde se formam etnoperquisadores/as comprometidos/as com uma ciência cidadã e uma formação integral. Essa formação está ancorada em três pilares:

1. **Reconhecimento da epistemologia situada** – O conhecimento é condicionado por contextos históricos, sociais e culturais. Foucault (1996) já afirmava que todo saber está implicado em relações de poder e que o que se reconhece como verdade é resultado de uma “política da verdade”, sustentada por instituições, discursos e



práticas. Ao compreenderem a ciência como não neutra, os etnopesquisadores desenvolvem uma racionalidade ética e civilizatória crítica, sintonizada com os territórios e seus saberes.

2. **Valorização da experiência vivida e da documentação rigorosa** – Por meio da observação e reflexão crítica, saberes tradicionais ganham legitimidade científica. Nietzsche (2000) enfatiza que todo conhecimento é perspectivo e que não há fatos, apenas interpretações. Essa compreensão permite validar práticas culturais e saberes ancestrais como modos legítimos de produção científica. Com apoio das humanidades digitais e da educação midiática, os etnopesquisadores documentam práticas e tradições, analisando padrões e construindo soluções contextualizadas.
3. **Superação de desigualdades epistemológicas** – O etnopesquisador questiona regimes únicos de verdade, integrando tradições mítico-filosóficas, práticas pedagógicas ficcionais e epistemologias ancestrais. Para Foucault (2008), resistir é também inventar novos modos de subjetivação, e isso envolve desnaturalizar o que foi historicamente instituído como verdade. Com suporte de IES, ICTs e NEABs, a formação promove a descolonização dos saberes e a construção de uma ciência plural, integradora e equitativa.

As Estações de Saberes reforçam o compromisso com uma educação sociocientífica engajada, aliando arte, espiritualidade e literatura como formas legítimas de produção de conhecimento. Nietzsche (2012) nos lembra que é preciso filosofar “com o martelo”, ou seja, interrogar os valores estabelecidos e abrir espaço para novas criações culturais. Assim, o PPP dentro do CCNETA incorpora uma pedagogia conectiva e inclusiva, articulando racionalidades múltiplas com os ODS e uma nova CT&I. Assim, o (PIMQUE) deve adotar essa base sociocientífica, sustentada pela transdisciplinaridade, espiritualidade, ética ambiental e justiça social, fortalecendo um modelo aberto e colaborativo de gestão do conhecimento, fundado em redes territoriais e saberes ancestrais.

### **2.1 Gestão do Conhecimento: SUE e o SUS no Diálogo entre Saberes**

As Estações de Saberes articulam-se com IES, ICTs, o Programa Saúde na Escola (PSE) e outras políticas públicas, promovendo uma abordagem interministerial e intersetorial. A proposta da Estação de Saberes ao se configurar como um espaço de produção de saberes, é também um espaço de diagnóstico situacional, criando possibilidade de fomentar um Observatório Educacional de Políticas Públicas em sua



territorialidade. Desta forma, ao integrar a Educação e Saúde, Meio Ambiente e Geração de Renda, entre outros, é também um espaço de debate sobre cidadania, e em especial, educação em saúde. Inserido nesse contexto, por exemplo, torna-se espaço estratégico para mobilizar a Política Nacional de Saúde Integral da População Negra (PNSIPN), promovendo a escola como porta de entrada para o SUS e outras políticas públicas.

Deste modo a etnoepidemiologia e a etnodemografia trazem novas problemáticas de pesquisa, permitindo uma aproximação entre pesquisa e territorialidade. Logo, o diálogo e a conexão de saberes utiliza as (PICS) como possibilidade de interseccionalidade e pontos de tangência de conhecimentos. Essa atitude remete à crítica de Nietzsche (2000) à ciência moderna, que, ao pretender neutralidade e objetividade, nega a perspectiva como fundamento de todo conhecimento. Para Nietzsche, “não há fatos, apenas interpretações”, e é precisamente nas interpretações múltiplas que reside a potência da verdade.

