

DOI: 10.36661/2595-4520.2026v9n2.15492

## **As Bases Epistêmicas nas Feiras de Ciências e Mostras Científicas em uma Perspectiva do Pensamento Crítico, Intercultural e Decolonial**

*Epistemic Foundations in Science Fairs and Scientific Exhibitions from a Critical, Intercultural, and Decolonial Perspective*

*Las Bases Epistémicas en las Ferias de Ciencias y Muestras Científicas desde una Perspectiva del Pensamiento Crítico, Intercultural y Decolonial*

**Marcos Antonio Pinto Ribeiro** (marcosapribeiro@gmail.com)

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Escola Técnica Professora Maria Wilza Barros de Miranda (ETEMAR), Brasil  
<http://orcid.org/0000-0001-8442-0632>

**Carlos Wagner Costa Araújo** (wagneraraunivasf@gmail.com)

Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI), Universidade Federal do Rio Grande do Sul – (UFRGS), Brasil.  
<https://orcid.org/0000-0003-0360-9826>

**Roniere dos Santos Fenner** (roniere.fenner@ufrgs.br)

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Brasil.  
<https://orcid.org/0000-0002-3246-8164>

### **Resumo**

As Feiras de Ciências (FC) e Mostras Científicas (MC) são marcadas por um modelo eurocêntrico de divulgação científica que restringe vozes e saberes de grupos subalternizados. Este ensaio analisa, à luz da Educação Integral, da Descolonização do Saber e da Interculturalidade Crítica, como FC e MC podem se tornar territórios formativos plurais. Inspiram-nos Paulo Freire (1987), Miguel Arroyo (2013), Jaqueline Moll (2012), Vera Candau (2016), Boaventura de Sousa Santos (2010), Bachelard (1991) e Adorno (2003) para defender que a ciência é culturalmente situada e politicamente implicada. Metodologicamente, articulamos revisão bibliográfica com a experiência do Grupo de Pesquisa “Educação Integral na Escola e na Sociedade” (UFRGS), que dialoga com tradições humanistas brasileiras e com epistemologias do Sul. Argumentamos que reorganizar feiras em torno de problemas dos territórios, protagonismo estudantil e diálogo de saberes promove justiça cognitiva. Concluímos que FC e MC, reconfiguradas como processos educativos críticos, podem emancipar estudantes, legitimando conhecimentos populares, quilombolas, indígenas e periféricos e aproximando a ciência da vida cotidiana do seu contexto local.

**Palavras-chave:** Interculturalidade; Descolonização; Feiras de Ciências.

Recebido em: 30/11/2025

e15492

1

Aceito em: 10/02/2026

**DOI: 10.36661/2595-4520.2026v9n2.15492**

### **Abstract**

Science Fairs (SF) and Scientific Exhibitions (SE), shaped by a Eurocentric model of dissemination, often restrict the voices and knowledge of marginalized groups. This article analyzes how SF and SE can become plural formative territories, based on the frameworks of Integral Education, Decolonization of Knowledge, and Critical Interculturality. Inspired by Paulo Freire (1987), Miguel Arroyo (2013), Jaqueline Moll (2012), Vera Candau (2016), Boaventura de Sousa Santos (2010), Bachelard (1991) and Adorno (2003), we argue that science is culturally situated and politically engaged. Methodologically, we combine bibliographic review with the experience of the research group Integral Education in School and Society (UFRGS), which engages with Brazilian humanist traditions and Southern epistemologies. We argue that reorganizing fairs around local problems, student protagonism, and dialogue between knowledge systems fosters cognitive justice. We conclude that SF and SE, reconfigured as critical educational processes, can empower students by legitimizing popular, Indigenous, and peripheral knowledge, thus bringing science closer to everyday life and local contexts.

**Keywords:** Interculturality; Decolonization; Science Fairs.

### **Resumen**

Las Ferias de Ciencias (FC) y Muestras Científicas (MC), marcadas por un modelo eurocéntrico de divulgación, restringen las voces y los saberes de grupos subalternizados. Este artículo analiza, a la luz de la Educación Integral, la Descolonización del Saber y la Interculturalidad Crítica, cómo las FC y las MC pueden convertirse en territorios formativos plurales. Nos inspiran Paulo Freire (1987), Miguel Arroyo (2013), Jaqueline Moll (2012), Vera Candau (2016), Boaventura de Sousa Santos (2010), Bachelard (1991) y Adorno (2003) para defender que la ciencia está culturalmente situada y políticamente implicada. Metodológicamente, articulamos una revisión bibliográfica con la experiencia del Grupo “Educación Integral en la Escuela y en la Sociedad” (UFRGS), que dialoga con tradiciones humanistas brasileñas y con epistemologías del Sur. Argumentamos que reorganizar las ferias en torno a los problemas de los territorios, el protagonismo estudiantil y el diálogo de saberes promueve la justicia cognitiva. Concluimos que las FC y MC, reconfiguradas como procesos educativos críticos, pueden emancipar a los estudiantes, legitimando los conocimientos populares, indígenas y periféricos, y acercando la ciencia a la vida cotidiana de sus contextos.

**Palabras clave:** Interculturalidad, Descolonización, Ferias de Ciencias.

## **INTRODUÇÃO**

As Feiras de Ciências (FC) e Mostras Científicas (MC), historicamente, têm sido organizadas como espaços voltados à exposição de experimentos e descobertas científicas

**DOI: 10.36661/2595-4520.2026v9n2.15492**

ancoradas em um paradigma ocidental de produção do conhecimento. Esse formato, presentes ou não nos currículos escolares, privilegia uma visão única de ciência, frequentemente alheia às realidades culturais e sociais dos sujeitos escolares, das comunidades e dos territórios.

Essa configuração revela uma limitação estrutural dessas práticas ao reproduzir modelos normativos que reforçam uma lógica excludente e hierarquizada do saber. O desafio colocado, portanto, é superar essa concepção restrita, ressignificando FC e MC como experiências formativas orientadas por uma perspectiva do pensamento crítico, cooperativa, democrática, decolonial e intercultural.

Cabe destacar que as FC e MC, em sua forma tradicional, reproduzem uma concepção eurocêntrica, tecnicista, racionalista e normativa de ciência, limitando seu potencial pedagógico, excludente das práticas e saberes de grupos historicamente marginalizados presentes nas comunidades tradicionais, quilombolas e indígenas. As experiências históricas, as vivências e o cotidiano presente nos territórios são invisibilizados.

Frente a isso, o objetivo do ensaio é analisar o potencial desses eventos como recurso pedagógico em territórios formativos voltados à construção de uma ciência plural, cultural, situada e socialmente comprometida, a partir dos referenciais da Educação Integral, da Interculturalidade Crítica, Decolonização do Saber e da Inclusão Social.

