



Yapoti Porã Etê

Pedagogias e Narrativas
Decoloniais

Organizadores

Reinaldo Matias Fleuri
Juliana Akemi Andrade Okawati



Reinaldo Matias Fleuri
Juliana Akemi Andrade Okawati
(Organizadores)

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

PEDAGOGIAS E NARRATIVAS DECOLONIAIS

Editora CRV
Curitiba – Brasil
2021

Copyright © da Editora CRV Ltda.

Editor-chefe: Railson Moura

Diagramação e Capa: Designers da Editora CRV

Artes (Capa e Partes 1, 2 e 3): Carla Bethania Ferreira da Silva (Yapoti Porã Eté)

Fotografia Artística: José Cardoso de Souza Neto (Amazon Pictures)

Revisão Textual (Língua Portuguesa): Patricia Siqueira Santos

Revisão Técnica (Normatização): Mariene Alves do Vale

A editoração deste obra contou com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) ao Projeto de Pesquisa “Educação intercultural: aprender com os povos originários do Sul a decolonizar a educação” e com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Programa Professor Visitante Nacional Sênior – PVNS.

A versão digital desta obra é de livre acesso para fins educacionais e de pesquisa.

Consulte: <https://mover.ufsc.br/livros-capitulos/>.

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

CATALOGAÇÃO NA FONTE

Bibliotecária responsável: Luzenira Alves dos Santos CRB9/1506

P371

Pedagogias e narrativas decoloniais / Reinaldo Matias Fleuri, Juliana Akemi Andrade Okawati (organizadores) – Curitiba : CRV, 2021.
286 p.

Bibliografia

ISBN Digital 978-65-251-1234-3

ISBN Físico 978-65-251-1238-1

DOI 10.24824/978652511238.1

1. Educação 2. Pedagogia I. Fleuri, Reinaldo Matias. org. II. Okawati, Juliana Akemi Andrade. org. III. Título IV. Série.

CDU 37

CDD 370

Índice para catálogo sistemático

1. Educação – 370

ESTA OBRA TAMBÉM ENCONTRA-SE DISPONÍVEL

EM FORMATO DIGITAL.

CONHEÇA E BAIXE NOSSO APLICATIVO!



2021

Foi feito o depósito legal conf. Lei 10.994 de 14/12/2004

Proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem autorização da Editora CRV

Todos os direitos desta edição reservados pela: Editora CRV

Tel.: (41) 3039-6418 - E-mail: sac@editoracrv.com.br

Conheça os nossos lançamentos: www.editoracrv.com.br

Conselho Editorial: Comitê Científico:

- Aldira Guimarães Duarte Domínguez (UNB)
Andréia da Silva Quintanilha Sousa (UNIR/UFRN)
Anselmo Alencar Colares (UFOPA)
Antônio Pereira Gaio Júnior (UFRRJ)
Carlos Alberto Vilar Estêvão (UMINHO – PT)
Carlos Federico Domínguez Avila (Unieuro)
Carmen Tereza Velanga (UNIR)
Celso Conti (UFSCar)
Cesar Gerónimo Tello (Univer .Nacional
Três de Febrero – Argentina)
Eduardo Fernandes Barbosa (UFMG)
Elíone Maria Nogueira Diogenes (UFAL)
Elizeu Clementino de Souza (UNEB)
Élsio José Corá (UFS)
Fernando Antônio Gonçalves Alcoforado (IPB)
Francisco Carlos Duarte (PUC-PR)
Gloria Fariñas León (Universidade
de La Havana – Cuba)
Guillermo Arias Beatón (Universidade
de La Havana – Cuba)
Helmuth Krüger (UCP)
Jailson Alves dos Santos (UFRJ)
João Adalberto Campato Junior (UNESP)
Josania Portela (UFPI)
Leonel Severo Rocha (UNISINOS)
Lídia de Oliveira Xavier (UNIEURO)
Lourdes Helena da Silva (UFV)
Marcelo Paixão (UFRJ e UTexas – US)
Maria Cristina dos Santos Bezerra (UFSCar)
Maria de Lourdes Pinto de Almeida (UNOESC)
Maria Lília Imbiriba Sousa Colares (UFOPA)
Paulo Romualdo Hernandes (UNIFAL-MG)
Renato Francisco dos Santos Paula (UFG)
Rodrigo Pratte-Santos (UFES)
Sérgio Nunes de Jesus (IFRO)
Simone Rodrigues Pinto (UNB)
Solange Helena Ximenes-Rocha (UFOPA)
Sydione Santos (UEPG)
Tadeu Oliver Gonçalves (UFPA)
Tania Suely Azevedo Brasileiro (UFOPA)
- Altair Alberto Fávero (UPF)
Ana Chrystina Venancio Mignot (UERJ)
Andréia N. Militão (UEMS)
Anna Augusta Sampaio de Oliveira (UNESP)
Barbara Coelho Neves (UFBA)
Cesar Gerónimo Tello (Universidad Nacional
de Três de Febrero – Argentina)
Diosnel Centurion (Univ Americ. de Asunción – Py)
Eliane Rose Maio (UEM)
Elizeu Clementino de Souza (UNEB)
Fauston Negreiros (UFPI)
Francisco Ari de Andrade (UFC)
Gláucia Maria dos Santos Jorge (UFOP)
Helder Buenos Aires de Carvalho (UFPI)
Ilma Passos A. Veiga (UNICEUB)
Inês Bragança (UERJ)
José de Ribamar Sousa Pereira (UCB)
Jussara Fraga Portugal (UNEB)
Kilwandy Kya Kapitango-a-Samba (Unemat)
Lourdes Helena da Silva (UFV)
Lucia Marisy Souza Ribeiro de Oliveira (UNIVASF)
Marcos Vinicius Francisco (UNOESTE)
Maria de Lourdes Pinto de Almeida (UNOESC)
Maria Eurácia Barreto de Andrade (UFRB)
Maria Lília Imbiriba Sousa Colares (UFOPA)
Míghian Danae Ferreira Nunes (UNILAB)
Mohammed Elhajji (UFRJ)
Mônica Pereira dos Santos (UFRJ)
Najela Tavares Ujje (UNESPAR)
Nilson José Machado (USP)
Sérgio Nunes de Jesus (IFRO)
Sílvia Regina Canan (URI)
Sonia Maria Ferreira Koehler (UNISAL)
Suzana dos Santos Gomes (UFMG)
Vânia Alves Martins Chaigar (FURG)
Vera Lucia Gaspar (UDESC)

Este livro passou por avaliação e aprovação às cegas de dois ou mais pareceristas *ad hoc*.

COMITÊ CIENTÍFICO AD HOC

Ana Maria Rebelo Gomes
Elcio Cecchetti
Genivaldo de Souza Santos
Geórgia Pereira Lima
Ivanilde Apoluceno de Oliveira
João Colares da Mota Neto
José Anchieta de Oliveira Bentes
Mariateresa Muraca
Mônica Pereira dos Santos
Pedro José Cruz
Rodrigo Corrêa Diniz Peixoto

AGRADECIMENTOS

Ao contribuir para a publicação de “Pedagogias e Narrativas Decoloniais”, a Universidade do Estado do Pará (UEPA) gostaria de publicamente agradecer a valiosa colaboração acadêmica da Rede Mover, um grupo de professores/as e estudantes de várias universidades brasileiras e estrangeiras, sob coordenação do Prof. Dr. Reinaldo Fleuri, da Universidade Federal de Santa Catarina, atualmente professor visitante sênior da UEPA, no Programa de Pós-Graduação em Educação.

Pesquisadores/as da UEPA têm participado ativamente de ações pedagógicas e de pesquisas desenvolvidas em parceria com a Rede Mover, tais como a pesquisa e a disciplina em rede intituladas “Educação Intercultural: aprender com os povos originários amazônidas a decolonizar a educação”.

A obra, ora publicada, expressa um pouco do tanto acumulado em debates, diálogos, seminários e investigações conjuntas, com artigos escritos em coautoria – metodologia dialógica de produção do conhecimento e de escrita acadêmica consolidada nesta articulação com a Rede Mover –, pelo que agradecemos não apenas à coordenação da Rede Mover, mas a todos/as os/as seus integrantes, com um especial destaque para a Profa. Juliana Okawati, que tem acompanhado de perto, com a comunidade acadêmica da UEPA, toda essa construção intelectual, afetiva e ético-política de construção e socialização do conhecimento.

Professores/as e estudantes da Universidade do Estado do Pará

GRATIDÃO INFINITA!

Gratidão infinita ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Pará (PPGED/UEPA). Pois a presente obra expressa o intenso processo de diálogo e cooperação que estamos desenvolvendo com colegas professores e estudantes deste Programa, o qual assume “o desafio de pensar a especificidade da Amazônia Paraense”. Mas, ao invés tratar a região como simples objeto de estudo, considera que “seus habitantes se caracterizam como sujeitos de uma sociabilidade única em seus matizes de floresta, de águas” e os assume como “guardiães de saberes ancestrais de raízes e matizes afro-indígenas que devem ser estudados e preservados como demarcadores identitários importantes dos povos indígenas, remanescentes de quilombos e ribeirinhos” (PPGED-UEPA, 2019).

Fica, assim, evidente que os protagonistas da educação no contexto da Amazônia são os povos da floresta, cujos saberes precisam ser compreendidos e reconhecidos pelo sistema educacional formal.

Com que objetivo?

Ao contrário de sujeitá-los e inferiorizá-los colonialmente, o sistema educacional é desafiado a protegê-los e promovê-los como “guardiães de saberes ancestrais de raízes e matizes afro-indígenas”!

O Programa entende que, “para compor o caleidoscópio cultural da Amazônia Paraense, torna-se necessária a sistematização de saberes e fazeres em cartografias que, ao mapear as narrativas do acontecer cotidiano, possam oferecer bases seguras para fundamentar planos de educação com o claro princípio de melhor formar educadores capazes de criar e desenvolver práticas pedagógicas para uma atuação demarcada culturalmente pelo espaço no qual atuam, por meio de uma proposta de educação inclusiva e multicultural de qualidade” (PPGED-UEPA, 2019).

Deste modo, “a perspectiva é a formação de pesquisadores que reflitam criticamente sobre a diversidade cultural amazônica, enfrentando os desafios de um contexto social complexo, mas interagindo (*criticamente – enfatizamos!*) com teorias epistemológicas globais, bem como capazes de construir categorizações teóricas (*decoloniais e não-coloniais – acrescentamos!*) sobre a realidade amazônica” (PPGED-UEPA, *ênfases nossas!*).

“Enfim, formar pesquisadores que viabilizem nos seus estudos a construção de uma identidade amazônica em termos de saberes, que se consolidam em políticas, formações e práticas educacionais” (PPGED-UEPA, 2019).

Deste modo, os trabalhos que constituem a presente obra se articulam de modo complexo e fractal com os processos e projetos de estudos cultivados na linha de pesquisa “Saberes Culturais e Educação na Amazônia”. Por isso,

agradecemos a todas as pessoas que realizam suas pesquisas no contexto do mestrado e doutorado do PPGED/UEPA.