Uma gestão do conhecimento na Estação de Saberes inclui uma articulação entre SUE e SUS em parcerias com IESP e ICTs, visando fomentar territórios saudáveis, comunicação em saúde, diagnósticos socioambientais e letramento científico, com ênfase em pesquisa-ação. Neste sentido, um exemplo é a Educação em Saúde, com foco na Atenção Primária, que poderá fortalecer o diálogo com o PSE e o Programa Saúde da Família (PSF), promovendo ações contínuas de prevenção e cuidado, ao invés de intervenções pontuais.

Dentre os temas prioritários estão: saúde mental e segurança alimentar, com espaços de escuta e atendimento psicológico nas escolas; uso de tecnologias como aplicativos, telemedicina e inteligência artificial; e protagonismo estudantil por meio de comitês de saúde escolar. Essas práticas refletem o que Nietzsche (2012) chamou de “filosofar com o martelo”: questionar os valores estabelecidos, experimentar novas formas de vida e abrir espaço à pluralidade de experiências. A curricularização da extensão permite práticas de diálogos que associam saberes tradicionais e as PICS no SUS. Tecnologias espirituais afro-indígenas — ligadas à ancestralidade, cura comunitária e relação com a natureza — devem ser reconhecidas como formas legítimas de conhecimento. Nesse ponto, Foucault (2010) destaca que “a luta contra o poder [...] é uma luta contra o que constitui o próprio saber”, sendo essencial incluir outras racionalidades nos processos educativos e de cuidado.



### 3. A Pedagogia da Pergunta e as Estações de Saberes:

#### Especulação e Pesquisa-Ação na Formação Sociocientífica

As Estações de Saberes fazendo a gestão do conhecimento, divulgando e popularizando o diálogo entre saberes, articulam oficinas interdisciplinares, projetos de pesquisa aplicada, feiras científicas e programas de mentoria, fazendo da escola um território de aprendizagem e de mobilização social. Em parceria com IES, ICTs e NEABs, o CCNETA torna-se lócus socioepistemológico para diagnóstico, problematização e avaliação de políticas públicas. Esse ambiente promove um entre lugar que questiona e subverte as estruturas de saber estabelecida, e a problemática territorial é a estratégia fundamental de uma pedagogia da pergunta em articulação com o pensamento de Paulo Freire.

Nesse sentido, com linhas, grupos e projetos de pesquisa, a **especulação filosófica** e a **pedagogia da pergunta**, inspiradas em Paulo Freire, são metodologias que incentivam o pensamento crítico, a formulação de hipóteses e o questionamento das verdades estabelecidas. Nietzsche (2011) já afirmava que a tarefa da filosofia é “ensinar a ver” — ver o que há de invisível nas evidências, romper com os automatismos do pensamento e com os preconceitos naturalizados. Especular é, portanto, educar a sensibilidade para aquilo que escapa às verdades institucionais.

A pedagogia da pergunta valoriza o diálogo e a problematização da realidade como práticas centrais do ensino-aprendizagem. Para Foucault (2001), o ato de pensar não é aplicar um método, mas “se deixar afetar pela inquietação do real”, e isso exige deslocamento e abertura ao outro. Ao integrar metodologias ativas, a aprendizagem passa a ser construída com a comunidade, conectando a produção do conhecimento ao território, à experiência e à subjetividade coletiva.