Neste contexto, como transformar feiras e mostras em espaços efetivamente interculturais, capazes de integrar, valorizar e dialogar criticamente com diferentes formas de conhecimento, promovendo uma educação científica inclusiva, decolonial, crítica e democrática? Como promover uma insurreição pedagógica nas FC e MC?

Para sustentar essa análise, apresentamos a experiência do Grupo de Pesquisa Educação Integral na Escola e na Sociedade: Sujeitos, Territórios, Dimensões e Interfaces da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências (PPGECi), e ao Diretório de Grupos do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). O grupo tem como foco a construção da Educação Integral como horizonte formativo em diferentes etapas da Educação Básica, articulando o pleno desenvolvimento humano com experiências vivenciadas em espaços formais e não formais, urbanos e rurais.

**DOI: 10.36661/2595-4520.2026v9n2.15492**

Ancorado em tradições da educação brasileira, como os Manifestos de 1932 e 1959 e, em especial, a obra de Anísio Teixeira, o grupo dialoga com pedagogias humanistas e com a noção de “cidades que educam”, propondo uma escola que ultrapasse seus próprios muros e se insira como parte ativa de um ecossistema social mais amplo. Essa trajetória de pesquisa e ação conduz à proposição de sular as práticas educativas, ou seja, de pensar e agir a partir dos territórios do Sul Global, reconhecendo saberes invisibilizados e experiências educativas enraizadas em contextos historicamente excluídos.

O ponto de partida são as epistemologias emergentes de grupos historicamente excluídos e subalternizados, situadas em regiões e localidades, as quais Darcy Ribeiro denominou de Brasil Profundo (Ribeiro, 1995). Neste Brasil Profundo, as populações do campo, as comunidades tradicionais, os povos indígenas, as comunidades quilombolas, as favelas e periferias urbanas, e as lutas das mulheres fazem parte de uma resistência que consideramos secular. Nesses contextos, constituem-se práticas e saberes que desafiam a lógica dominante da ciência ocidental.

Esse cenário exige uma educação científica que não se limite à reprodução de conteúdo, mas que se comprometa com a justiça social, curricular e cognitiva, com a superação das desigualdades e com a formação de sujeitos autônomos e críticos. FC e MC, embora possuam potencial transformador, ainda operam majoritariamente sob os moldes de um modelo científico hegemônico, restringindo o reconhecimento de saberes oriundos de outras matrizes culturais.

Diante disso, propomos repensar e debater o papel das FC e MC à luz de três eixos articuladores: Educação Integral, Decolonização dos Saberes e Interculturalidade Crítica. A metodologia adotada combina revisão bibliográfica com reflexões pedagógicas, mobilizando autores como: Freire (1987, 2008), Arroyo (2013), Moll (2012, 2014), Candau (2012, 2016), Santos (2010, 2018), Bachelard (1991, 2001) e Adorno (2003).

Inspirada por Paulo Freire (1987), a proposta parte de uma concepção crítica e emancipatória da Educação Integral, que considera o estudante em sua totalidade e valoriza os saberes produzidos nos territórios, que podem iniciar com problemas reais e serem iniciados com Temas Geradores. Miguel Arroyo (2013) e Jaqueline Moll (2012) contribuem com o debate sobre os tempos, espaços e sujeitos da escola democrática, enquanto Adorno (2003) oferece uma crítica à racionalidade instrumental, reforçando a

**DOI: 10.36661/2595-4520.2026v9n2.15492**

importância da autonomia e da reflexão crítica na formação humana.

A proposta de interculturalidade crítica de Vera Candau (2016) compreende a educação como espaço de resistência e valorização de saberes historicamente marginalizados. Boaventura de Sousa Santos (2010) amplia essa perspectiva com sua crítica ao epistemicídio e ao pensamento abissal, propondo uma ecologia de saberes que promova o diálogo entre diferentes racionalidades, especialmente as epistemologias do Sul. Também foi utilizada a epistemologia do filósofo da ciência Gaston Bachelard (1991, 2001), que propõe a superação das ideias do senso comum em direção ao conhecimento científico é fundamental para a construção do verdadeiro espírito científico.

Com base nesses referenciais teóricos, defendemos que a ciência não é neutra, mas culturalmente situada e politicamente implicada. Reconhecer sua historicidade e seus limites permite abrir espaço para múltiplos modos de investigar, interpretar e explicar o mundo, conforme os contextos culturais e históricos em que se produzem.

Assim, FC e MC podem ser reconfiguradas como estratégias formativas inclusivas, voltadas ao reconhecimento das identidades dos estudantes e de suas comunidades. Quando pensadas a partir das experiências dos sujeitos e dos saberes presentes nos territórios, deixam de ser exposições padronizadas e se tornam processos educativos críticos, que acolhem e legitimam diferentes formas de conhecer.

Esses movimentos, organizados em espaços educativos, oferecem condições para que estudantes invisibilizados pelas estruturas sociais se reconheçam como produtores de conhecimento, rompendo com barreiras simbólicas que os excluem do campo científico. As FC e MC podem funcionar como dispositivos pedagógicos de justiça cognitiva, autoria, criatividade e emancipação intelectual.

Estudo recente realizado por Ribeiro, Araújo e Fenner (2025) identificou e classificou uma série de formatos de Feiras de Ciências e Mostras Científicas, “1) Tradicionais e Tecnicistas; 2) Liberais; 3) Críticas e Libertadoras; 4) Investigativas e 5) Divulgação Científica” (Ribeiro *et al.*, 2025, p. 6). Os autores apontam que essas atividades são geralmente realizadas em uma perspectiva de formato tradicional, destacando-se como espaços de exposição de experimentos e descobertas científicas fundamentadas no modelo ocidental de educação. No entanto, em um mundo cada vez mais globalizado e multicultural, surge a necessidade de repensar esses eventos como ambientes e espaços

**DOI: 10.36661/2595-4520.2026v9n2.15492**

para diálogos entre distintas formas de construção de conhecimentos, especialmente através um olhar decolonizador, crítico, libertador e com justiça social.

Assim, as FC e MC podem se tornar espaços interculturais, integrando saberes científicos acadêmicos aos conhecimentos tradicionais, indígenas, locais e não ocidentalizados, sendo primordiais para combater e repensar o ideário do pensamento colonial hegemônico, onde a valorização dos saberes, a tradição e a oralidade são heranças culturais expressas nas identidades dos territórios.