Gratidão infinita à Ivanilde Apoluceno de Oliveira, José Anchieta de Oliveira Bentes, João Colares da Mota Neto, Nazaré Cristina, e seus orientandos e orientandas, dedicados a compreender os “Saberes, a cultura e a educação inclusiva na Amazônia”. Compartilhamos o desafio de compreender os processos de elaboração e comunicação dos saberes por seus protagonistas e guardiães ancestrais em diferentes contextos culturais e educacionais da Amazônia. Ao problematizar as categorias academicamente já reconhecidas para definir os sujeitos da educação [do ponto de vista étnico na educação do campo (tais como ribeirinhos, quilombolas, indígenas), ou da educação popular, identificadas por categorias geracionais (crianças, jovens, adultos e idosos), por diferenças físicas e mentais (“normais” ou “com deficiências”)] nos sentimos interpelados a desvendar quais processos identitários não-coloniais os diferentes povos originários amazônicos vêm construindo, tendo como referências seus ancestrais. Nesse sentido, começamos a entender que as diferenças ancestrais que resistem à sua colonização são sementes de Bem Viver!

Às professoras Maria do Perpétuo Socorro Avelino França, Maria Betânia Barbosa de Albuquerque, Denise de Sousa Simões e seus orientandos, orientandas, que estudam a “História da Educação na Amazônia”, agradecemos por compartilhar pesquisas sobre as relações entre as práticas educativas das instituições educacionais e as práticas de sociabilidades em espaços não-escolares. Juntos começamos a compreender o potencial histórico de desconstrução dos dispositivos disciplinares e coloniais do sistema escolar e a buscar as emergências de processos educacionais decoloniais e não-coloniais. Enfim, entender a possibilidade do movimento de passagem da centralidade das instituições educacionais à essencialidade dos processos educacionais dos povos e seres da Floresta!

Sentimo-nos particularmente gratos pelo exuberante trabalho de pesquisa sobre “Linguagem, poética e educação na Amazônia”, desenvolvido pelas professoras Josebel Akel Fares e Maria do Perpétuo Socorro Cardoso da Silva em parceria com seus orientandos e orientandas. Tomando como referência a diversidade de produção literária das comunidades da região amazonense, fomos interpelados a estudar os processos de decolonização da educação mediante a potencialização das diferentes linguagens – escrita, oral, corporal, visuais, gastronômicas, virtuais, rituais, coletivas, monumentais – na realização de acontecimentos e bombas semióticas em um contexto mundial de guerras híbridas e pandemia...

Gratidão infinita pelas conexões essenciais dos caminhos de pesquisas tecidos na presente obra com os trabalhos desenvolvidos na linha de pesquisa

“Educação ambiental e do campo na Amazônia”, sob a liderança de Sérgio Roberto Moraes Corrêa e Maria das Graças da Silva. Em diálogo e cooperação com pesquisadores e pesquisadoras desta linha, sentimo-nos motivados a adentrar no debate sobre saberes, territorialidade e sustentabilidade, particularmente pelo potencial de problematização da visão de mundo ocidental, ao interagir interculturalmente com os modos não-coloniais de ser e viver, com os processos antirracistas e antidisciplinares de saber e de poder das culturas ancestrais. E assim, por reciprocidade, começamos a pensar as práticas que assumam estas perspectivas decoloniais na agenda de políticas públicas socioambientais no contexto amazônico!

Gostaríamos, ainda, de manifestar imensa gratidão por compartilhar o intenso debate dos temas estudados pelos grupos até aqui referidos com o campo de estudo promovido por Tânia Regina Lobato dos Santos, Marta Genú Soares, Pedro Franco de Sá, no campo da “Formação, cultura, saberes e práticas pedagógicas”, juntamente com Ana Paula Cunha Fernandes, Lucélia de Moraes Bassalo, Fábio José da Costa Alves, em parceria com seus orientandos, na linha “Formação de Professores e Práticas pedagógicas”. Neste diálogo, somos desafiados a debater políticas e práticas pedagógicas no âmbito da educação escolar e popular, bem como da formação docente, o que implica em compreender criticamente suas relações e contradições com as linguagens poéticas, com os desafios ecológicos, com as culturas ancestrais, com os processos educacionais escolares e populares, constituídos historicamente na Amazônia.

Nossa gratidão infinita a cada participante do Grupo de Pesquisas “Viver em Plenitude: Educação Intercultural e Movimentos Sociais” (UFSC/CNPq), que estamos representando ao assinar a organização deste livro! Com efeito, a proposta desta obra expressa uma trajetória fractal de pesquisas cultivada ao longo de três décadas, entrelaçando múltiplos sujeitos e processos de pesquisa. De modo particular, destacamos a contribuição na coautoria da presente produção prestada por Camila Alessandra Domingues, Lenildo Gomes de Almeida e Kércia Figueiredo, também integrantes do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGICH/UFSC), ao qual manifestamos nossos profundos agradecimentos, por terem acolhido e sustentado nosso trabalho acadêmico.

Reiteramos nossa gratidão à Marta Genú Soares, Sérgio Roberto Moraes Corrêa e Ivanilde Apoluceno de Oliveira que, na qualidade de coordenadores do Projeto de Pesquisa “Bem viver: diversidade sociocultural, saúde e práticas educativas na Amazônia” (PDPG Amazônia Legal), têm mobilizado e articulado nossos esforços para “mapear o impacto da pandemia do Covid-19, em comunidades de povos originários e comunidades rurais-ribeirinhas da

Amazônia Paraense, em seus aspectos socioeconômicos, ambientais, educacionais e de saúde com vistas às suas identidades culturais e ethos de vida social”. Este processo de pesquisa constitui uma aura de sinergia com nosso empenho por produzir esta publicação.

Gratidão à João Colares da Mota Neto, por mobilizar a articulação com a Rede de Pesquisa sobre Pedagogias Decoloniais na Amazônia e, principalmente, por seu intenso e fecundo companheirismo nos momentos mais desafiadores de nossas lutas institucionais, populares e pessoais.

Gratidão à Mariateresa Muraca por sua generosa e pronta dedicação a estudar e a promover conexões entre os movimentos populares culturas ancestrais do Mediterrâneo europeu e os movimentos populares e povos amazônidas, ao desenvolver seu projeto de pesquisa “Promover a justiça social e epistêmica em áreas geopoliticamente complexas: uma pesquisa situada nas Epistemologias do Sul e no Pensamento decolonial” (PROCAD Amazônia/CAPES/UEPA, 2021-2024).

Nossa gratidão imensa à coordenação do PPGED/UEPA, nomeando, mais uma vez, Ivanilde Apoluceno de Oliveira, para representar cada estudante e docente do PPGED/UEPA que, participando dos seminários realizados, mobilizaram as energias que se expressam nesta produção coletiva.

Gratidão infinita à parceira da Associação Multiétnica Wyka Kwara, que tem compartilhado intensamente de estudos e pesquisas que estamos vivenciando no PPGED/UEPA. Em especial, Aiyra Amana Tupinambá (Alciete Arruda Azevedo), Miguel Kwarahy Tenetehara Tembê (Miguel Guimarães da Silva) e Yapoti Porã Eté (Carla Bethania Ferreira da Silva), que nos presenteia com sua sabedoria e suas práticas de Bem Viver, expressas nas telas que fazem parte relevante desta obra.

Gratidão eterna aos líderes Huni Kuin, Mapu (Adaildo Borges Sereno Kaxinawá) e Siã (José Osair Sales), que vêm generosamente compartilhando sua sabedoria ancestral e alimentando potentemente nossas lutas decoloniais e nossa trajetória de pesquisas.

Gratidão infinita aos povos indígenas da Mata Atlântica, em especial ao indígena Kaingang Adroaldo Antonio Fidelis (Duko), que contribui como coautor desta obra. Sua luta e experiência de vida vem inspirando e ensinando na caminhada do Bem Viver.

Gratidão a Rodrigo Corrêa Dinis Peixoto, por sustentar mediações com o Programa de Pós-graduação em Sociologia e Antropologia da Universidade Federal do Pará (PPGSA/UFGPA) e, de modo especial, com o projeto de pesquisa “ÀWA SURARA. Quilombolas, Indígenas e outros/as intelectuais orgânicos/as na academia. Produção de conhecimento para o Bem Viver e a interculturalidade na universidade e na comunidade”. Nosso profundo

agradecimento se estende às estudantes e aos estudantes quilombolas e indígenas que estão desenvolvendo seus estudos e pesquisas no PPGSA/UFPA. Pois, generosamente, participaram dos debates com os coautores e coautoras dos capítulos e contribuíram com seus comentários, tornando-se também coautoras e coautores desta obra.

Gratidão singular a cada colega que compôs o Comitê Científico, por sua leitura crítica dos diferentes capítulos do livro, na fase final de criação. Ao estimular e apoiar os autores e as autoras a aprimorar cientificamente seus respectivos textos, alimentaram a cooperação científica interinstitucional entre nossos grupos e redes de pesquisas. Além dos e das colegas que colaboraram também com outras tarefas na produção deste livro (Ivanilde Apoluceno de Oliveira, João Colares da Mota Neto, José Anchieta de Oliveira Bentes, Maria Teresa Muraca, Rodrigo Corrêa Diniz Peixoto), destacamos Ana Maria Rebelo Gomes (UFMG), Elcio Cecchetti (UNOCHAPECÓ), Genivaldo de Souza Santos (IFSP), Geórgia Pereira Lima (UFAC), Mônica Pereira dos Santos (UFRJ) e Pedro José Cruz (UFPB).

Gratidão a cada profissional que contribuiu no processo de editoração deste livro, de modo particular a Patricia Siqueira Santos e Mariene Alves do Vale, pelo assíduo trabalho de revisão e normalização dos originais, bem como ao José Neto, pelo primoroso trabalho de edição fotográfica.

Manifestamos nosso sincero agradecimento a cada funcionário da Editora CRV que, com prontidão e competência, deu seguimento a cada passo deste processo de editoração e publicação.

Agradecemos, enfim, o apoio institucional de Auxílio Pesquisa e Bolsa de Produtividade Científica prestado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que tornou possível a edição e publicação desta obra, bem como à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), cuja concessão da bolsa de Professor Visitante Nacional Sênior no âmbito do PROCAD/Amazônia viabilizou o desenvolvimento das experiências pedagógicas em que esta produção científica coletiva foi gerada.

Nossa gratidão infinita a você, leitora, leitor, por se dispor a compartilhar nossas lutas por viver, conviver e gerar vida em plenitude. Pois, como canta Raul Seixas, “Sonho que se sonha só é sonho só”. Mas “sonho que se sonha junto é realidade”.