Essas estratégias fortalecem a articulação entre hipótese, evidência e tese, ampliando a interseccionalidade discursos e estratégias pedagógicas. Elas também incentivam uma reflexão crítica baseada em evidências. Foucault (2014) propõe que a crítica não visa apenas dizer que algo está errado, mas mostrar que “o que se aceita como evidência poderia ser pensado de outra maneira”, abrindo caminhos para práticas educativas transformadoras e uma consciência política, em diálogo com Paulo Freire. O



CCNETA se consolida então, como espaço de realização de rodas de conversas, onde a formação sociopolítica ao integrar em seu currículo temas como Ciência Política, Direitos Humanos, Teoria do Estado, relações étnico-raciais, Ética, Economia da Discriminação, Estudos Decoloniais e Etonoestatística formula hipótese. Nietzsche (1999), ao analisar a genealogia da moral, mostra como os valores dominantes foram historicamente produzidos e como é possível reverter o ressentimento em potência criadora — pensamento fundamental para uma educação que visa à autonomia e à transformação social.

### **3.1 CCNETA , saberes ancestrais e identidades na educação sociocientífica**

O CCNETA propõe uma aprendizagem significativa ancorada na pedagogia da pergunta, estimula o questionamento, a formulação de hipóteses e o diálogo entre práticas comunitárias e saberes tradicionais. Nesse processo, a valorização da cultura local e das identidades fortalece o pertencimento, transformando a escola em um espaço de construção crítica, onde ciência e tradição se encontram em uma formação sociocientífica.

A identidade pedagógica, nesse contexto da pergunta, é vivida como relação e travessia entre a verdade e o saber: ela não é um dado fixo, mas um processo que se constitui na articulação entre o Real, o Simbólico e o Imaginário. Foucault (1995) já apontava que a identidade moderna está atravessada por relações de saber e poder, sendo produzida a partir de normas que buscam padronizar a experiência. Pensar a identidade pedagógica na escola é, portanto, fazer da educação e da pedagogia um espaço epistêmico, que desnaturalizar a episteme desses lugares tradicionais e abrir espaço para outros lócus epistêmicos. O.

Essa articulação entre pedagogia, discurso, conhecimento e subjetividade permite integrar novos saberes ao modo de se construir relações no mundo. Nietzsche (2001) observou que “nós somos desconhecidos para nós mesmos, não somos de nós mesmos”, e que é no enfrentamento do estranho, do novo, que o pensamento se movimenta. Assim, o encontro com conteúdos desafiadores não apenas informa, mas transforma.

A formação sociocientífica proposta no CCNETA é ativa e relacional. O estudante não é recipiente de dados, mas sujeito de um processo que implica reconstrução de



crenças, valores e visões de mundo. A relação com o saber se dá por meio da especulação, da escuta e da abertura ao diverso. Foucault (2010) nomeia isso como uma “ontologia do presente”: a tarefa de pensar quem somos, a partir do que fazemos, dizemos e nos tornamos.

A dimensão da especulação e a formulação de hipóteses é igualmente central na formulação de aprendizagens, conexões e constituição de subjetividades. A espiritualidade, nesse horizonte, é entendida como força de conexão — com o eu, a comunidade, a natureza e o sagrado. Mais do que crença religiosa, é uma tecnologia de saber que articula memórias ancestrais e práticas simbólicas. Nietzsche (2007) sugeriu que toda cultura está enraizada em impulsos dionisíacos e apolíneos, entre razão e intensidade, e que é nesse embate que se funda o valor estético e espiritual da vida.

Ao integrar espiritualidade e saberes ancestrais, o CCNETA rompe com a dicotomia entre ciência e mito, valorizando experiências afro-indígenas e cristãs como fontes legítimas de conhecimento. A proposta de uma epistemologia mítica (Sousa, 2022) permite que esses saberes dialoguem com a CT&I e os ODS, promovendo uma educação antirracista, decolonial e afirmativa. A conectividade/espiritualidade é compreendida como uma interpretação da percepção entre sujeitos, territorialidades e linguagens, que se realiza tanto nos ritos quanto nas tecnologias. Trabalhar essas relações com o apoio da literatura, da oralidade e das práticas simbólicas permite integrar o digital e o ancestral numa pedagogia mítica crítica.