Portanto, ao incorporar diferentes epistemologias, as Feiras de Ciências e Mostras Científicas não somente ampliam o repertório de conhecimento dos estudantes, mas contribuem com potência para uma Educação Científica plural, democrática e emancipatória.

### **HISTÓRICO DAS FEIRAS DE CIÊNCIAS E MOSTRAS CIENTÍFICAS NO BRASIL: TENSÕES E POTENCIALIDADES**

Para compreender a história das Feiras de Ciências no Brasil, é necessário, conforme argumenta Magalhães (2020), lançar o olhar para os séculos XVIII e XIX. Além disso, é importante analisar o percurso dessas iniciativas nos anos 1920 nos Estados Unidos, onde se delinearão elementos fundamentais dessa trajetória.

Um marco importante foi a realização da *Children's Fair* em 1928, no Museu Americano de História Natural, organizada pelo *American Institute of the City of New York* (Terzian, 2013). Inspirado nesse modelo, o Brasil incorpora a partir da década de 60 o formato da feira *Junior Science Fairs*, com forte apelo à inovação tecnológica e à experimentação escolar.

Terzian (2013, p. 894) destaca que, “na primeira metade do século XX, eventos como a Feira Mundial de Nova York (1939–1940), aproximaram estudantes da prática científica, mas também expuseram tensões entre diferentes visões educacionais”. De um lado, educadores progressistas influenciados por Dewey defendiam uma formação crítica e cidadã, em contrapelo, organizadores alinhados a interesses corporativos priorizavam o espetáculo científico e o enaltecimento da indústria.

A consolidação do modelo estadunidense se intensifica no contexto da Guerra Fria, quando os currículos de Ciências passam a enfatizar a formação tecnicista. É nesse período

**DOI: 10.36661/2595-4520.2026v9n2.15492**

que as Feiras de Ciências se expandem internacionalmente, chegando ao Brasil.

Ribeiro (2023) observa que, nesse contexto, foi estabelecido um convênio entre o Ministério da Educação (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID), com o objetivo de atender às novas demandas por educação científica. Esse movimento possibilitou o fortalecimento das ações do Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura (IBECC), que passou a convocar as escolas e a se consolidar como referência na popularização da ciência e na formação docente (Krasilchick, 2000).

O IBECC organizou, na década de 1960, a primeira Feira de Ciências no Brasil, em São Paulo, reunindo centenas de estudantes e consolidando a ciência como espetáculo educativo (Abrantes, 2008). Além disso, coordenou os Centros de Ensino de Ciências Integradas (CECI's) em diversas capitais, promovendo formação docente, produção de materiais didáticos e práticas pedagógicas inovadoras. Tais iniciativas contribuíram para consolidar as Feiras de Ciências como espaços potentes de aprendizagem, investigação e democratização do saber. Nas décadas seguintes, os CECI's articularam feiras, clubes de ciências e iniciação científica por todo o território brasileiro (Mancuso; Leite Filho, 2006). No entanto, a hegemonia de um modelo tecnicista passou a ser criticada por educadores da Escola Nova e por correntes da História e Filosofia da Ciência.

O pesquisador e divulgador de ciência José Reis alertava para o potencial emancipador das feiras como espaços de democratização do saber científico (Magalhães *et al.*, 2022). Portanto, a história das Feiras de Ciências no Brasil revela-se como prática marcada por disputas de sentido, oscilando entre a lógica do espetáculo técnico e a formação crítica e cidadã dos estudantes. Como fazer das FC e MC espaços para a emancipação, crítica e intercultural? As feiras e mostras escolares, muitas vezes vistas como eventos paralelos à rotina pedagógica formal, possuem um imenso potencial formativo e educativo quando compreendidas como práticas integradoras, criativas e críticas. Elas podem romper com a lógica tradicional da escola, centrada na transmissão de conteúdo e na avaliação meritocrática, e se afirmar como dispositivos pedagógicos capazes de promover aprendizagens significativas, em diálogo com os territórios e reconhecimento das múltiplas formas de saber.

**DOI: 10.36661/2595-4520.2026v9n2.15492**

## **DO MODELO EUROCÊNTRICO À ECOLOGIA DE SABERES**

A ciência moderna que predomina nos currículos escolares brasileiros está profundamente enraizada na matriz epistêmica ocidental, especialmente no racionalismo europeu, no iluminismo francês e no método cartesiano (Santos, 2010). Essa tradição, embora tenha sido fundamental para o desenvolvimento tecnológico e a organização do conhecimento escolar, sustenta uma lógica excludente. A ciência, ao se apresentar como universal, objetiva e neutra, distorce, silencia e marginaliza outros saberes oriundos de várias matrizes civilizatórias. No Brasil, marcadamente miscigenado, podemos destacar os conhecimentos e culturas tradicionais dos povos indígenas, quilombolas e camponeses, que têm sua legitimidade negada como formas válidas de produzir e interpretar o mundo. Neste contexto, temos mais uma indagação: por que seus conhecimentos são esquecidos, pouco evidenciados e apagados pela academia?

A hegemonia do pensamento científico ocidental configura o que Boaventura de Souza Santos (2010) denominou de Epistemologia do Norte ou pensamento abissal, criando critérios que estabelecem fronteiras perceptíveis, porém, invisíveis, entre o conhecimento considerado científico e aquele julgado não científico. Vale salientar que a epistemologia imposta em formato hegemônico produz sempre efeitos domesticadores, relegando os saberes alternativos ao segundo plano.

Para o autor, devido à invisibilidade do conhecimento, é impossível alcançar justiça social sem antes ter consciência desse processo, para só assim atingir a justiça cognitiva que reconheça a pluralidade epistemológica e confronte a hierarquia entre os diferentes modos de saber. É nesse contexto que o mesmo propõe a Epistemologia do Sul, fundamentada na ecologia de saberes e no diálogo entre racionalidades diversas como estratégia de resistência ao epistemicídio. Esse é um caminho para emancipação e humanização, é perceber-se como um agente ativo da mudança. Santos (2010, p. 7) pontuam que:

Trata-se do conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam a supressão dos saberes levada a cabo, ao longo dos últimos séculos, pela norma epistemológica dominante, valorizam os saberes que resistiram com êxito e as reflexões que estes têm produzidos e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos. A esse diálogo entre saberes chamamos ecologias de saberes.

**DOI: 10.36661/2595-4520.2026v9n2.15492**

As Feiras de Ciências e Mostras Científicas, embora tenham potencial para romper com a rigidez disciplinar e com a linearidade dos conteúdos escolares, muitas vezes reproduzem a lógica monocultural da ciência hegemônica. Tradicionalmente concebidas como vitrines da ciência moderna, essas iniciativas escolares tendem a valorizar aquilo que se enquadra nos moldes da racionalidade ocidental, desconsiderando a diversidade epistêmica presente nos territórios, nas comunidades e nas experiências cotidianas dos estudantes.