*Reinaldo Matias Fleuri
Juliana Akemi Andrade Okawati*

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	19
<i>Reinaldo Matias Fleuri</i>	
<i>Juliana Akemi Andrade Okawati</i>	
<i>Patricia Siqueira Santos</i>	
PREFÁCIO	27
<i>Ivanilde Apoluceno de Oliveira</i>	

PARTE 1 PEDAGOGIAS DECOLONIAIS

CAPÍTULO 1	
METODOLOGIA FLEURIANA:	
trajetórias de uma pedagogia decolonial e intercultural	31
<i>Kércia Figueiredo</i>	
<i>Juliana Akemi Andrade Okawati</i>	
<i>Hanna Tamires Gomes Corrêa Leão Teixeira</i>	
CAPÍTULO 2	
SÓ NASCE DA ÁRVORE QUEM É DA RAIZ: reflexões sobre práticas	
pedagógicas decoloniais e interculturais no ensino superior	49
<i>Cynara Fernanda Aquino dos Santos</i>	
<i>Eugênio Edberson Trindade Júnior</i>	
<i>Fabíola Barroso Cabral</i>	
<i>Gabriela Esther Nascimento dos Santos</i>	
<i>João do Espírito Santo Lima Malcher Junior</i>	
CAPÍTULO 3	
A INTERCULTURALIDADE NA EDUCAÇÃO FREIREANA:	
o diálogo como estratégia pedagógica.....	69
<i>Débora Kátia Ferreira do Carmo</i>	
<i>Ivanilde Apoluceno de Oliveira</i>	
<i>Marcia Maria de Oliveira Maia</i>	

CAPÍTULO 4	
FILOSOFIA COM CRIANÇAS:	
educação intercultural em ambiente de educação popular	81
<i>Fabíola Barroso Cabral</i>	
<i>Hanna Tamires Gomes Corrêa Leão Teixeira</i>	
<i>Henrique de Moraes Junior</i>	
<i>Ivanilde Apoluceno de Oliveira</i>	

CAPÍTULO 5	
A PRÁXIS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR KAINGANG.....	93
<i>Adroaldo Antonio Fidelis</i>	
<i>Juliana Akemi Andrade Okawati</i>	

PARTE 2

INTERCULTURALIDADE E INCLUSÃO

CAPÍTULO 6	
INTERCULTURALIDADE CRÍTICA: relatos das pessoas com	
deficiência em tempos de pandemia	109
<i>Helen do Socorro Rodrigues Dias</i>	
<i>José Anchieta de Oliveira Bentes</i>	
<i>Ronielson Santos das Mercês</i>	
<i>Angelica Bittencourt Galiza</i>	

CAPÍTULO 7	
POR UMA INTERCULTURALIDADE CRÍTICA NO ENSINO DE	
LIBRAS NA AMAZÔNIA PARAENSE:	
aproximações com os estudos da linguagem	121
<i>Huber Kline Guedes Lobato</i>	
<i>José Anchieta de Oliveira Bentes</i>	

CAPÍTULO 8	
EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: lugar simbólico de desafios na	
construção de práticas pedagógicas com as infâncias	137
<i>Eliana de Jesus de Souza Lemos</i>	
<i>Iolane Socorro Nobre de Oliveira</i>	

CAPÍTULO 9	
EDUCAÇÃO INTERCULTURAL, INCLUSÃO E O DISCURSO	
NEOLIBERAL NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA.....	149
<i>Camila Alessandra Domingues</i>	

PARTE 3
NARRATIVAS DECOLONIAIS

CAPÍTULO 10	
INTERCULTURALIDADE E MEMÓRIAS DE SUJEITOS DA	
AMAZÔNIA: contribuições para uma pedagogia decolonial por meio da	
educação popular.....	165
<i>Beatriz Siqueira Nunes</i>	
<i>João Colares da Mota Neto</i>	
CAPÍTULO 11	
“EU SOU UMA HISTÓRIA VIVA”: narrativa de vida de Dona Querida	181
<i>Dilma Costa Nogueira Dias</i>	
<i>Fábio da Conceição Câmara</i>	
<i>Henrique de Moraes Junior</i>	
<i>José Anchieta de Oliveira Bentes</i>	
<i>Thaís Tavares Nogueira</i>	
CAPÍTULO 12	
CORPO D'ÁGUA: uma cartografia indisciplinada do Bairro da Barra –	
trajetórias decoloniais.....	199
<i>Lenildo Gomes de Almeida</i>	
CAPÍTULO 13	
O SILVO DA COBRA GRANDE:	
uma mitopoética no imaginário amazônico	209
<i>Marcos Henrique de Oliveira Zanotti Rosi</i>	
<i>Josebel Akel Fares</i>	
POSFÁCIO	223
<i>Mariateresa Muraca</i>	
COMENTÁRIOS	227
REFERÊNCIAS.....	241
ÍNDICE REMISSIVO	265
SOBRE OS/AS AUTORES/AS.....	269

APRESENTAÇÃO

Reinaldo Matias Fleuri
Juliana Akemi Andrade Okawati
Patricia Siqueira Santos

A obra “Pedagogias e Narrativas Decoloniais” é resultado de um trabalho coletivo de autoras e autores que decidiram entretecer experiências e pesquisas compartilhadas nos seminários realizados em agosto de 2019 e março de 2020 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (PPGED/UEPA) em torno do tema “Educação intercultural: aprender com os povos originários amazônidas a Viver em Plenitude”. A partir de abril de 2020, no contexto de isolamento social imposto pela pandemia da Covid-19, muitos dos e das participantes destes seminários continuaram a se encontrar virtualmente para compartilhar seus processos de criação literária. A este grupo juntaram-se doutorandos do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina. Os textos elaborados foram aprimorados, contando com a leitura atenta e as sugestões de consultores externos. Com a liderança de Reinaldo Fleuri, João Colares e Juliana Okawati, todos os textos foram apresentados, discutidos e comentados por pós-graduandos participantes da versão virtual do seminário “Educação intercultural: aprender com os povos originários amazônidas a Viver em Plenitude”, realizado pelo PPGED/UEPA em maio-junho de 2021. Em tempo, acolhemos os textos de comentários, com que os primeiros leitores e as primeiras leitoras se tornaram também coautores e coautoras desta obra. E a revisão textual realizada por Patricia Siqueira e Mariene do Vale veio conferir maior organicidade e fluência ao processo de editoração desta obra coletiva.

Assim, em nome do conjunto de coautores e coautoras, colaboradores e colaboradoras, tomamos a iniciativa de costurar, mesmo indiciariamente, o contexto de produção deste livro.

A construção de um espaço acolhedor e agregador entre pesquisadoras e pesquisadores em diferentes regiões do Brasil, assolado pelo contexto pandêmico da Covid-19, foi nosso grande desafio e propósito. Buscamos realizar, por meios virtuais, oficinas que ativassem um movimento decolonial de ensino-aprendizagem colaborativa, conectando os sujeitos, suas trajetórias de vida e projetos de pesquisa.

Com a pandemia, que inviabilizou a realização presencial de encontros educacionais, fomos desafiados a juntos buscar alternativas. Assim, se por um lado o distanciamento social nos privou das interações presenciais, por outro, ensejou a oportunidade de aproximar pesquisadoras e pesquisadores de

diversos lugares, conectando seus trabalhos e suas experiências. O ambiente virtual tornou-se então espaço de diálogo, reflexão, acolhida e conforto. Em tempos de tantas perdas, construíram-se pontes, amizades, relações dialógicas que se materializam nessa publicação.

No entretencimento de coautorias, vozes da Amazônia encontram-se com as da Mata Atlântica trazendo reflexões que convergem em um movimento de luta e resistência. Trata-se de experiências educacionais, de movimentos sociais, indígenas, quilombolas, de pessoas com deficiência, idosos, entre outros sujeitos que trazem suas histórias de vida para compor os treze artigos, que articulamos nesta obra em três contextos temáticos: *Pedagogias Decoloniais*, *Interculturalidade e Inclusão*, *Narrativas Decoloniais*.

Para abrir o debate sobre a temática geral, apresentamos a tela da capa de Carla Bethania Ferreira da Silva, aliás Yapoti Porã Eté (Água Viva), que participa da coautoria desta obra mediante sua linguagem artística, apresentando a tradição e cultura do seu povo. Intitulada “Mundo ancestral da criança nativa marajoara” ilustra a infância das crianças do Marajó. De acordo com a artista “no mundo inocente da criança, um portal de muitas descobertas com personagens imaginários se constrói em torno da ancestralidade. Em suas costas ela carrega seu mais dedicado amigo iguana, *Toré*. A criança convida a floresta para brincar, chama o macaquinho sapeca, guarás, formiguinhas, e a tartaruginha *Potí*. Sua ararinha vermelha, *Salomé*, chama a amiguinha, ararinha azul, *Guirá*, que vem lá do Amazonas só para participar da festa. Ainda, nessa brincadeira não se pode deixar de fora o guerreiro e protetor jacaré, *Turé*. Tudo parece um carrossel de fantasia, mas não é! Trata-se de um encontro profundo entre o mundo criativo e ancestral das crianças. De tempos em tempos, a cobra grande, sucuri, assombra os invasores com olhares enigmáticos e sedutores. Ela se enrola e em suas entranhas protege os moradores da aldeia que se resguardam na grande maloca. Esta arena é palco de diversos eventos. Um deles, o ritual de ‘São Sebastião’, ilustrado na tela, apresenta as mulheres fazendo seus artesanatos, assando peixe, enquanto os homens tocam o maracá e se juntam para assentar o mastro. Ao final, uma dança de formato circular acolhe a todos os envolvidos para celebrar a cultura e identidade marajoara”.

Para contextualizar o tema da primeira parte, *Pedagogias Decoloniais*, a tela intitulada “Meu corpo é um território” de Yapoti Porã Eté vem representando a vida nativa dos povos originários, que “é feita de empoderamento, pois ela é responsável pela organização social das gerações futuras”. Ilustrando a íntima relação dos corpos e das comunidades nativas, a autora-artista apresenta um corpo feminino em que habita as variadas espécies de animais, em radical relação com toda a natureza: “Diante desta mulher está a presença da lua seduzindo, interligando e comprometendo a relação deste corpo com as mais variadas fases da lua. No interior da lua está a presença dos pajés com

seus maracás consagrando a vida do novo guardião da floresta que herdará o conhecimento para o repasse às futuras gerações na terra. Abaixo estão as futuras gerações que festejam alegremente o filho da lua (Jacy). Por detrás da mulher está a cerâmica que guarda os segredos femininos através da arte gráfica e, para que exista maior consonância entre identidades passadas e presentes, estão os conselheiros pajés assentados com a espiritualidade”.

O reconhecimento da relação integral de cada ser humano com todos os seres da natureza, que aprendemos com os povos amazônidas, é cerne do que entendemos por *Pedagogias decoloniais* – tema da primeira parte do livro – constituídas por “teorias-práticas de formação humana que capacitam os grupos subalternos para a luta contra a lógica opressiva da modernidade/colonialidade, tendo como horizonte a formação de um ser humano e de uma sociedade livre, amorosa, justa e solidária” – tal como enunciado por nosso colega coautor João Colares da Mota Neto (2015).

Nesta perspectiva, o primeiro texto desta seção discute a própria experiência pedagógica vivida pelo conjunto de coautoras e coautores ao desenvolver a presente produção textual cooperativa. *Kércia Figueiredo, Juliana Akemi Andrade Okawati e Hanna Tamires Gomes Corrêa Leão Teixeira*, em seu texto nomeado *Metodologia Fleuriana: Trajetórias de uma Pedagogia Decolonial e Intercultural*, discorrem sobre a metodologia traçada pelas experiências que viveram em diferentes contextos pedagógicos. O nome por elas atribuído a essa metodologia é uma homenagem ao trabalho do professor educador Reinaldo Fleuri, justamente porque sua prática pedagógica, inspirada em obras como as de Freire, Freinet, Bateson, vem se dedicando ao longo de cinquenta anos a construir relações dialógicas engajadas com a práxis social, que contribuem para superar o autoritarismo das relações pedagógicas no sistema escolar. Neste sentido, a proposta “fleuriana” não se reduz a um específico e rígido modelo técnico de aprendizagem, mas se caracteriza por potencializar relações educacionais interativas e criativas que instigam os e as participantes a reinventarem protagonisticamente seus próprios caminhos dialógicos e interculturais de formação e de transformações socioeducacionais. Neste artigo, temos a chance de conhecer a (re)invenção dessa prática pedagógica promovida por uma das autoras em sua atividade de docente no Curso de Licenciatura Indígena do Sul da Mata Atlântica da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Só nasce da árvore quem é da raiz: reflexões sobre práticas pedagógicas decoloniais e interculturais no ensino superior é o artigo entretecido por *Cynara Fernanda Aquino dos Santos, Eugênio Edberson Trindade Júnior, Fabíola Barroso Cabral, Gabriela Esther Nascimento dos Santos e João do Espírito Santo Lima Malcher Junior*, ao buscarem compreender os frutos da aplicação de práticas pedagógicas decoloniais e interculturais na construção do conhecimento do ensino superior. Relatam e discutem sua experiência

pedagógica coletiva, em uma narrativa que articula analogicamente processos de construção de conhecimentos com os processos vitais da natureza. É um caminho acompanhado de fotografias e referenciais teóricos e organizado em seis momentos: *Fertilização, Semear, Enraizar, Crescer, Florescer e Frutificar*. Trata-se da partilha de uma vivência que realizaram no decorrer do seminário “Educação Intercultural: aprender com os povos originários amazônidas a descolonizar a educação”, promovido em 2020 pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (PPGED/UEPA).