A pedagogia ficcional e a literatura mítica tornam-se, assim, metodologias que legitimam outros regimes de verdade. Como lembra Foucault (2006), o discurso não apenas expressa saberes, mas os constitui: ele seleciona, exclui e classifica. Incluir mitos, narrativas bíblicas afrocentradas e tradições orais no currículo significa abrir brechas nos discursos dominantes, criando novas formas de inteligibilidade.

O CCNETA promove, portanto, uma educação sociocientífica que articula subjetividade, espiritualidade, ciência e cultura em um lócus epistêmico em um modelo pedagógico. Ao legitimar a pluralidade epistêmica de diferentes pedagogias míticas (Sousa, 2020; 2021; 2022; 2023) estimula o fortalecimento da pedagogia ficcional como possibilidade de conexão entre saberes e uma educação com equidade, decolonial, inclusiva, afirmativa e antirracista, viabilizando novos olhares para a CT&I e os ODS, através de uma educação sociocientífica.



## **4. A PEDAGOGIA FICCIONAL E A ESTRATÉGIA DE CONEXÃO DE SABERES**

Podemos ver em Campbell (2005), Carneiro (2015), Durand (1982), além de Jung (2000) que os mitos são estruturas que nunca morrem, porque são construções estruturantes e cada um deles traz em si, o poder criador em sua origem ancestral, de memórias e inconscientes coletivos. Assim, a mitodologia como método de uma pedagogia ficcional permite uma abordagem inovadora para encontrar pontos de tangência e convergência, produzindo outras percepções, compreensão e explicação (Sousa, 2020; 2021; 2022; 2023).

A conexão de saberes na pedagogia ficcional facilita conceitos complexos paralelos entre campos distintos do conhecimento, reconhecendo similaridades e limites, regimes de verdade e linguagens. A pedagogia ficcional, articulada ao método analógico, opera com simbolismos, imagens e significados que atravessam o Real, o Simbólico e o Imaginário, criando pontes entre diferentes formas de saber.

Inspirada em Wolfgang Iser e seus estudos sobre ficcionalidade e nos estudos de pedagogia mítica (Sousa, 2020–2023), nossa pedagogia ficcional enfatiza a interação ativa entre o sujeito, a narrativa mítica e as identificações arquetípicas. Foucault (2006) afirma que “toda história da verdade está ligada a uma história dos modos de subjetivação”, apontando que o envolvimento com ficções míticas também forma modos de ser, interpretar e conhecer. Assim, no CCNETA, a ficcionalidade é usada como estratégia didática para especulação, construção de hipóteses e raciocínio crítico, dialogando com evidências e a ciência convencional.

Deste modo, nossa pedagogia ficcional valoriza tanto a lógica analítica da ciência moderna quanto os modos holísticos de pensar, superando dicotomias e integrando racionalidades diversas. Nietzsche (2007) já advertia que “a verdade é um tipo de erro sem o qual uma determinada espécie de vida não poderia viver”, sugerindo que regimes de verdade são construções culturais úteis, mas não absolutas. A pedagogia ficcional, portanto, não relativiza o conhecimento, mas evidencia sua historicidade e pluralidade.

Trabalhar com narrativas mítico-ficcionais permite abordar conceitos complexos de forma transdisciplinar em contemporaneidades diversas, favorecendo a construção



ativa do saber. Em vez de repetir informações, os estudantes investigam padrões, estabelecem conexões e elaboram soluções criativas. Foucault (1995) nos lembra que “a tarefa do pensamento é não tanto descobrir o que somos, mas recusar o que somos”, destacando a função crítica das práticas pedagógicas que rompem com a única lógica de saber e verdade.

A pedagogia ficcional também favorece a integração entre saberes científicos e ancestrais, promovendo uma educação inclusiva e conectiva. Ao utilizar mitos, símbolos e rituais como ferramentas didáticas, amplia-se o campo de referência epistêmica. Nietzsche (2013) propôs que “a arte é a atividade própria da vida”, pois nos permite suportar e reinterpretar o mundo. Aplicada ao campo educacional, essa visão legitima o uso de narrativas culturais como práticas formativas que não apenas comunicam, mas transformam.