No entanto, esses espaços também podem ser reproduzidos. Ao promover experiências de investigação baseadas na curiosidade, na problematização e na sistematização coletiva, as FC e MC oportunizam e ampliam o conceito de ciência, reconhecendo outras formas de produzir conhecimento. A ciência, nesse contexto, deixa de ser um conjunto de verdades opressoras a serem memorizadas, é vivida como prática social situada, enraizada em conjunturas históricas e culturais específicas. Como provocar este modelo educacional incrustado na educação brasileira?

Ressignificar o papel desses eventos implica, ir diretamente contra o monopólio epistêmico da ciência ocidental. Este é um desafio enorme, mas é necessário e urgente. Portanto, é abrir espaço para outras epistemologias, indígenas, afro-brasileiras, populares, periféricas, quilombolas e tradicionais, que trazem consigo formas distintas de compreender, explicar e transformar o mundo.

Abrangendo não uma alteração nos conteúdos ministrados nas salas de aula, mas também uma mudança significativa na maneira como entendemos ciência, educação e processo de aprendizagem, conforme os argumentos de pensadores como Boaventura de Santos (2010) e Candau (2016), que promovem uma perspectiva intercultural, crítica e decolonial.

Assim, superar a noção hegemônica de ciência ocidental nas instituições de ensino não implica em desmerecer seus avanços, mas sim em desafiar suas exclusões. Isso possibilita que os estudantes se vejam como agentes capazes de gerar conhecimento a partir de seus próprios contextos, experiências e tradições. O objetivo é desenvolver uma educação que não assegure a inclusão formal da diversidade, mas que também valorize genuinamente os diversos saberes que constituem o tecido social do Brasil.

**DOI: 10.36661/2595-4520.2026v9n2.15492**

A divulgação científica ancorada em formatos mercadológicos e superficiais tende a não provocar transformações significativas na forma de compreender a ciência na metodologia de atividades de popularização da ciência. Os participantes e visitantes não são ingênuos para a adesão a mudanças.

A ciência ensinada na escola, com raízes no passado e fundamentada na epistemologia ocidental hegemônica, tende a naturalizar a monocultura do saber científico, deslegitimando outros modos de conhecer. Esse fenômeno é compreendido por Aníbal Quijano (2005) como colonialidade do saber, que se articula à colonialidade do poder ao excluir saberes locais, populares e ancestrais.

Tal modo de pensar e agir está em consonância com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2025), que defende a integração de saberes locais para a promoção da sustentabilidade e da diversidade das FC e MC operam como espaços contra-hegemônicos na escola. Elas revelam que discutir ciência e cultura não é como uma tarefa teórica, mas uma necessidade pedagógica urgente, fundamental para a construção de uma educação democrática, plural e transformadora.

No entanto, como aponta Santos (2010), a ciência contemporânea foi progressivamente capturada por interesses econômicos e políticos, impondo um desafio ético e político ao ensino. Diante desse cenário, surge uma pergunta fundamental: como formar estudantes que não somente dominem e memorizem conteúdos, mas que interpelem criticamente a produção e o uso da ciência?

## **EMANCIPAÇÃO, RUPTURA EPISTEMOLÓGICA E EDUCAÇÃO CRÍTICA**

Adorno, Bachelard e Freire são autores necessários para aprofundar este debate sobre as FC e MC. Cada um com as particularidades e tempos históricos distintos no processo de construção teórica e epistemológica. Apesar das diferenças, encontramos mais convergências e embasamento para debater a temática proposta.

Pensar as feiras e mostras, em uma perspectiva de Adorno (2003), é defender uma educação para a autonomia e contra a barbárie, reforçando a urgência de práticas escolares que formem sujeitos éticos, sensíveis e intelectualmente livres. Assim, o autor defende uma

**DOI: 10.36661/2595-4520.2026v9n2.15492**

educação libertadora, que fomente a consciência crítica e a sensibilidade dos indivíduos em relação às injustiças sociais. Ele aprecia a arte, a filosofia e um pensamento desinteressado como alternativas para se opor à degradação cultural e ao conformismo.

Para Adorno:

O verdadeiro objetivo da educação não é a adaptação, mas a resistência à adaptação. A formação deve preparar os homens para resistir à pressão social, inclusive à que se faz sentir sobre eles no interior das instituições educacionais (Adorno, 2003, p. 121).

Vale destacar que as FC e MC, quando capturadas pela lógica tecnocrática e competitiva, operam sob a racionalidade que o próprio autor combate, mas, quando fundadas na escuta, na criatividade e no pensamento crítico, podem realizar seu potencial emancipador. Esses eventos, ao serem implementados, exercem uma função educacional democrática somente quando se distanciam da abordagem puramente técnica, transformando-se em ambientes de reflexão, conversa e inovação. Portanto, podem servir como inspiração para o desenvolvimento de uma educação que seja verdadeiramente crítica, ética e voltada para a humanização.

As Feiras e Mostras Científicas, ao reproduzir esse modelo, reforçam uma hierarquia entre conhecimentos e dificultam a construção de uma educação científica plural e democrática. Esse processo é agravado pela razão instrumental, criticada por Adorno (2003), que reduz a ciência a um instrumento técnico e funcionalista, esvaziado de ética e crítica. Essa racionalidade tecnocrática também se reflete nas práticas escolares, inclusive nos eventos científicos, quando estes são convertidos em meras vitrines de resultados ou réplicas de experimentos descontextualizados.

Os fundamentos epistemológicos e pedagógicos são decisivos para pensar as Feiras e Mostras Científicas como espaços contra-hegemônicos. Ao recusar a lógica da educação bancária, Freire denuncia a transmissão unilateral de conteúdos e a negação da curiosidade e da criatividade dos educandos. Em oposição, propõe uma educação que emerge do diálogo, da problematização da realidade e da construção coletiva do conhecimento, princípios diretamente aplicáveis às práticas investigativas que caracterizam as Feiras de Ciências e Mostras Científicas.

Na obra de Paulo Freire (1987), os “temas geradores” constituem um dos legados

**DOI: 10.36661/2595-4520.2026v9n2.15492**

mais reconhecidos de sua produção teórica, tendo em *Pedagogia do Oprimido* uma de suas principais formulações. Freire descreve seu método de codificação e decodificação de aspectos das culturas regionais para formar temas geradores. O autor destaca a diferença entre viver imerso em sua realidade, que se refere a estar dificilmente ciente de suas próprias necessidades, e sair dessa realidade, que implica ser um agente ativo na transformação dessas demandas.