As coautoras *Débora Kátia Ferreira do Carmo, Ivanilde Apoluceno de Oliveira e Marcia Maria de Oliveira Maia*, em seu texto *A Interculturalidade na Educação Freireana: o diálogo como estratégia metodológica*, tecem reflexões sobre a interculturalidade na educação *freireana*, focalizando particularmente o diálogo na educação intercultural de Paulo Freire. Suas discussões perpassam pela educação emancipatória, capaz de dialogar de forma respeitosa, amorosa e inclusiva tanto com os sujeitos que integram as classes populares, quanto com os eruditos do conhecimento científico. O texto reafirma que o debate sobre a interculturalidade e a educação *freireana* segue fervilhando, latente na vida e na intenção de todos e todas que almejam conviver – experienciando e trocando saberes ao tecer múltiplas relações interculturais – em uma sociedade mais consciente, justa, humana e democrática.

O texto *Filosofia com crianças: educação popular intercultural em ambiente de educação popular* foi elaborado em coautoria por *Fabiola Barroso Cabral, Hanna Tamires Gomes Corrêa Leão Teixeira, Henrique de Moraes Junior e Ivanilde Apoluceno de Oliveira*, vinculados – tal como as coautoras do artigo precedente – ao Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP/UEPA). O estudo parte do pressuposto de que a escola hegemônica da sociedade capitalista e monocultural é marcada pelo campo antidialógico, que silencia os conflitos entre as diferenças. O questionamento trazido é o seguinte: como implantar prática pedagógica crítica? Esse trabalho evidencia que a educação popular *freireana* é intercultural, crítica, dialógica e valoriza as diferenças, a transformação e a dignidade humana dos educandos. Demonstra a vivência do Grupo de Estudos e Trabalhos em Educação Freireana e Filosofia (GETEFF/NEP/UEPA) e conclui que através das atividades e processos pedagógicos do grupo há contribuição no desenvolvimento crítico dos educandos com formação protagonista, transformadora e libertadora.

Em *A Práxis da Educação Escolar Kaingang*, a *educação escolar indígena* é problematizada e diferenciada da *educação indígena*. O coautor *Adroaldo Antonio Fidelis* e a coautora *Juliana Akemi Andrade Okawati* refletem a partir de suas experiências realizadas no projeto Ação Saberes Indígenas na Escola (ASIE – Núcleo SC), o primeiro como orientador e formador indígena Kaingang, e a segunda como supervisora desse projeto. Discutem

algumas práticas promovidas, sobretudo no contexto da Escola Indígena de Ensino Fundamental – EIEF Cacique Pirã, localizada na da Terra Indígena Toldo Pinhal, município de Seara/SC. Nesse cenário, a oficina Saberes e Sabores Kaingang revela práticas interculturais e intergeracionais que evidenciam o papel dos mais velhos nos processos de ensino e aprendizagem, para em seguida promover uma oportunidade intercultural crítica que, ao mesmo tempo que considera as relações entre indígenas e não indígenas em seu processo contínuo, rompe com visões essencialistas, atentando-se para a emancipação e o empoderamento dos seus povos.

A segunda parte reúne os textos que discutem o tema *Interculturalidade e Inclusão*. A tela de Yapoti Porã Eté, intitulada *Gota da Vida* abre esta seção. Ao representar os desafios de uma mulher nativa Marajoara que cuida de seus filhos carregados e embalados na rede, representa a educação inclusiva como a maternidade, como ato de amor que reescreve o cotidiano da vida. E propõe uma educação intercultural constituída de relações que promovam processos de educação inclusiva dialógica e autopoietica. Neste caminho, podemos compreender que “arte e educação caminham juntas e proporcionam o que chamo aqui nesta obra de *vida*”, explica Yapoti Porã Eté.

Neste sentido, o texto *Educação intercultural: relatos das pessoas com deficiência em tempos de pandemia*, elaborado em coautoria por *Helen do Socorro Rodrigues Dias, José Anchieta de Oliveira Bentes, Ronielson Santos das Mercês e Angelica Bittencourt Galiza* discorre sobre a interculturalidade crítica como uma epistemologia de reconhecimento de pessoas com deficiência a partir de suas vivências na pandemia do Coronavírus. Partindo da questão problema, *quais as percepções das pessoas com deficiência em relação à pandemia?*, relata que neste período aprofundou-se a invisibilização das “pessoas com deficiências” e a dissimulação da ideologia do capacitismo. O estudo evidencia a importância do reconhecimento da identidade, na forma de ser e estar no mundo da “pessoa com deficiência”.

O estudo *Por uma Interculturalidade Crítica no Ensino de Libras na Amazônia Paraense: Aproximações com os Estudos da Linguagem* foi desenvolvido por *Huber Kline Guedes Lobato e José Anchieta de Oliveira Bentes*, ao discutir as seguintes questões-problema: o ensino de Libras é ministrado a partir do contexto sociocultural paraense? De que forma esse ensino promove a construção de uma epistemologia genuinamente amazônica? Os coautores consideram que, muitas vezes, os elementos da Amazônia (a cultura, os saberes, as crenças, os costumes) são esquecidos pelas escolas e universidades, que não transpõem para o âmbito do ensino e da aprendizagem da Libras a rica realidade sociocultural que constitui o lugar paraense. O texto apresenta ideias críticas acerca dos pressupostos modernos e exageradamente coloniais da linguística pura que assolam

os cursos de Letras Libras. Pontua que é preciso considerar nesses cursos as ambivalências produzidas no encontro entre os diferentes saberes e culturas.

No texto *Educação Intercultural: Lugar Simbólico de Desafios na Construção de Práticas Pedagógicas com as infâncias*, as coautoras *Eliana de Jesus de Souza Lemos* e *Iolane Socorro Nobre de Oliveira* refletem sobre os desafios ligados a práticas pedagógicas interculturais com as infâncias. Considerando as formas pelas quais as crianças são interpeladas no contexto da educação escolar, enfatizam sua alteridade na condição de sujeito social e histórico. Propõem a seguinte questão: quais perspectivas de construção/desconstrução dos educadores e instituições são ativadas nas relações com as crianças que não se adequam ao padrão disciplinar? Em resposta a essa problemática, consideram que, na perspectiva de escuta e na aproximação dialógica, a cultura da escola incorpora possíveis interações na educação da infância que valorizam suas formas de expressão, com diferentes condições de desenvolvimento e aprendizagem.

Por sua vez, *Camila Alessandra Domingues* discute a *Educação intercultural, inclusão e o discurso neoliberal na educação contemporânea*. A autora discorre sobre a concepção de educação tradicional atual, convidando o leitor, a leitora, a realizar uma reflexão epistemológica sobre os paradigmas que legitimam o discurso neoliberal na educação contemporânea. Faz uma breve revisão do tema das dificuldades para uma educação inclusiva na contemporaneidade, relacionando-o a três categorias centrais de análise: educação intercultural, diversidade e inclusão.

A terceira parte, que reúne *Narrativas decoloniais*, abre-se com a tela de Yapoti Porã Eté, *Mãe Natureza*. Enquanto os olhos do progresso crescem diante do poder, da prepotência e de ações destrutivas do meio ambiente, os povos ancestrais, centrados no respeito humilde, entendem que a Mãe Natureza é sua única fonte de vida e sobrevivência em todos os aspectos, alimentando, construindo saberes, deliberando uma relva de paz e tranquilidade para as almas aflitas. “A arte manifesta o desejo de reestruturação de um saber presente nos territórios, trazendo reflexões representativas dos povos nativos. [...] Descolonizar o olhar é o termo-chave desta arte. Neste sentido, busca uma nova forma de representação em telas para construção de uma educação crítica, que inclui percepções nativas que recortam e orientam nossa visão de mundo” – afirma a artista.

Ao focalizar o tema da *Interculturalidade e Memórias de sujeitos da Amazônia: Contribuições para uma Pedagogia Decolonial por meio da Educação Popular*, em coautoria, *Beatriz Siqueira Nunes* e *João Colares da Mota Neto* discutem a interculturalidade e a memória de sujeitos idosos amazônidas que vivem em uma Instituição de Longa Permanência para Idosos(as) (ILPI), em Belém do Pará, e que participam de práticas de educação popular. Os

idosos e as idosas que residem na instituição são provenientes de diversas áreas da região amazônica, trazendo em suas vozes e memórias saberes e práticas interculturais que contribuem para pensar uma educação popular em perspectiva decolonial.

O movimento de coautoria tecido por *Dilma Costa Nogueira Dias*, *Fábio da Conceição Câmara*, *Henrique de Moraes Junior*, *José Anchieta de Oliveira Bentes* e *Thaís Tavares Nogueira* produziu o texto: “*Eu sou uma História Viva*”: *Narrativa de Vida de Dona Querida*, liderança mulher, amazônica, negra, quilombola, mãe e sonhadora do Quilombo de Sucurjuquara, na ilha de Mosqueiro (Belém-PA). A partir da visão de mundo dessa mulher, de sua voz, os coautores e as coautoras discutem a decolonialidade do ser e do saber. Apresentam as narrativas de vida da protagonista, evidenciando a essência acerca de sua personalidade e autoafirmação de mulher quilombola, superando todos os preconceitos vividos, marcas essas que não romperam com o trabalho de educar sua comunidade e todos que a procuram.

Lenildo Gomes de Almeida, em seu texto *Corpo D’água: uma Cartografia Indisciplinada do Bairro da Barra – Trajetórias Decoloniais*, apresenta experiências sociopoéticas nas escolas públicas em Itajaí e Balneário Camboriú, que tecem redes de saberes decoloniais, que dialogam com as produções estéticas dos Quilombolas do Morro do Boi e do Grupo Maracatu Nova Lua, atuantes no Bairro da Barra em Balneário Camboriú no estado de Santa Catarina. Este trabalho tem por base a Metodologia Fleuriana, que eleva no horizonte possibilidades de construção de outro mundo, regido pelas relações interculturais e decoloniais e por vínculos de solidariedade e respeito mútuo entre os seres humanos.

Por fim, a produção de *Marcos Henrique de Oliveira Zanotti Rosi* e *Josebel Akel Fares*, intitulada *O Silvo da Cobra Grande: Uma Mitopoética no Imaginário Amazônico*, versa sobre os saberes que permeiam as mitopoéticas sobre a Cobra Grande e como elas constituem parte do Imaginário Amazônico. Trabalha com narrativas sobre a Boiúna, a grande serpente encantada que habita os rios da Amazônia, que compõem parte significativa do imaginário amazônico sobre diversas variações. Propõe refletir a respeito de como as mitopoéticas sobre a Cobra Grande constituem um princípio educativo direcionado à formação do sujeito e de seu imaginário.