Essa abordagem ainda potencializa a formação de etnopedagogos ao articular interculturalidade, tradição e investigação crítica. O uso do método analógico na educação científica ajuda a identificar relações, formular hipóteses e observar padrões interpretativos válidos em diferentes contextos e sistemas de pensamento. A pedagogia ficcional contribui, assim, para que estudantes se tornem sujeitos ativos na construção de conhecimento e na crítica de discursos hegemônicos.

A articulação com a literatura bíblica afrocentrada, tradições orais, religiosidades e arte possibilita a construção de novas narrativas e epistemologias. Como afirma Foucault (2002), “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz lutas ou sistemas de dominação, mas aquilo por onde e com que se luta”, ou seja, a palavra e a ficção também são armas epistêmicas. Ao trabalhar com as áreas STEAM e etnociência, a pedagogia ficcional permite que a formação sociocientífica ocorra desde os primeiros anos escolares, abrindo espaço para outras formas de cientificidade. Ao reconhecer que símbolos, arquétipos e mitos não são opostos à razão, mas formas legítimas de compreensão, essa abordagem propõe uma ciência plural.

## **5. A PEDAGOGIA FICCIONAL E A ESTRATÉGIA DE CONEXÃO DE SABERES**

Podemos ver em Campbell (2005), Carneiro (2015), Durand (1982), além de Jung



(2000) que os mitos são estruturas que nunca morrem, porque são construções estruturantes e cada um deles traz em si, o poder criador em sua origem ancestral, de memórias e inconscientes coletivos. Assim, a mitodologia como método de uma pedagogia ficcional permite uma abordagem inovadora para encontrar pontos de tangência e convergência, produzindo outras percepções, compreensão e explicação (Sousa, 2020; 2021; 2022; 2023).

A conexão de saberes na pedagogia ficcional facilita conceitos complexos paralelos entre campos distintos do conhecimento, reconhecendo similaridades e limites, regimes de verdade e linguagens. A pedagogia ficcional, articulada ao método analógico, opera com simbolismos, imagens e significados que atravessam o Real, o Simbólico e o Imaginário, criando pontes entre diferentes formas de saber.

Inspirada em Wolfgang Iser e seus estudos sobre ficcionalidade e nos estudos de pedagogia mítica (Sousa, 2020–2023), nossa pedagogia ficcional enfatiza a interação ativa entre o sujeito, a narrativa mítica e as identificações arquetípicas. Foucault (2006) afirma que “toda história da verdade está ligada a uma história dos modos de subjetivação”, apontando que o envolvimento com ficções míticas também forma modos de ser, interpretar e conhecer. Assim, no CCNETA, a ficcionalidade é usada como estratégia didática para especulação, construção de hipóteses e raciocínio crítico, dialogando com evidências e a ciência convencional.

Deste modo, nossa pedagogia ficcional valoriza tanto a lógica analítica da ciência moderna quanto os modos holísticos de pensar, superando dicotomias e integrando racionalidades diversas. Nietzsche (2007) já advertia que “a verdade é um tipo de erro sem o qual uma determinada espécie de vida não poderia viver”, sugerindo que regimes de verdade são construções culturais úteis, mas não absolutas. A pedagogia ficcional, portanto, não relativiza o conhecimento, mas evidencia sua historicidade e pluralidade.

Trabalhar com narrativas mítico-ficcionais permite abordar conceitos complexos de forma transdisciplinar em contemporaneidades diversas, favorecendo a construção ativa do saber. Em vez de repetir informações, os estudantes investigam padrões, estabelecem conexões e elaboram soluções criativas. Foucault (1995) nos lembra que “a tarefa do pensamento é não tanto descobrir o que somos, mas recusar o que somos”, destacando a função crítica das práticas pedagógicas que rompem com a única lógica de saber e verdade.