Os temas geradores partem da investigação do universo vocabular dos grupos com quem se vai trabalhar. [...] Aí se encontram os elementos significativos da situação existencial. Estes são codificados em forma de representação que provoque uma decodificação crítica. A decodificação é o momento em que os sujeitos se percebem como realidade em transformação e não como espectadores passivos da realidade.” (Freire, 1987, p. 96)

Argumenta que os opressores têm uma tendência sádica e necrófila de mundo com um desejo de dominar, impor aos opressores o desejo de morte. Apropriam-se da ciência e da tecnologia como meio e forma de impor uma ideologia de dominação. O modelo educacional atual não se constitui como prática de resistência, mas como reprodução de uma ideologia dominante, vinculada a elites colonizadoras e distante de uma ética da alteridade. Neste contexto, esse modelo de educação tende a reproduzir uma ideologia dominante, desconsiderando os saberes e subjetividades dos grupos subalternizados.

A proposta de Paulo Freire ainda parte do princípio de que a educação na modernidade acata e assume aspectos antagônicos e contraditórios, a educação para a liberdade, dialógica e também pode ser para a domesticação (Freire, 1987). O conhecimento e uma educação popular estão na maioria das vezes em conflito com o conhecimento científico nos diversos ambientes.

A filosofia de Freire valoriza o diálogo, oriundo das comunidades, reflexão da ação e da pedagogia da pergunta. Portanto, o processo de mudanças das pessoas perpassa por uma concepção de sociedade para a promoção da mudança do sistema capitalista. Ao contrário de Dewey e Anísio Teixeira, que propuseram como questionamentos a partir de um método científico.

Na obra *Pedagogia do Oprimido*, Freire (1987), desenvolve um método para uma educação libertadora a partir de uma educação popular, onde a inexistência da neutralidade da educação e da ciência é apontada como um princípio orientador que equivale a uma

**DOI: 10.36661/2595-4520.2026v9n2.15492**

educação política. Concordamos com Freire na defesa de uma educação popular que comunga com a popularização, em processo de transformar a sociedade. O autor enfatiza que “a educação popular é entendida como um esforço para a mobilização e organização das classes populares, com vista para criar um poder popular”.

Pós-década de 80, Freire avança em processos reflexivos para uma educação participativa e reflexão da ação, para a transformação dos sujeitos, a partir da conscientização e crítica em um processo diário e histórico, de autonomia das pessoas e libertação da relação com os opressores. Métodos participativos, libertários e autônomos.

Na obra *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa* (Freire, 2011), seu último livro publicado em vida, observa-se a articulação entre humanismo e autonomia em uma perspectiva que valoriza a cultura e propõe uma leitura crítica do próprio humanismo. Nessa direção, contrapõe-se à lógica de transmissão individualizada de conteúdos, defendendo a construção do conhecimento a partir de processos coletivos. As reflexões e propostas das Feiras de Ciências e Mostras Científicas aproximam-se dessa perspectiva freireana ao se fundamentarem em contextos locais e territoriais, favorecendo a construção de um pensamento crítico, autônomo e comprometido com a consciência cidadã.

Nesse sentido, quando esses eventos são organizados apenas para reafirmar uma ciência já consolidada, esvaziam-se de sentido formativo, pois deixam de priorizar a investigação e passam a reproduzir conhecimentos previamente estabelecidos. Diante disso, questiona-se: é possível pensar uma Feira de Ciências ou Mostra Científica construída a partir dos erros, das dúvidas e do questionamento de certezas consideradas universais? Como afirma Lopes (1996), “as verdades só adquirem sentido ao fim de uma polêmica, após a retificação dos erros primeiros”.

Bachelard aprofunda essa discussão ao defender a necessidade de ruptura com formas imediatas de pensamento que podem funcionar como obstáculos ao desenvolvimento do conhecimento científico. No entanto, é importante reconhecer que saberes não científicos também possuem valor nos processos de construção do conhecimento. Assim, a ciência deixa de ser compreendida como produtora de verdades absolutas e passa a ser entendida como um campo em permanente construção e revisão.

**DOI: 10.36661/2595-4520.2026v9n2.15492**

Para Bachelard (2001), a ciência moderna se distingue por se desvincular das experiências diretas e das crenças míticas. Por outro lado, os teóricos decoloniais sustentam que essa abordagem pode perpetuar a colonialidade do saber ao desacreditar formas de conhecimento que não são ocidentais. Bachelard enfatiza que (...) “é preciso saber formular problemas. E, digam o que disserem, na vida científica os problemas não se formulam de modo espontâneo” (Bachelard, 2001, p. 18). O problema caracteriza e revela o que realmente é o espírito científico. E ainda, declara que: “Para o espírito científico, todo conhecimento é resposta a uma pergunta. Se não há pergunta, não pode haver conhecimento científico” (Bachelard, 2001, p. 18). FC e MC, apropriadas como práticas pedagógicas emancipatórias, podem contribuir significativamente para a formação de sujeitos críticos e autônomos. Elas propiciam o desenvolvimento de competências científicas conectadas com o pensamento ético, estético e político, algo que Adorno (2003) considera essencial para resistir à barbárie da razão instrumental.

Além disso, ao viabilizarem a reconstrução do vínculo entre ciência e cultura, essas práticas permitem que os estudantes se reconheçam como produtores de conhecimento, rompendo com a ideia de que a ciência lhes é inacessível ou distante. Esse reconhecimento reforça sua identidade epistêmica e fortalece sua atuação no mundo.

### **MIGUEL ARROYO E JAQUELINE MOLL: EDUCAÇÃO INTEGRAL, TEMPOS, ESPAÇOS E SUJEITOS DA ESCOLA DEMOCRÁTICA**

A educação integral promove uma formação ampla dos sujeitos, onde o tempo é um meio, mas não o fim. Arroyo (2013) aprofunda a crítica à escola meritocrática e fragmentadora ao propor o reconhecimento da pluralidade dos sujeitos escolares e a valorização de seus saberes, trajetórias e territórios. Moll (2012) oferece elementos decisivos para compreender as FC e MC, como práticas curriculares ampliadas. Para a autora, a escola deve superar sua rigidez institucional e abrir-se à vida, ao território, à cultura e à experimentação. Isso exige uma reconfiguração dos tempos e espaços escolares, incorporando práticas formativas que dialoguem com os interesses e realidades dos estudantes.

**DOI: 10.36661/2595-4520.2026v9n2.15492**

Para Arroyo (2013) a escola não pode continuar sendo um espaço disciplinador, que ignora desigualdades estruturais e tenta homogeneizar experiências por meio de avaliações classificatórias. Como tornar a escola como ambiente criativo, lúdico, investigativo e atrativo?