O Posfácio, de *Mariateresa Muraca* – iniciando os primeiros comentários a esta obra – enfatiza o exercício de decolonização desenvolvido nesta obra, que toca vários elementos relacionados com a educação: as metáforas, o imaginário, as perspectivas, as práticas. De modo particular, enfatiza, nesta experiência coautoral, a importância pedagógica do conflito, que “não pode ser desvinculado do amor. Pois o amor autêntico alerta contra formas de obediência servil; convida para se responsabilizar com relação às próprias

múltiplas e contraditórias implicações nos sistemas de dominação – como bem fazem as coautoras e os coautores do livro ao reconhecer sua dívida de gratidão com relação a genealogias, trajetórias e experiências político-pedagógicas rebeldes –; motiva para acolher a tensão que surge na interação entre diferentes e que, se adequadamente trabalhada, pode promover a problematização da realidade e a modificação de si; anima a transgredir perspectivas e formas de civilização monológicas, monolíticas, monoculturais, trazendo à tona a pluralidade que habita em nós e no mundo”.

Os coautores e as coautoras dos estudos aqui apresentados vinculam-se a diferentes grupos de pesquisa da Universidade do Estado do Pará, da Universidade Federal do Pará e da Universidade Federal de Santa Catarina e, portanto, mobilizam um intenso diálogo interdisciplinar, intercultural e decolonial, convidando você, leitora, leitor, a compartilhar esta instigante roda de conversas!

PREFÁCIO

O livro “Pedagogias e narrativas decoloniais”, organizado por Reinaldo Fleuri e Juliana Okawati, consiste em uma coletânea de artigos elaborados a partir da discussão realizada no seminário “Educação intercultural: aprender com os povos originários amazônidas a decolonizar a educação” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará.

O objetivo deste seminário foi debater estratégias decoloniais desenvolvidas pelos processos de resistência e resiliência dos povos originários, em particular os povos amazônidas, frente aos processos históricos, socioculturais e educacionais coloniais e neocoloniais, que vêm se impondo na Ameríndia nos últimos cinco séculos.

A escuta epistêmica das cosmovisões ancestrais não coloniais e o debate sobre interculturalidade e decolonialidade no contexto educacional na Amazônia realizado no seminário possibilitou que o livro fosse organizado em três eixos temáticos: Pedagogia Decolonial; Interculturalidade e Inclusão e Narrativas Decoloniais.

O eixo “Pedagogias Decoloniais” traz para reflexão práticas educacionais decoloniais e interculturais, apresentando aspectos conceituais e pedagógicos, bem como a importância desta pedagogia e seus desafios no contexto amazônico.

O eixo “Interculturalidade e inclusão” apresenta uma interface com a educação inclusiva e foca em determinados temas como a infância, a educação de pessoas com deficiência, o ensino de libras e a arte.

O eixo “Narrativas decoloniais” apresenta memórias culturais de sujeitos quilombolas, idosos e ribeirinhos. Narrativas e memórias sobre histórias de vida, mitopoéticas e práticas culturais.

Neste livro o leitor terá a oportunidade de aprofundar teoricamente sobre a interculturalidade e a decolonialidade na educação, com foco para a educação na Amazônia, bem como aprender com os sujeitos amazônidas a descolonizar a educação.

A interculturalidade crítica e a decolonialidade na educação são fundamentais e necessárias diante da mentalidade colonizadora, fruto do processo de colonização marcado pela violência, opressão e escravidão de povos indígenas e afrodescendentes, e que permanece até hoje na sociedade e na educação. Mentalidade que tem por base a lógica civilizatória e de pensamento moderno ocidental, em uma perspectiva euro-usa-cêntrica.

No campo educacional esta lógica racionalista moderna homogeniza e universaliza o conhecimento científico, desconsiderando os saberes culturais de diferentes grupos sociais, além de não levar em conta as diferenças étnicas, linguísticas, de gênero etc.

Desta forma, a educação decolonial coloca no centro de debate as diferenças, reconhecendo-as e legitimando os saberes dos diferentes sujeitos culturais historicamente subalternizados e inferiorizados. Promove o diálogo entre os saberes e considera que os espaços de produção de conhecimentos são plurais e que, portanto, outras lógicas epistemológicas são desenvolvidas.

A educação decolonial descoloniza a mentalidade opressora, desconstrói a cultura do silêncio, obstaculiza a invasão cultural e a partir das narrativas dos sujeitos não coloniais desenvolve pedagogias outras que possibilitem a construção de sociedades verdadeiramente democráticas, humanas, justas e solidárias.

Assim, o leitor vai encontrar um tema de debate atual, com relatos de vivências e práticas educativas na perspectiva descolonizadora, fundamental para o processo de democratização social.

Ivanilde Apoluceno de Oliveira
Coordenadora do PPGED/UEPA – Junho 2021



PARTE 1

PEDAGOGIAS
DECOLONIAIS

A vida da nativa Marajoara é feita de empoderamento, pois ela é responsável pela organização social das gerações futuras. Em seus corpos femininos habitam as variadas espécies de animais: arraias, onças, iguana, peixes, arara, macaco, guará, garça, tatú e a mitológica cobra. Todo esse conjunto da fauna vem representar a identidade desta mulher, sendo estes animais fonte de alimentação.

A cobra tem um papel místico que entrelaça sedução, espiritualidade e proteção. Diante desta mulher está a presença da lua seduzindo, interligando e comprometendo a relação deste corpo com as mais variadas fases da lua. No interior da lua está a presença dos pajés com seus maracás consagrando a vida do novo guardião da floresta que herdará o conhecimento para o repasse às futuras gerações na terra. Abaixo estão as futuras gerações que festejam alegremente o filho da lua (Jacy). Por detrás da mulher está a cerâmica que guarda os segredos femininos através da arte gráfica e, para que exista maior consonância entre identidades passadas e presentes, estão os conselheiros pajés assentados com a espiritualidade.

Yapoti Porã Eté

Ficha Técnica

Título: Meu corpo é um território

Autora: Carla Bethania Ferreira da Silva *aliás*, Yapoti Porã Eté

Ano: 2021

Dimensões: 60x50cm

Técnica: Pintura, tinta de tecido, puff e urucum sobre tela

Fotografia: José Cardoso de Souza Neto (Amazon Pictures)

CAPÍTULO 1

METODOLOGIA FLEURIANA: trajetórias de uma pedagogia decolonial e intercultural

Kércia Figueiredo
Juliana Akemi Andrade Okawati
Hanna Tamires Gomes Corrêa Leão Teixeira

Considerações iniciais

“Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar” (Paulo Freire).

Paulo Freire, com sua pedagogia, demonstrou que a educação pode e deve ser libertadora e se tornou uma referência mundial na área da educação. A partir de seus ensinamentos, o professor – ou melhor, educador – Reinaldo Matias Fleuri teceu pesquisas, reflexões e práticas pedagógicas, construindo um trabalho crítico ao modo autoritário na forma de ensinar. Fleuri tem sido ativo em toda sua carreira docente, desconstruindo as formas hierárquicas de ensinar, buscando empoderar a livre expressão, a criatividade e as potencialidades de seus educandos. Partindo da certeza de que a educação ocorre na relação de reciprocidade, em que se “aprende uns com os outros”, sua proposta pedagógica colabora para o desenvolvimento de outras epistemologias contra-hegemônicas e criativas.

Os resultados desses anos de trabalho são densos, inspiradores e muito ricos. Trata-se não somente da publicação de artigos, livros e materiais científicos, mas de enriquecedoras vivências, práticas pedagógicas adotadas, reproduzidas e adaptadas por seus educandos em diversos contextos. Assim, se Paulo Freire nos mostrou que a educação pode e deve ser libertadora, Fleuri nos aponta uma direção para esse sonho de liberdade. A esse caminho metodológico, que tem influenciado nossas práticas pedagógicas e trajetórias acadêmicas, tomamos a liberdade de nomear como “Metodologia Fleuriana”.

Como educandas-educadoras inspiradas por essa metodologia pedagógica crítica, que confronta as estruturas coloniais fundadas no sistema hegemônico de educação, partilhamos aqui as reflexões sobre as nossas experiências pessoais, que tecemos ao acompanhar os trabalhos de Fleuri no período de 2017 a 2020. Sendo então possível pensar em meios e práticas que colaborem para

o acesso aos saberes historicamente construídos e aos saberes ancestrais, de forma que se possibilite o envolvimento, a reciprocidade e a troca de experiências e aprendizagens críticas (FLEURI, 2017).

Ainda que essas vivências tenham ocorrido em contextos e instituições distintas, é possível identificar elementos que guiam uma proposta educativa comum, que buscamos sistematizar como caminhos metodológicos.

A primeira experiência pedagógica sistematizada neste estudo, o seminário “Educação Intercultural: decolonializar o saber e o poder, o ser e o viver”, foi realizada no segundo semestre de 2017, dentro Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGICH/UFSC). Além de estudantes do PPGICH, também participaram deste seminário estudantes vinculados a outros Programas de Pós-Graduação ou egressos, que se matricularam de forma isolada nessa disciplina, formando aproximadamente metade da turma. Pode-se inferir que esse grande interesse foi pautado tanto pelo objetivo da disciplina, quanto pela sua metodologia pedagógica que, além do estudo teórico, indicava uma proposta de oficina e construção interativa dos projetos pessoais de pesquisa e de atuação social.

No ano seguinte, 2018, atuando como professor visitante no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (PPGEduc/UNIRIO), Fleuri, em parceria com a professora Marta Olmo-Extremera, conduziu a disciplina “Educação e Sociedade”. Ainda que nenhuma das autoras do presente artigo tenha participado como discente da disciplina em questão, foi possível acompanhar seus desdobramentos, sobretudo, pela produção da obra “Colonialidade e Resistências” organizada pelos docentes e publicada em 2019. De acordo com a apresentação de Giselle Penna Villa (FLEURI; OLMO-EXTREMERA, 2019) essa trajetória iniciou-se na sala de aula como uma proposta latente que envolveu coletivamente seus participantes: “O professor Fleuri, cuidadosamente, ofereceu-nos um lugar seguro, em que ninguém pensa sozinha. E o pensamento compartilhado, em tempos de crescente individualismo, é nada menos do que um ato revolucionário”.

Após essa vivência, retornando à instituição de ensino de origem (UFSC), o professor Fleuri buscou uma adaptação de sua metodologia para trazer os povos indígenas para o centro do debate. A disciplina “Alteridade e decolonialidade: aprender com os povos originários” do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina, realizada no segundo semestre de 2018, foi ofertada juntamente com a docente Kércia Figueiredo, também ex-aluna da disciplina “Educação Intercultural: decolonializar o saber e o poder, o ser e o viver”. Destaca-se que nessa experiência, além da inscrição de estudantes de diversas áreas, como já ocorrera anteriormente, houve a colaboração dos indígenas Josué Carvalho, professor universitário e Kaingang de Santa Catarina; Leopardo Sales e Siã Sales, ambos

lideranças e pajés Huni Kuin, do Acre. A participação deles mostrou-se fundamental para repensarmos os aprendizados oriundos das experiências extra-classe, do envolvimento que vai para além da sala de aula e da Universidade.

Por fim, a pedido dos estudantes e a partir da proposta da coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (PPGED/UEPA), Fleuri consolida com esta instituição um novo vínculo como professor visitante nacional sênior (CAPES/PROCAD). Neste contexto, a proposta da disciplina “Educação intercultural: aprender com os povos originários amazônidas a Viver em Plenitude” é ofertada consecutivamente em 2019 e 2020, reunindo diversos estudantes e articulando os cenários anteriores a projetos realizados no norte do Brasil.

No ano seguinte, diante do cenário pandêmico da Covid-19 que assolou o mundo impedindo a realização das aulas presenciais, a proposta de seminário virtual pela mesma instituição possibilitou o encontro das autoras do presente artigo. Assim, mesmo vivendo em diferentes cidades, as mesmas se conectaram pelo desejo de compartilhar suas experiências e disseminar a Metodologia Fleuriana como caminho possível e prático para construção de uma educação intercultural e decolonial.