A pedagogia ficcional também favorece a integração entre saberes científicos e ancestrais, promovendo uma educação inclusiva e conectiva. Ao utilizar mitos, símbolos e rituais como ferramentas didáticas, amplia-se o campo de referência epistêmica. Nietzsche (2013) propôs que “a arte é a atividade própria da vida”, pois nos permite suportar e reinterpretar o mundo. Aplicada ao campo educacional, essa visão legitima o uso de narrativas culturais como práticas formativas que não apenas comunicam, mas transformam.

Essa abordagem ainda potencializa a formação de etnopedagogos ao articular interculturalidade, tradição e investigação crítica. O uso do método analógico na educação científica ajuda a identificar relações, formular hipóteses e observar padrões interpretativos válidos em diferentes contextos e sistemas de pensamento. A pedagogia ficcional contribui, assim, para que estudantes se tornem sujeitos ativos na construção de conhecimento e na crítica de discursos hegemônicos.

A articulação com a literatura bíblica afrocentrada, tradições orais, religiosidades e arte possibilita a construção de novas narrativas e epistemologias. Como afirma Foucault (2002), “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz lutas ou sistemas de dominação, mas aquilo por onde e com que se luta”, ou seja, a palavra e a ficção também são armas epistêmicas. Ao trabalhar com as áreas STEAM e etnociência, a pedagogia ficcional permite que a formação sociocientífica ocorra desde os primeiros anos escolares, abrindo espaço para outras formas de cientificidade. Ao reconhecer que símbolos, arquétipos e mitos não são opostos à razão, mas formas legítimas de compreensão, essa abordagem propõe uma ciência plural.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A construção do (PIMQUE), considerando uma estratégia de inovação radical e disruptiva para a (CT&I) e os (ODS), deve integrar diversos aspectos sociocientíficos identificados no texto:

1. Interseccionalidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão: O PIMQUE deve priorizar a interseccionalidade, promovendo a formação sociocientífica com uma curricularização da pesquisa e extensão na EB contextualizada. Isso inclui o desenvolvimento de linhas de pesquisa-ação que abordem temas como saúde da população negra, meio ambiente,



tecnologias sustentáveis e justiça climática, conectando educação às demandas sociais e territoriais.

2. Diálogo de Saberes e Valorização de Identidades: A valorização de saberes ancestrais e identitários é fundamental. A conexão entre tradições culturais africanas e indígenas, espiritualidade e ciência pode criar ambientes educativos mais inclusivos e inovadores, promovendo a diversidade como motor para a inovação. O diálogo entre sistemas de pensamento distintos e o reconhecimento de diferentes regimes de verdade fortalecem a relevância do ponto de vista étnico-racial na construção dos regimes de verdade.

3. Metodologias Ativas e Pedagogias Inovadoras: Incorporar metodologias como a pedagogia da pergunta e a pedagogia ficcional estimula o pensamento crítico, a especulação e a criatividade. Essas abordagens favorecem a autonomia intelectual, a capacidade de formular hipóteses e a resolução de problemas complexos, aspectos indispensáveis para a inovação radical na educação e criam um novo locus epistemológico.

4. Sustentabilidade e Justiça Social: O PIMQUE deve alinhar-se à CT&I e aos ODS, com foco em justiça climática, racismo ambiental e promoção de uma educação antirracista e decolonial. A inclusão desses elementos no programa garante que as soluções educacionais desenvolvidas sejam socialmente responsáveis e ecologicamente sustentáveis. Considerando a equidade como conceito para a racionalidade ética civilizacional.