A organização da escola, para Moll (2012), passa pela ampliação do tempo, porém o tempo não é a essência, mas sim as intencionalidades de uma jornada completa para a formação de sujeitos éticos e considerando as necessidades do lúdico, físico-motor, da arte e suas linguagens, entre outros para uma possibilidade de reinvenção no cotidiano escolar. A educadora foi uma das idealizadoras do Programa Mais Educação de 2007 a 2016, no Ministério da Educação (MEC), ação indutora do governo federal para a formação do sujeito integral associado às múltiplas dimensões humanas.

Nesse sentido, Arroyo (2013) nos ajuda a perceber como as Feiras e Mostras Científicas podem operar como práticas pedagógicas de resistência à lógica meritocrática, desde que não sejam reduzidas a competições. Quando estruturadas como práticas de escuta, visibilidade e acolhimento de diferentes sujeitos e histórias, essas atividades contribuem para a construção de um currículo mais inclusivo, cooperativo, sensível à diversidade e aos conflitos sociais.

As concepções de FC e MC nessa perspectiva tornam-se territórios de disputa simbólica, onde estudantes das periferias, do campo, indígenas, das escolas técnicas ou quilombolas podem afirmar saberes historicamente silenciados e construir vínculos com a ciência como prática social situada.

Esses eventos, ao promoverem investigações que nascem de inquietações, dúvidas e perguntas dos estudantes e ao articularem ciência, arte e suas linguagens, meio ambiente e cultura local, materializam essa concepção de formação integral favorecem o desenvolvimento de múltiplas dimensões humanas, intelectual, ética, estética, política, e contribuem para ressignificar a própria ideia de currículo.

Para Moll (2012), essas práticas tornam a escola um lugar de vivência, de criação, de experiência sensível. Isso se realiza com potência quando a feira deixa de ser um evento pontual para se tornar um processo educativo contínuo, entrelaçado à vida da comunidade

**DOI: 10.36661/2595-4520.2026v9n2.15492**

escolar e do território.

## **INTERCULTURALIDADE NAS FEIRAS DE CIÊNCIAS E MOSTRAS CIENTÍFICAS**

Superar a lógica da monocultura científica exige mais do que ampliar o currículo, requer a adoção de práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem diferentes formas de conhecimento. Santos (2010) propõe a noção de ecologia de saberes, uma articulação horizontal entre conhecimentos científicos e não científicos, que recusa o enquadramento de saberes populares como meramente alternativos e, portanto, subalternizados.

As FC e MC, quando desenvolvidas sob uma perspectiva crítica e dialógica, tornam-se potentes instrumentos dessa ecologia. Elas permitem investigar temas enraizados nas realidades dos estudantes, promovendo o diálogo entre saberes e a articulação entre ciência, cultura, território e vida cotidiana.

Nessa perspectiva, o papel do professor deve ser ressignificado, não como avaliador técnico, mas como mediador dialógico, capaz de estimular a curiosidade, o pensamento crítico e a construção coletiva do conhecimento. As Feiras de Ciências e Mostras Científicas se tornam, então, um processo formativo contínuo, não somente é um evento, promovendo a formação integral do estudante por meio da articulação entre o aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser.

A implementação de abordagens interculturais em feiras e mostras científicas exige que os professores, orientadores e escolas estejam dispostos a reconhecer, acolher e dialogar com a diversidade de saberes, valores, línguas, crenças e práticas culturais que compõem o cotidiano dos estudantes. Trata-se de deslocar a concepção tradicional e descontextualizada da ciência para um modelo mais dialógico e plural, no qual o conhecimento escolar se construa a partir da interação entre diferentes matrizes culturais.

Para tanto, é necessário adotar estratégias pedagógicas que valorizem a escuta ativa, o trabalho colaborativo, a investigação situada e o reconhecimento dos estudantes como sujeitos portadores de saberes legítimos. A interculturalidade, conforme propõe Candau (2016), defendendo uma educação que reconheça, valorize e promova o diálogo entre diferentes culturas, baseada na convivência, escuta e respeito à diversidade. Em suas

DOI: 10.36661/2595-4520.2026v9n2.15492

palavras:

A perspectiva intercultural pressupõe a construção de uma educação que reconheça as diferenças culturais como constitutivas da experiência humana, que valorize essas diferenças e que promova o diálogo entre elas. Trata-se de uma educação que se constrói na relação com o outro, na convivência com o diverso, na escuta e no reconhecimento da pluralidade de vozes e saberes (Candau, 2016, p. 15).

Nesse contexto, as FC e MC podem se constituir em espaços potentes de visibilização dos sujeitos historicamente silenciados pelas políticas públicas e engolidos pela lógica da cultura dominante, desde que suas temáticas, metodologias e práticas pedagógicas estejam abertas ao diálogo intercultural. Projetos investigativos que tomam como ponto de partida questões do território, experiências familiares e saberes tradicionais, como os conhecimentos de povos indígenas, quilombolas e comunidades ribeirinhas, são estratégias eficazes de inserção dessa perspectiva.

Um exemplo notável dessa abordagem é o projeto “Ciência, Cultura e Território”, desenvolvido por estudantes dos povos originários da etnia Xukuru<sup>1</sup> no estado de Pernambuco. A partir de uma experiência coletiva, os estudantes elaboraram a cartilha “Saberes Xukuru: A cura pela natureza sagrada e o fortalecimento da identidade e cultura do povo Xukuru do Ororubá”, que articula cosmologias indígenas com princípios ecológicos. A iniciativa se destacou em feiras e mostras científicas por integrar o saber ancestral à linguagem da pesquisa escolar, evidenciando que a produção do conhecimento pode ser plural, situada e culturalmente enraizada.

Segundo Lima *et al.* (2017), a cartilha constitui um registro histórico e uma fonte legítima de conhecimento, expressando como a etnia Xukuru compreende sua relação com a natureza e o sagrado. Para os autores:

A cartilha analisada revela-se um instrumento valioso de reconhecimento e valorização das cosmovisões indígenas. Ela rompe com a lógica monocultural ao legitimar saberes tradicionalmente marginalizados, como os que tratam da relação espiritual com a natureza. Seu conteúdo expressa uma pedagogia do

---

<sup>1</sup>Os Xucurus, povos indígenas que vive na Serra do Ororubá, em Pernambuco. São amplamente reconhecidos por sua resistência na luta pela demarcação de seus territórios ancestrais e pela firme defesa de sua cultura e tradições.