Vale ressaltar ainda que na idealização dessa proposta, sempre fomos alertadas pelo professor-educador, que referenciando-se aos encontros pessoais com Freire, reproduzia a mesma indicação: “Não me copiem! Me reinventem!”. Assim, não há receita pronta. Essa proposta não trata da criação de um manual de aplicação, mas sim de analisar e refletir de que forma esse trabalho Fleuriano se (re)aplica e se (re)inventa em cada uma das experiências nos seminários aqui focalizados.

Nessa perspectiva, Kércia Figueiredo reflete aqui sobre sua experiência como docente do curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica da Universidade Federal de Santa Catarina, apresentando uma (re)invenção da Metodologia Fleuriana na disciplina Estágio de Observação I – Oficina “Sensibilizando o Olhar para os Anos Finais do Ensino Fundamental”. Esses processos traçados revelam sua potencialidade na própria (re)invenção da pedagogia que acontece a partir da relação íntima entre seus pares, isto é, ainda que seus princípios e etapas estejam aqui descritos, seus caminhos são diversos e dependem diretamente dos sujeitos envolvidos, que na sua “ação” instituem múltiplos caminhos.

O professor-educador

Com mais de 50 anos de experiência, Reinaldo Matias Fleuri ministrou disciplinas em variadas Instituições de Ensino Superior no Brasil e em outros países. É professor titular da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com vínculo de professor voluntário após sua aposentadoria em 2011, atuando

como professor permanente no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas. Atualmente é professor visitante nacional sênior (CAPES) junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Fundador da REDE MOVER: Educação Intercultural e Movimentos Sociais, coordena o Grupo de Pesquisa “Viver em Plenitude: Educação Intercultural e Movimentos Sociais (UFSC/CNPq)”.

No que tange às inspirações do trabalho Fleuri, pode-se afirmar que toma como referência inicial o estudo da obra de Paulo Freire, sobre como construir uma prática educativa libertadora e dialógica. Também se baseou no programa de formação da Pontifícia Universidade Católica (PUC), o ciclo básico de estudos, buscando compreender a consciência crítica com base em Álvaro Vieira Pinto. Durante esse momento destacou as categorias “diálogo” e “práxis” para o entendimento da prática pedagógica.

Desde então tem desenvolvido relações pedagógicas e experiências de ensino-aprendizagem dessa maneira: dialógica e participativa. Publicou “Educar para que?” (FLEURI, 2001), reunindo artigos sobre a construção dialógica de textos e de aprendizagem coletiva, com prefácio de Paulo Freire. Nestes textos mostra que algumas tentativas não levavam a uma organização maior dos grupos, alguns dos quais se desestruturaram. Conflitos relacionados à exposição dos alunos emergiram em algumas experiências.

Então tomou como objeto de pesquisa a Interculturalidade, nos anos 90, como forma de superação da sujeição disciplinar, como base de estudos a obra de Michel Foucault. Gerou a publicação “Entre disciplina e rebeldia na escola”. No estágio de pós-doutorado na Itália, com coletivo inspirado em Célestín Freinet, vivenciou projetos de formação baseados em oficinas. Entendeu melhor que as relações pedagógicas não se limitam à fala, mas envolvem múltiplas linguagens. Importância da reciprocidade de comunicação, questão que envolvia o respeito às culturas diferentes e às pessoas com deficiência. Debateu neste momento a Pedagogia da Complexidade, em que se criam contextos integradores para estimular o empoderamento da ação de todos os sujeitos, com múltiplas linguagens.

Esta Pedagogia da Complexidade dialoga com a Pedagogia de Paulo Freire, já que ambas superam o tradicionalismo pedagógico e põem ao educador o desafio de criar contextos integradores que mobilizem as ações, as aprendizagens, os conflitos e os diálogos. Destaca o conflito não como algo negativo, mas entende que ele pode ser altamente produtivo e gerador de aprendizagens. Ao enfrentar dialogicamente os conflitos, pode-se chegar a soluções coletivas e participativas para problemas comuns. Um dos desafios desta proposta é o não engajamento de alguns estudantes num processo pedagógico democrático.

Sendo assim, Fleuri entendeu que para superar esse desafio, precisaria criar ambientes de muita confiança, para que, quando surgissem os conflitos, o grupo pudesse resolvê-los com a força do coletivo integrado por meio do diálogo e da confiança. Portanto, o educador não chega de mãos vazias e sem propostas iniciais. Nem chega com todo o programa pronto. O educador propõe um programa, que será modificado participativamente pelo coletivo, no qual todos são protagonistas.

Caminhos metodológicos

Mesmo em cenários e contextos diversos, esses seminários sistematizados pelas autoras buscam compartilhar a vida em travessia, ou seja, trazer à tona suas experiências e percepções acerca do que nomeiam como Metodologia Fleuriana. Para tanto, são descritas algumas etapas comuns a esse processo que se inicia com o planejamento, seguido pela práxis do seminário, delineada em três etapas e seu fechamento. A fim de ilustrar esses momentos recorreremos aos depoimentos das autoras e demais educandos que compartilham seus olhares, percepções e reflexões.

Para comentar nossas vivências diante dos processos pedagógicos de que participamos, retomamos eventualmente trechos do texto sobre a “Construção de uma perspectiva curricular intercultural e inclusiva” (FLEURI, 2018, p. 135-175), que relata e discute a metodologia desenvolvida em uma experiência pedagógica de formação de educadores realizada por Fleuri em 2007.

Planejamento

O educador atua como responsável pela organização desse trabalho coletivo, planejando e mediando os seus processos. Para tanto, a organização pedagógica dessas disciplinas leva em conta cenários e ambientes, considerando o espaço e tempo de encontro da interação dos sujeitos (FLEURI, 2018).

Nesse sentido, para além das resoluções do local, datas e carga horária, identificamos a preocupação do educador em proporcionar um meio acolhedor que condiz com a possibilidade do tempo de trabalho. Como, por exemplo, a predisposição de uma sala com possível espaço de articulação, movimentação e disposição de cadeiras móveis (em círculos, duplas ou palco), bem como planejamento dos horários compatíveis com as necessidades de comunicação pertinentes aos objetivos de cada atividade do grupo.

Nas experiências aqui elencadas, mesmo antes do início das aulas, compreendemos que os programas das disciplinas já indicam uma perspectiva decolonial e por si intercultural. As propostas apresentam uma participação ativa de cada um dos envolvidos, prevendo relações interativas e dialógicas.

Em regra, esses seminários aparecem concentrados em alguns encontros que tomam forma de oficinas.

Além do programa de disciplina acadêmica, os inscritos comumente recebem um contato prévio via e-mail com orientações para levarem materiais lúdicos, lápis colorido, giz de cera etc. Ademais, visto que o tempo de encontro é longo, todos os envolvidos são convidados a preparar um prato de alimento ou levar lanches para serem divididos com os demais. Essa proposta busca a criação de um momento de compartilhamento, em que conversas e trocas informais ocorrem, estreitando os laços de afeto entre os educandos.

É perceptível que, ao mesmo tempo em que há um plano de ação, cronograma e arranjos propostos – parte da própria exigência do contexto institucional no qual se encontra – seu conteúdo não se restringe apenas à percepção e ao planejamento singular do educador. Ao contrário, a construção desse programa advém da participação de todos os sujeitos envolvidos, colocando-os como protagonistas, confrontando os dispositivos de poder presentes na dualidade professor-estudante.

Nesse sentido, essa estratégia metodológica mostra-se muito rica, pois supera o autoritarismo pedagógico das relações escolares disciplinares, uma vez que sustenta relações de reciprocidade e aciona dispositivos de participação.

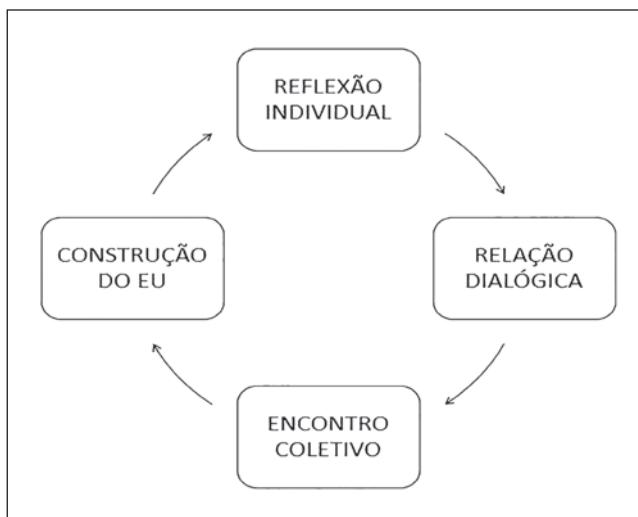
Práxis

O primeiro encontro ocorre, então, com um acolhimento afetuoso de boas-vindas aos educandos. Músicas, previamente selecionadas pelo educador, estão de fundo compondo o ambiente e proporcionando uma sensação de extroversão e desopressão. Durante a oficina estão previstos momentos lúdicos e artísticos em conformidade com as habilidades dos envolvidos. Assim os participantes são orientados, previamente, a participarem com roupas confortáveis. Ademais, a proposta de partilha de alimentos, sobretudo nos encontros que envolvem largo intervalo de tempo, gera um meio agradável, de desfrute compartilhado que nutre corpo e alma dos sujeitos envolvidos. Percebemos, a partir desses recursos, que há um estímulo aos movimentos criativos que auxiliam no movimento de entrega e interesse comum.

Durante nossas vivências, essas relações pedagógicas experienciadas ocorreram em movimento: um bailar do ser consigo mesmo, do conviver e interagir com o outro, com os outros e com o mundo. Esse movimento de reciprocidade volta para cada um de forma diferente da dança inicial. A partir dessas relações, proporcionadas pela interação, um novo eu é desenvolvido. Como um caminho em espiral, a práxis dessa metodologia ocorre a

partir de uma “Reflexão Individual”, seguida da construção de uma “Relação Dialógica”, para então um “Encontro Coletivo” que proporciona uma nova “Construção do Eu”.

Figura 1 – Fluxo das Oficinas da Metodologia Fleuriana



Fonte: Elaborado pelas autoras (2021).

Fleuri (2018, p. 146) chama sua experiência pedagógica de “processo de investigação temática”, a qual se realiza em três momentos: 1. Construção da identidade subjetiva, pela representação dos desafios e projetos assumidos pessoalmente por cada pessoa; 2. “Interação dialógica”, em duplas, pela construção e representação da relação intersubjetiva dos projetos pessoais; 3. “Articulação simbólica coletiva”, pela composição de grupos mediante a representação da articulação entre os desafios e projetos pessoais.

1º momento:

O início do processo de geração da temática articuladora do grupo parte de uma reflexão individual, que tem como objetivo a construção da identidade subjetiva, pela representação dos desafios e projetos assumidos pessoalmente por cada um. Na experiência relatada por Fleuri “o primeiro momento, subjetivo, é fundamental porque o processo de trabalho coletivo constitui-se como uma dança em que cada um mantém seu ponto de equilíbrio” (2018, p. 146). A partir do foco em seu ponto de equilíbrio subjetivo, que é a consciência dos objetivos do seu projeto individual, o sujeito passa a interagir com os outros de forma crítica, criativa e dialógica. Ainda Fleuri (2018) analisa que

a simbolização das finalidades em múltiplas linguagens torna a ação significativa, densa e interativa.