5. Formação Cidadã e Controle Social: A educação deve ser vista como um instrumento para a formação cidadã, incentivando uma ciência cidadã, a participação popular e o controle social de políticas públicas. O PIMQUE pode atuar como plataforma para engajamento comunitário, utilizando práticas que conectem a escola aos territórios de identidade e aos agentes locais de saúde, entre outros, criando observatórios educacionais.

6. Uso de Tecnologias e Conectividade: A conectividade e o uso de tecnologias digitais devem ser incorporados de forma estratégica ao programa. Relacionando-se com a ideia de espiritualidade conectiva, as ferramentas tecnológicas podem ser utilizadas para integrar experiências diárias, redes sociais, saberes ancestrais e inovações científicas, promovendo a democratização do acesso ao conhecimento. Mas também, construindo novas interpretações para as relações entre o mundo visível e invisível



7. Popularização e Divulgação Científica: O programa deve incluir estratégias para a popularização da ciência, como feiras científicas, oficinas interdisciplinares, materiais didáticos inovadores e projetos colaborativos, priorizando a produção de pesquisadores e intelectuais negros e indígenas. Essas ações contribuem para a formação de estudantes como agentes críticos e participativos, preparados para enfrentar os desafios contemporâneos de uma sociedade plural e marcada pela relação equidade-diversidade.

8. Ética e Transformação Social: Por fim, o PIMQUE deve compreender a racionalidade ética e étnico-civilizacional dos processos e modelos civilizatórios. Compreendendo também a lógica da pesquisa com seres humanos, a propriedade intelectual e a promoção de valores como democracia, direitos humanos e equidade. A formação sociocientífica incorporada ao programa deve abordar questões como Ciência Política e Teoria Geral do Estado, ampliando o entendimento crítico dos estudantes sobre a sociedade.

Adotando esses aspectos sociocientíficos, o PIMQUE se torna uma ferramenta capaz de promover uma inovação radical e disruptiva na educação, contribuindo para o avanço da CT&I e o cumprimento dos ODS. Ao olhar para o horizonte que se abre com o PIMQUE, não se trata apenas de redesenhar práticas educativas ou realinhar currículos. Trata-se de provocar um estremecimento no modo como aprendemos, ensinamos e nos relacionamos com o mundo. O PIMQUE não é apenas um programa, mas um gesto de esperança política, uma travessia ética e afetiva que pulsa no corpo da escola e no chão dos territórios. É um chamado à imaginação pedagógica, à coragem epistêmica e ao compromisso radical com a vida. Ao integrar saberes ancestrais e tecnologias emergentes, espiritualidade e ciência, o PIMQUE opera como uma encruzilhada simbólica — onde vozes silenciadas se fazem ouvir, onde o conhecimento não é propriedade, mas partilha, e onde o ato de educar volta a ser um exercício de cuidado, equidade, invenção e libertação. Nesse caminho, ensinar e aprender tornam-se gestos insurgentes, sementes lançadas em direção a um futuro mais justo, plural e sensível.

## **REFERÊNCIAS**

BHABHA, H. O Local da cultura Belo Horizonte: UFMG, 2003.



CAMPBELL, Joseph. O herói de mil faces. 10. ed. São Paulo: Cultrix/Pensamento, 2005.  
CARNEIRO, Everton Ney. O esquartejado e o crucificado: narrativas míticas transgressoras. São Leopoldo: EST/PPG, 2015.  
DURAND, Gilbert. Mito, símbolo e mitodologia. Tradução de Hélder Godinho e Vítor Jabouille. Lisboa: Presença, 1982.

JUNG, Carl Gustav. Os arquétipos e o inconsciente coletivo. Tradução Maria Luíza Appy; Dora Mariana Ferreira da Silva. - Petrópolis, Rio de Janeiro. Vozes, 2000.

MUDIMBE, Valentin-Yves. A invenção da África: gnose, filosofia e a ordem do conhecimento. Tradução de Fábio Ribeiro. Petrópolis: Vozes, 2019.