**DOI: 10.36661/2595-4520.2026v9n2.15492**

pertencimento, em que o conhecimento é construído coletivamente e enraizado na cultura (Lima *et al.*, 2017, p. 2).

Esse exemplo ilustra como uma FC ou MC pode ser mais do que um evento escolar, pode se tornar um espaço de construção de identidades e de afirmação de epistemologias diversas. Outros projetos também revelam esse potencial, como o estudo Plantas Medicinais da Amazônia, que realizou um mapeamento comparativo entre o conhecimento indígena e a farmacologia moderna; ou o projeto sobre sistemas de irrigação ancestrais, que articulou técnicas agrícolas de matriz africana a práticas sustentáveis contemporâneas.

Essas experiências dialogam com a epistemologia de ruptura de Gaston Bachelard (2001), ao permitir que os estudantes transcendam visões cristalizadas da ciência e se abram ao diálogo entre diferentes formas de pensar e investigar o mundo. Contudo, não basta a inserção pontual de temáticas culturais nesses eventos. É preciso garantir condições pedagógicas, afetivas e institucionais para que os estudantes se sintam seguros para expressar suas identidades, e para que seus saberes sejam tratados com legitimidade e profundidade. Isso exige também a formação docente para a interculturalidade, pois não há prática intercultural sem professores que compreendam seu papel como mediadores culturais. Como reforça Candau na discussão sobre a interculturalidade destaca que não é unicamente uma técnica, um método ou uma proposta didática. “É, sobretudo, uma atitude ética e política que requer o compromisso com uma educação que não reproduza relações de dominação cultural, que se oponha ao racismo, ao preconceito e à discriminação” (Candau, 2016, p. 48).

Por fim, é fundamental que os critérios de avaliação das feiras também estejam alinhados com a proposta intercultural. Em vez de privilegiar uniformidade, tecnicismo ou padronização, é necessário valorizar a originalidade das perguntas, a pertinência social e cultural dos temas, o envolvimento comunitário e o processo de construção do conhecimento, reconhecendo, assim, que há múltiplas formas de fazer ciência.

Os atores que vivem nos territórios e contextos educacionais formados por ribeirinhas, indígenas, quilombolas e comunidades tradicionais vêm sendo excluídos das políticas culturais e científicas, que os afastam da construção da cidadania.

**DOI: 10.36661/2595-4520.2026v9n2.15492**

## **METODOLOGIA**

A metodologia utilizada no ensaio combina uma revisão da literatura, por tratar-se de um texto teórico-reflexivo com caráter qualitativo, baseado em teóricos como Paulo Freire (1987), Miguel Arroyo (2013), Jaqueline Moll (2012), Vera Candau (2016), Boaventura de Sousa Santos (2010), Bachelard (2001) e Adorno (2003). Os teóricos desempenharam um papel importante na formação de uma visão crítica, emancipatória, decolonial e de interculturalidade na educação.

A escolha pelo formato de ensaio teórico-reflexivo permitiu explorar categorias conceituais a partir de práticas reais, facilitando um diálogo entre saberes acadêmicos e aqueles oriundos de diferentes contextos educativos. Demo (2000) argumenta que o ensaio, ao unir reflexão crítica e autoria, promove um desenvolvimento que não replica, mas que reconfigura o conhecimento, interagindo com a realidade social. Assim, trata-se de uma prática epistemológica comprometida com a mudança social e a justiça cognitiva, ao mesmo tempo, valorizando a diversidade de saberes e pontos de vista.

O método utilizado incluiu a análise de ações realizadas com comunidades tradicionais, com destaque para o projeto “Saberes Xukuru”, e buscou desenvolver uma leitura crítica das experiências educativas geradas por essas atividades. A partir dessas práticas, foi realizada uma análise sustentada nas epistemologias do Sul (Santos, 2010) e nos fundamentos da educação popular proposta por Freire (1987). O estudo buscou compreender as feiras e mostras de ciências como espaços de aprendizagem orientados por uma perspectiva crítica, voltados à construção do pensar criticamente e à formação de práticas inovadoras que desafiam a lógica meritocrática e a cultura hegemônica monocultural.

Essa abordagem dialoga com os princípios da racionalidade aberta e da ruptura epistemológica (Bachelard, 1996), com a valorização dos sujeitos históricos e dos territórios educativos (Arroyo, 2013; Moll, 2012), bem como com uma perspectiva intercultural crítica e democrática no campo da educação (Candau, 2016) e com a filosofia libertária de Paulo Freire (1987).

Além da crítica à literatura e à organização das vivências, essa metodologia enfatiza

**DOI: 10.36661/2595-4520.2026v9n2.15492**

a integração entre teoria e prática, um aspecto fundamental da abordagem qualitativa e da pesquisa voltada para a transformação social. Conforme Guba e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa adota uma perspectiva ontológica e epistemológica que reconhece a construção do conhecimento, considerando os indivíduos como co-autores da realidade em estudo.

Dessa forma, a escolha metodológica de um ensaio teórico-reflexivo está fortemente alinhada com as finalidades da pesquisa: entender as feiras e mostras científicas como ambientes formativos diversos, capazes de vincular a autonomia dos sujeitos a educação integral, justiça cognitiva e interculturalidade crítica, em interação com os saberes populares, escolares e científicos.

## **CONCLUSÃO**

A educação científica no contexto em que se insere as FC e MC, ainda é um dos grandes desafios da sociedade brasileira. Os estudantes estiveram alijados dos direitos a uma educação comum para todos e todas, dos direitos civis e sociais. As Feiras de Ciências e Mostras Científicas são espaços de disputas para a construção de uma educação pública, democrática, laica, universal e integral. Os interesses em manter um currículo tradicional, não atrativo, conteudista e com disfarces de competências estão na pauta contemporânea da educação brasileira.

Portanto, o ensaio buscou analisar as Feiras de Ciências e Mostras Científicas como territórios formativos a partir de uma perspectiva do pensamento crítico, intercultural e decolonial, problematizando sua estrutura hegemônica baseada em uma racionalidade eurocêntrica e tecnocrática. Fundamentado nos pensamentos de Paulo Freire, Miguel Arroyo, Jaqueline Moll, Vera Candau, Boaventura de Sousa Santos, Gaston Bachelard e Theodor Adorno, argumentamos que essas práticas, quando reconfiguradas pedagogicamente, podem se constituir em estratégias educativas potentes para a formação de sujeitos autônomos, críticos, éticos e socialmente engajados.