Nas nossas vivências fomos convidadas a indicar uma palavra-chave significativa que representasse os próprios objetivos de vida, ou de ações desenvolvidas, ou de um período da vida, ou do projeto de estudo, entre outras possibilidades. Em seguida, fomos solicitadas a representar o significado desta palavra, também em outras linguagens como o desenho de um personagem e de um texto curto explicativo. Imaginamos que poderíamos ainda representar os desafios e propósitos assumidos pessoalmente de forma lúdica, por desenho, música, poesia e outras modalidades de comunicação.

Igualmente, esse processo reflete em experiências direcionadas e descritas por Fleuri (2018, p. 146-147) em que a ação pedagógica individual se pauta nas seguintes etapas:

1. focalizar um problema importante na própria prática social e educativa;
2. formular uma proposta de ação (objetivo, meios, parceiros, ambiente);
3. codificar o problema e a proposta numa própria palavra-chave (folha 1);
4. simbolizar sua proposta na figura de um personagem do folclore brasileiro;
5. desenhar o próprio personagem (folha 2);
6. escrever o que ele significa, explicitando seus saberes, seus potenciais e seus limites (folha 3).

Tal encaminhamento parte da convicção de que o diálogo crítico e criativo só se constrói entre pessoas que tomam consciência de seus propósitos autênticos de vida, das intenções que impulsionam sua ação e sua interação com todos os seres que constituem seu mundo, com seu contexto social, cultural e ecológico.

Nas aulas ministradas, Fleuri, parafraseando Paulo Freire indicava: “As pessoas se educam em relação, mediatizadas pelo mundo”. Educar-se em relação com os outros e com o mundo é um processo que desabrocha “de dentro de cada pessoa”, da iniciativa de conectar-se consigo mesmo, de conhecer-se a si mesmo. Ainda mencionando o filósofo Sócrates, definia a máxima “Conhece-te a ti mesmo” como iniciativa fundante do processo de conhecimento verdadeiro do mundo, de conexão existencial e essencial com os outros seres humanos, com todos os seres da natureza, sejam eles imanentes e transcendentais ao próprio contexto imediato de vida. Seguidamente, o professor apresentou o depoimento de sua estudante Helena Bouschfield, ao final de um seminário de pesquisa realizado na UFSC em 1993. Avaliando

sua experiência de discutir e repensar seu projeto de pesquisa em diálogo com os e as colegas de curso, havia dito:

“[...] para mim, conversar e interagir com vocês foi como uma dança: a gente consegue interagir fluida e criativamente com diferentes parceiros, sincronizando reciprocamente movimentos e ritmos os mais diversos, se a gente mantiver sempre o próprio ponto de equilíbrio. Para mim, neste grupo, o meu ponto de equilíbrio tem sido o meu projeto de pesquisa!”.

A narrativa da educanda feita há mais de 25 anos remetia a um sentimento compartilhado naquele presente. Nas oficinas que participamos, ao sugerir que cada participante representasse seu projeto de vida ou de pesquisa em três linguagens distintas, não imaginávamos a profundidade deste “simples” exercício que levaria ao encontro de um ponto de equilíbrio formado pelo grupo.

Esse processo ocorreu primeiramente, com cada uma escrevendo sua palavra-chave (ou “palavra-geradora”, se quisermos usar a terminologia de Paulo Freire), em letras grandes numa folha. Segundo, esboçando o desenho de um personagem (vivente ou fictício) com o qual cada pessoa sente alguma afinidade. Terceiro, explicando em duas ou três frases, escritas em uma terceira folha, o significado atribuído ao próprio personagem. Com estes artefatos simbólicos da identidade de cada educando, fomos convidados a construir uma experiência de diálogo, ilustrada no momento seguinte.

2º momento:

Com base neste exercício de autoidentificação, fomos convidadas a realizar um diálogo em duplas para começar a entrelaçar nossos propósitos pessoais de vida e de ação. Imaginamos que poderíamos desenvolver outras atividades e linguagens com o objetivo de ensinar o empoderamento das identidades de cada participante da relação dialógica nesse contexto educacional.

O segundo momento ocorre, então, após a reflexão individual e cada um é convidado a apresentar sua palavra-chave. Assim, observando as palavras-chaves dos demais integrantes do coletivo, é possível se conectar à pessoa com o tema mais próximo, criando um momento de sintonia e aproximação.

Interessante notar a forma lúdica com que o professor conduziu a formação das duplas de conversação. Contou uma história – o discurso de Aristófanes sobre o “amor” em “O Banquete” (PLATÃO, 1991) – para motivar cada pessoa a buscar, através das palavras-chaves, identificar afinidades com outros colegas, facilitado por um cenário de dança e música em que cada pessoa espontaneamente encontra seu par. De modo semelhante a experiências pedagógicas anteriores aponta que:

Uma vez criada a representação pessoal da identidade subjetiva, mediante diferentes representações de seu desafio-projeto, os formandos são convidados a realizar uma atividade de mediação para o diálogo. Usa-se o baile de apresentação como dinâmica de animação/integração: Cada um prende no peito o papel com a palavra-chave e com o próprio nome. Contextualiza-se a animação com a narrativa de Aristófanes sobre o “amor” em *O Banquete* (PLATÃO, 1991). Música. Baile. Cada um procura um companheiro com tema semelhante [...]. Conforme se formam as duplas, o baile de “pares” vai se desenvolvendo. Quando todos os pares estiverem formados, a música pára. Cada par se senta junto para o trabalho. Um em frente do outro... (FLEURI, 2018, p. 147).

A relação dialógica em duplas favorece a construção e representação da relação intersubjetiva dos projetos pessoais, criando intimidade entre pares, proporcionando um momento de conversa e reflexão. Conforme explica detalhadamente Fleuri (2018):

O segundo momento, dialógico, inicia-se com uma atividade hermenêutica, ainda individual, de interpretação da representação (desenho) do parceiro. A constituição do significado de uma representação se faz pela articulação entre a mensagem que o autor quis representar e o entendimento que o leitor criou ao observar a obra. O significado da escritura se constitui na leitura. Por isso, o leitor, a leitora, frente ao desenho feito pelo seu parceiro, é convidado a criar uma interpretação. Em duplas: um observa o desenho do personagem do parceiro (em silêncio) e escreve sua interpretação (folha 4).

Explica-se o significado de diálogo: “diá” (através) e “logos” (conhecimento) significa o conhecimento que se constrói em relação. A relação se estabelece pela configuração simultânea da identidade e da diferença entre dois elementos. Dois elementos que apenas se identificam, criam fusão, não relação. Ou que só se diferenciam, criam separação, não relação. Assim estabelecer relação implica em explicitar as identidades e as diferenças entre dois ou mais elementos.

Os parceiros são convidados a estabelecer a relação entre seus projetos, a partir de suas representações. E isto em três passos metodológicos, dialéticos (tese, antítese e síntese). O primeiro passo implica em o primeiro ler a própria interpretação que fez sobre o desenho do parceiro; em seguida, o autor do desenho lê sua explicação do próprio personagem; e ambos discutem e registram a relação (identidade e diferença) entre os pontos de vista do autor do personagem e do intérprete. O segundo passo consiste em repetir o procedimento sobre o segundo desenho: o observador lê sua interpretação sobre o desenho do parceiro, o autor lê sua redação explicativa e ambos comparam as duas versões, identificando os significados semelhantes e divergentes do segundo personagem. O terceiro passo focaliza,

para além das representações, os sentidos dos desafios e projetos de cada parceiro, buscando discutir a relação (identidade e diferença) possível entre os dois pontos de vista. Compreendendo a interação entre as duas propostas, a dupla constrói, integrando elementos das duas representações, um brasão; e elabora, a partir do brasão, um haikai¹. Cada um desenha no próprio crachá o brasão da dupla. Por fim, cada dupla pendura num varal seus respectivos brasões e os haikais) (FLEURI, 2018, p. 147-149).

Em consonância com a experiência narrada por Fleuri (2018), durante nossos encontros, cada dupla formada se conectou através do diálogo, refletindo os sentidos de cada palavra dentro do seu contexto. Em nossas experiências de duplas, descrevemos os elementos que nos foi pedido representar, em seguida, explicamos o sentido inicial da sua criação. Através do diálogo, refletimos sobre a identidade e as diferenças das produções e dos pontos de vista, buscando encontrar novas potencialidades às produções, a si e às ações que desenvolvem.

Em seguida a esta discussão em duplas, criamos e expusemos aos demais colegas o totem (ou brasão) gerado a partir da união das temáticas conectando os significados das experiências individuais, o que posteriormente leva ao momento seguinte, em que geram-se os grupos e novas produções coletivas, as quais também são expostas em movimento de relação com o todo coletivo.

3º momento:

Visto a junção das duplas que mais se aproximam em seus eixos temáticos, criam-se grupos que irão trabalhar em uma articulação simbólica coletiva no decorrer dos demais encontros. Os integrantes dos grupos são desafiados a identificar as conexões individuais que os conectam e a criar lemas e representações que os identificam como coletivo, em que cada participante exerce um papel importante durante esse processo. Apesar disso, no desenvolvimento das atividades percebemos que a condução e liderança pode oscilar de acordo com as potencialidades individuais que vão aparecendo. Tal planejamento aparece detalhadamente descrito por Fleuri (2018) em atividade prévia realizada e relatada em 2007:

As duplas, agora articuladas em grupos por afinidades, se reúnem (máximo 8 pessoas) em torno de três painéis de papel pardo (de 1,50m x 2m). Cada dupla, tendo em vista seu brasão e seu haikai, discute as condições necessárias para a implementação de seu projeto. Metaforicamente, simboliza tais condições num “ambiente” adequado à convivência dos seus dois personagens. Sobre cada painel, cada dupla escolhe um espaço para

1 Forma poética muito breve de origem japonesa.

localizar os próprios personagens e respectivos ambientes. Negocia com os outros participantes a articulação entre os ambientes. Todos desenham seus ambientes. Colam, ou redesenham, as figuras dos personagens (e as próprias fotos). Resultam três painéis ou murais.

Após novo intervalo e animação, procede-se à dinâmica de interpretação dos painéis: cada grupo situa-se atrás do próprio painel. Um primeiro grupo interpreta o painel de um outro grupo. Este comenta a interpretação e define um título para seu painel e um nome para o grupo. E assim procedem o segundo e o terceiro grupos. Resultam as identidades coletivas dos três grupos. Estes se constituíram em grupos de trabalho, que se autodenominaram, respectivamente de “Caminhos do Aprender”, “Crê-ação” e “Vida”. Cada Grupo de Trabalho escolhe uma forma (quadrado, círculo, hexágono) para identificar seu grupo (FLEURI, 2018, p. 149-150).

Recordamos que durante as aulas Fleuri apresentava sempre alguma narrativa para contextualizar e animar uma ação pessoal ou coletiva proposta para ir construindo as relações dialógicas e cooperativas. Em entrevista realizada por Bentes e Lobato (2020), ele conta sobre suas influências para realização dessa proposta educativa:

Gregory Bateson, em seu livro *Mente e Natureza*, diz que não há palavra, não há ação que tenha significado fora do contexto. Quer dizer, o contexto é que torna possível estabelecer os significados das palavras, das ações e das interações. Bateson dá uma dica bastante interessante: que a aprendizagem é um processo interativo e contextual. Portanto, a educação não se reduz a formar personalidades, indivíduos. A educação implica principalmente em construir contextos interativos. Contextos interativos em que cada um vai constituindo a multiplicidade de significados de suas opções e ações, na interação com todos os outros sujeitos e elementos que constituem seus contextos de vida. A tarefa do educador não é ensinar ideias. A tarefa do educador é prevalentemente a de criar e mobilizar contextos interativos em que cada pessoa vá criando múltiplas conexões com os outros, configurando e consolidando suas singularidades, as suas opções vitais (BENTES; LOBATO, 2020, p. 258).