FOUCAULT, Michel. A arqueologia do saber. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

\_\_\_\_\_. A coragem da verdade: o governo de si e dos outros II. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

\_\_\_\_\_. A hermenêutica do sujeito. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

\_\_\_\_\_. . A ordem do discurso. 18. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

\_\_\_\_\_. Ditos e escritos II: arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

\_\_\_\_\_. Microfísica do poder. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

\_\_\_\_\_. O nascimento da biopolítica: curso no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2010.

\_\_\_\_\_. O que é a crítica? In: MOTTA, M. B. (Org.). Ditos e escritos V: estratégia, poder-saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

\_\_\_\_\_. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. Michel Foucault: uma trajetória filosófica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

\_\_\_\_\_. Tecnologias do eu. In: RABINOW, P.; DREYFUS, H. L. Michel Foucault: uma trajetória filosófica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

NIETZSCHE, Friedrich. A gaia ciência. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

\_\_\_\_\_. A vontade de potência. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

\_\_\_\_\_. Além do bem e do mal: prelúdio a uma filosofia do futuro. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

\_\_\_\_\_. Aurora: reflexões sobre os preconceitos morais. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

\_\_\_\_\_. Genealogia da moral: uma polêmica. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

\_\_\_\_\_. O crepúsculo dos ídolos ou como filosofar com o martelo. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

\_\_\_\_\_. O nascimento da tragédia. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SOUSA, Romilson da Silva. O ponto de vista étnico-racial na produção do conhecimento: aspectos epistemológicos das relações étnico raciais. In: Maria de Lurdes Soares Ornelas, Sueli Ribeiro Mota Souza. Entres-linhas: educação, psicanálise e subjetividade, Salvador: EDUFBA, 2013. p. 163-181.

\_\_\_\_\_. Trajetória Educacional e ambiência Acadêmica Afirmativa no Acesso de Estudantes Negros Superselecionados a Pós-graduação. Dissertação de Mestrado - PPGEduc/UNEB - 2007



\_\_\_\_\_. Cientificidade, subjetividade e produção do conhecimento: a mirada étnico-racial de um pesquisador negro. In: Maria de Lurdes Soares Ornelas. *Psicanálise e educação: (im) passe subjetivos contemporâneos II*, Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2013. P. 123-142.

\_\_\_\_\_. *Produção de Conhecimento na Pós-graduação – Faculdade de Educação da Universidade do Estado da Bahia – Tese de Doutorado PPGEduc/UNEB - 2103*

\_\_\_\_\_. *Relações Étnico-raciais na Bíblia: Elementos para uma outra racionalidade ético-civilizatória – capítulo do Livro – Conheceréis a Verdade e a Verdade Vos Libertará (ancestralidade, religiosidades, educação e identidades)* Editora CRV, 2020 a

\_\_\_\_\_. *Literatura Mítica e a Episteme Racial: A vida e a justiça na racionalidade ético-civilizatória do estado. Revista Apontamentos de pesquisa: a pandemia COVID-19- A644 teologia, ciência e arte em conversas Vol. V – Curitiba: Brasil Publishing, 2020 b*

\_\_\_\_\_. *A Literatura Mítica e o Estado: Os Arquétipo da Racionalidades Ético-civilizatória – Cadernos Teológicos. V.5 n.2 PUC-PR*

\_\_\_\_\_. *Filosofia Política e a Identidade Étnico-racial do Oprimido na Literatura Bíblica December 2021 - Revista Caminhos - Revista de Ciências da Religião 19(4):164 DOI:10.18224/cam.v19i4.9148*

\_\_\_\_\_. *A ancestralidade das identidades étnico-raciais no Oprimido e no Opressor - Apontamentos de pesquisa: GEPERCS 10 anos: memória, resistência e fé / Everton Nery Carneiro, Sandra Célia Coelho Gomes da Silva - 1.ed. – Curitiba: Editorial Casa, 2022.*