As reflexões demonstraram que, para além da reprodução de experimentos e conteúdos, as FC e MC podem materializar uma ciência culturalmente situada, aberta ao diálogo entre diferentes formas de saberes e conhecimentos. Ao promoverem o

**DOI: 10.36661/2595-4520.2026v9n2.15492**

protagonismo estudantil, na investigação de problemas reais dos territórios e o reconhecimento das identidades locais, essas atividades tornam-se práticas curriculares ampliadas, capazes de romper com a lógica meritocrática e monocultural vigente na escola.

A proposta de uma ecologia de saberes (Santos, 2010), aliada à pedagogia do oprimido (Freire, 1987), à crítica à razão instrumental (Adorno, 2003) a educação integral (Moll, 2012) e (Arroyo, 2013) junto à ruptura com o senso comum na construção do conhecimento científico (Bachelard, 2001), permite repensar profundamente o papel da ciência no cotidiano escolar. Assim, reorientando-a para a justiça cognitiva, a emancipação intelectual e o pertencimento epistêmico dos sujeitos historicamente marginalizados. Deste modo, esses eventos podem deixar de ser vitrines da ciência dominante e se tornarem espaços vivos de criação, resistência e transformação.

Concluimos, portanto, que uma insurreição metodológica nas FC e MC é urgente e necessária para a transformação do pensamento ingênuo em crítico. Trata-se de uma prática educativa que exige escuta, sensibilidade, mediação crítica e compromisso político com a diversidade epistêmica e cultural. É nesse horizonte que vislumbramos a construção de uma Educação Científica plural, democrática e comprometida com a formação integral dos sujeitos e com os direitos dos povos e territórios historicamente silenciados.

## **BIBLIOGRAFIA**

- ABRANTES, A. C. S. Ciência, educação e sociedade: o caso do Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura (IBECC) e da Fundação Brasileira de Ensino de Ciências (FUNBEC). 2008. **Tese (Doutorado em História das Ciências e da Saúde) – Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro**. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/icict/15976/2/63.pdf>. Acesso em: 26 de junho 2024.
- ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- ARAÚJO, C. W. C. ; RIBEIRO, M. A. P. ; AGLIARDI, I. R. S. ; CÉLIA, L. dos S. Cidades educadoras e a educação científica como possibilidade para a educação integral. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 36, p. 771-788, 2023. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v16i36.1624>.
- ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

**DOI: 10.36661/2595-4520.2026v9n2.15492**

- BACHELARD, G. **A filosofia do não**. Lisboa: Abril Cultural, 1991.
- BACHELARD, G. **A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2001.
- BRASIL. **Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação. Apoio à realização de feiras de ciências e mostras científicas**. Brasília, DF, 2014.
- CANDAU, V. M. **Interculturalidade, educação e direitos humanos**. In: CANDAU, V. M. ; SACAVINO, S. (Org.). Educação intercultural: desafios e propostas. Petrópolis: Vozes, 2016. p. 29-51.
- CANDAU, V. M. *et al.* **Educação em Direitos Humanos e formação de professores(as)**. Cortez Editora, 2016.
- CARVALHO JÚNIOR, A. F. P. D. ; FETZNER, A. R. ; TORRES SANTOMÉ, J. Por uma escola inclusiva e democrática: entrevista com Jurjo Torres Santomé. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 14-39, 2022.
- DEMO, P. **Pesquisa e construção do conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- DEWEY, J. **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação**. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 3. edição. São Paulo: Nacional, 1959.
- FERREIRA, F. A. G. Feiras de ciências: uma estratégia pedagógica para promoção da alfabetização científico-tecnológica no ensino médio. 2021. 278 f. **Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais**.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- GUBA, E. G. ; LINCOLN, Y. S. **Conflitos e confluências em perspectivas paradigmáticas na pesquisa qualitativa**. In: DENZIN, N. K. ; LINCOLN, Y. S. (Org.). O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 199-234.
- KRASILCHIK, M. Reformas e realidade: o caso do ensino de ciências. **Caderno Catarinense de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 17, n. 1, p. 89–100, 2000.
- LIMA, R. A. ; SIMÕES, C. J. ; ARAGÃO, P. C. Saberes indígenas em interface com o contexto acadêmico: a cartilha saberes xukuru, a cura pela natureza sagrada. **Revista Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, v. 3, n. 8, 2017.
- LOPES, A. R. C. Bachelard: o filósofo da desilusão. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 13, n. 3, p. 248-273, 1996. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/7049>. Acesso em: 26 de junho 2024.

**DOI: 10.36661/2595-4520.2026v9n2.15492**

MAGALHÃES, D. C., MASSARANI, L., ROCHA, J. N. 2023. A Feira de Ciências de São Paulo na imprensa brasileira (1960-1976). **Cadernos de História da Educação**, 22(Continua), e168. <https://doi.org/10.14393/che-v22-2023-168>

MANCUSO, R. ; LEITE FILHO, I. 2006. Feiras de Ciências no Brasil: uma trajetória de quatro décadas. In: BRASIL. Ministério da Educação. Programa Nacional de Apoio às Feiras de Ciências da Educação Básica Fenaceb. Brasília: **MEC/SEB**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/EnsMed/fenaceb.pdf>>. Acesso em: 20 de outubro 2024.

MOLL, J. (Org.). Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. **Porto Alegre: Penso**, 2012. 504 p.

MOLL, J. O PNE e a educação integral: desafios da escola de tempo completo e formação integral. **Retratos da Escola, Brasília**, v. 8, n. 15, p. 369-381, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 26 de junho 2024.

QUIJANO, A. **Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. In: LANDER, E. (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

REIS, J. **Educação é investimento**. São Paulo: IBRASA, 1968.

RIBEIRO, D. O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: **Companhia das Letras**, 1995.

RIBEIRO, M. A. P. Educação integral e educação científica: seus entrelaçamentos nas velas do Velho Chico. 2023. **Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, 2023.

RIBEIRO, M. A. P. ; ARAÚJO, C. W. C. ; FENNER, R. S. Diferentes olhares: novas perspectivas para as olimpíadas científicas, mostras e feiras de ciências no Brasil. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, v. 26, n. 1, p. 247-270, 2025. DOI: 10.31512/19819250.2025.26.01.247-270.

SANTOS, B. de S. ; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, B. K. C. Ensino de ciências a partir do povo Xukuru do Ororubá (Pesqueira/Poção-PE). 2024. **Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Biológicas) – Universidade Federal de Pernambuco**, Vitória de Santo Antão.

TERZIAN, S. G. **Science education and citizenship: fairs, clubs, and talent searches for American youth, 1918-1958**. New York: Palgrave Macmillan, 2013.

UNESCO. **Educação para o Desenvolvimento Sustentável**. Paris: UNESCO, 2025. Disponível em: <https://www.unesco.org>. Acesso em: 02 de novembro 2025.