Percebemos nas nossas experiências estratégias onde o professor-educador cria e sustenta tais momentos interativos que se complementam por meio de diversas narrativas, seja numa linguagem escrita, seja em qualquer outra linguagem ou modalidade de comunicação, verbal, corporal, musical, teatral proporcionando cooperação crítica e criativa por parte dos envolvidos.

Nesse processo final, ainda ressaltamos a qualidade de Fleuri como mediador desses encontros, continuamente instigando reflexões e tarefas

coletivas, o que fortalece as relações entre seus membros, criando laços, mas também é meio desencadeador de conflitos.

Por fim, tendo como base os eixos temáticos, cabe a cada grupo definir uma proposta de apresentação coletiva aos demais, o que coloca em questão processos decisórios e meios democráticos de participação. Pela diversidade de relatos que acompanhamos, fica evidente a possibilidade de múltiplos processos educacionais, que extrapolam inclusive as fronteiras do espaço escolar.

Fechamento

O momento que encerra a disciplina é caracterizado pela rememoração do sujeito que a começou em relação ao sujeito que a concluiu. Assim, compreendemos que a para além de identificar as diferenças entre os sujeitos, a metodologia fleuriana realiza uma construção de conhecimento mútuo a partir das diferenças e dos pontos de identidade semelhantes, logo, uma pedagogia intercultural, marcada pela intencionalidade em construir conhecimento coletivo (CANDAU, 2012).

Na intencionalidade de construir conhecimento com o outro, a metodologia Fleuriana constitui uma característica potente devido a seu caráter dialógico e participativo, espaço no qual todos possuem liberdade para participar, questionar e construir. Deste modo, uma das características mais decoloniais vivenciadas nessas disciplinas reside na possibilidade de construir teorias a partir dos conhecimentos que já estavam presentes na sala de aula. Sem a obrigatoriedade de ter uma aula teórica, direcionada exclusivamente a debates sobre o pensamento colonial, eurocêntrico, racial etc., Fleuri partiu dos conhecimentos, opressões, aspirações e dores reais (DUSSEL, 2000) dos sujeitos participantes, o que possibilitou resultados para além de problematizações abstratas e vagas, promovendo a construção coletiva de pedagogias decoloniais.

Portanto, mais do que o fechamento do seminário, estamos falando aqui da abertura de novos caminhos para além dessas disciplinas acadêmicas. Por meio dessa reflexão, são observadas como as relações com o outro e com o coletivo são potentes para a transformação do eu educador, do eu pesquisador, do eu sujeito. Nesse encontro com o *outro* e *outros*, cada um tem a possibilidade de encontrar a si mesmo.

Figura 2 – Vivências da Metodologia Fleuriana



Da esquerda para direita: 1 – Reflexão Individual (palavra-chave); 2 – Relação Dialógica (brasão da dupla); 3 – Encontro Coletivo (representação do grupo); 4 – Exposição visual (UFSC, 2017); 5 – Trocas entre grupos (UFSC, 2018); 6 – Fechamento e confraternização (UEPA, 2019).

Fonte: Acervo MOVER.

(Re)inventando a metodologia fleuriana

Percorrido os caminhos da Metodologia Fleuriana como alunas, somos instigadas a (re)inventá-la e aplicá-la às nossas experiências como educadoras. Uma das experiências que vamos relatar é a de uma disciplina oferecida no curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica (LII – UFSC), ministrada por Kércia Figueiredo. Trata-se da disciplina Estágio I que, em uma de suas três etapas de execução, ofereceu a oficina “Sensibilizando o Olhar para os Anos Finais do Ensino Fundamental”.

Para que o contexto dessa disciplina seja melhor entendido pelos leitores, convém explicar brevemente que o curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica é frequentado por indígenas das três maiores etnias da região Sul do Brasil, quais sejam: Guarani, Kaingang e Laklãnõ Xokleng. Os

acadêmicos da LII moram em terras e aldeias indígenas dos estados de Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Paraná. Cabe esclarecer que o curso de LII respeita as especificidades de cada um dos grupos e valoriza seus saberes ancestrais. Por essa razão, adota a pedagogia da alternância, na qual é dedicado um tempo para ser cursado na universidade e um tempo para ser cursado nas aldeias.

As disciplinas da LII são organizadas em duas terminalidades: “Conhecimento Ambiental” e “Artes e Linguagens”. Algumas disciplinas são comuns a ambas terminalidades e, para atender e respeitar as especificidades linguísticas e culturais de cada povo, essas disciplinas são ofertadas para turmas organizadas por etnia. Esse é o caso da disciplina “Estágio I”, que será aqui relatada, e que se trata de um estágio de observação nos anos finais do ensino fundamental, das unidades curriculares correspondentes à terminalidade escolhida pelos acadêmicos. Deste modo, “Conhecimento Ambiental” se refere às disciplinas de Ciências, Matemática e Cultura indígena; e “Artes e Linguagens” se refere às disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Indígena, Artes e Educação Física.

A disciplina Estágio I é preparatória ao estágio docência, este obrigatório na formação dos alunos da LII. As aulas ocorrem em uma dinâmica cuja intenção é sensibilizar o olhar dos futuros professores para alunos com faixa etária correspondente à adolescência. Com o objetivo de refinar o olhar para esse período da vida, as atividades são desenvolvidas em um ritmo crescente. A intenção é que a cada novo encontro a capacidade de ver os alunos como pessoas em formação em todos os sentidos vá se aguçando.

Esse movimento é refletido durante o estágio de observação em sala de aula, para o qual o aluno deve escolher uma turma dos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano). Os professores em formação que já lecionam devem escolher uma turma diferente daquela que rege. Isso é necessário para que os papéis não se confundam e para que a percepção sobre os alunos seja nova. O foco é o aluno, assim o relatório a ser feito deve refletir o comportamento e o interesse dos alunos pelas disciplinas, o que é determinante para estimular a atuação do estagiário como professor.

Para a segunda turma da LII, a disciplina Estágio I foi ofertada no primeiro semestre de 2018, por três docentes: uma para cada uma das turmas. A coautora desse artigo e então docente da LII, Kércia Figueiredo, assumiu a turma Kaingang e propôs, no planejamento da disciplina, inserir a dinâmica da oficina aprendida quando discente do professor Reinaldo Fleuri. Em reunião com os docentes das turmas Guarani e Laklãnõ Xokleng, foi proposta a atividade “Sensibilizando o olhar: Oficina preparatória para o Estágio de Observação nos anos finais do Ensino Fundamental”, baseada na Metodologia Fleuriana. A proposta foi acatada pelos demais docentes e foi aplicada priorizando os saberes dos povos originários através de intervenções textuais e artísticas de indígenas.

Os acadêmicos através de dinâmicas de organização de duplas e grupos fizeram o exercício de verem a si mesmos quando tinham a idade dos alunos

a serem observados, acessando lembranças correspondentes ao período da vida associado à adolescência. Assim, criaram afinidades com os colegas e uma percepção melhor do período de vida pelo qual os alunos observados nas escolas indígenas, onde realizaram o estágio, estavam passando.

Metodologicamente, as docentes ainda na preparação da oficina perguntaram a alguns acadêmicos quais eram as músicas que marcaram o período da adolescência. Músicas como “Castellana” e “Esperando na Janela” foram citadas. Deste modo, a preparação do ambiente com essas músicas na recepção afetiva dos alunos já os transportavam para um período de vida que seria acessado com a dinâmica da oficina. O primeiro passo foi apresentar a proposta da oficina, informando que seria uma preparação para o estágio de observação.

Logo após, os estudantes foram afastados uns dos outros e lhes foi solicitado para escreverem secretamente uma palavra que lembrasse o período da sua adolescência. A docente recolheu então os papéis (sem identificação) e em seguida pediu que os acadêmicos desenhassem um símbolo (personagem) que representasse a palavra escolhida. Em outra folha, lhes foi pedido para escrever a interpretação do próprio desenho. Enquanto desenhavam, a docente escrevia as palavras em duas colunas no quadro, com a solicitação de não manifestarem sinais quando a palavra escolhida por eles fosse lida. Em seguida, a docente sorteou uma das palavras e pediu para seu “dono” escolher outra palavra – escrita no quadro – que mais combinasse com a sua. Após, o docente sorteou nova palavra e assim sucessivamente. Eis que as duplas se formaram.

As duplas observaram os desenhos uns dos outros atentamente e explicaram o próprio entendimento sobre o desenho, o que motivou o diálogo sobre o entendimento e a real intenção de quem ilustrou (identidade e diferença). E a dupla então unida, criou um desenho (símbolo) reunindo as duas ideias, os dois desenhos, e formulou três frases ou um parágrafo ou um verso que representasse o novo desenho agora criado pela dupla. Os desenhos foram pendurados pelas duplas em um varal, que leram o que escreveram para todo o grupo e explicaram o símbolo/desenho criado.

Esse momento foi muito profundo porque ao acessar as lembranças vieram à tona diversos sentimentos de uma época como: sonhos, rebeldia, deveres e dores. Ao relatar suas histórias, os colegas, que já se conheciam bem, passaram a acessar uma intimidade alcançada pelo compartilhamento das histórias carregadas de sentimentos. Palavras como “bola” trazia a recordação do sonho de ser jogador de futebol e do quanto a bola foi uma oportunidade de acesso ao “mundo dos brancos”, pois esse aluno frequentava uma escola não indígena. Já adulto ele refletiu o quanto ser “bom de bola” serviu para quebrar barreiras estabelecidas por preconceitos e racismo. Outra palavra citada foi “dever”, que se referia às obrigações de se dedicar integralmente às tarefas domésticas, costumeiramente exigido às meninas. Essa acadêmica relatou, com lágrimas nos olhos, o quanto ela sonhava em estudar e não tinha oportunidade. A combinação

entre as palavras permitiu um fluir e uma nova forma de conhecer o outro de maneira mais profunda. Os desenhos criados expressavam simbolicamente as histórias e ao criá-los o acessar das memórias se expandia e se fortalecia.

O relato do caminhar diário para alcançar a escola, que ficava muito distante da aldeia; o cheiro da mexerica, que remetia ao lugar de pertencimento e sobretudo uma época da vida; a construção de uma barragem na terra indígena, que gerou tanta aflição e dor: são exemplos de como os acadêmicos permitiram ser vulneráveis no compartilhamento das suas memórias e afetos. De repente, eles que achavam que já se conheciam bem por já estarem convivendo na universidade por dois anos, se surpreenderam ao descobrir no outro histórias e sentimentos que sequer imaginavam, mas que de certa forma compartilhavam por terem passado por situações semelhantes. Assim, o olhar para si e para outro com humanidade, compreendendo as emoções, expectativas e frustrações características do período da adolescência, fez com que se estimulasse a sensibilização em relação aos alunos com os quais iriam estagiar e atuar como docentes. Assim o trabalho seguiu para a etapa posterior: a de formação dos grupos.

O passo seguinte foi a formação dos grupos (3 duplas em cada grupo). As duplas escolheram os desenhos que mais combinavam entre si. Houve então a formação do desenho do grupo (reunindo as ideias das 3 duplas) em papel pardo e a escolha do nome do grupo. Concluiu-se assim a primeira sessão presencial. A segunda sessão presencial foi dedicada à preparação dos trabalhos dos grupos. Ao encontro das ideias e à escolha das formas de linguagem. O papel do educador foi acompanhar o processo de construção, que ocorria livremente, sem interferências. No caso de estudantes indígenas, eles se exprimiam em suas próprias línguas definindo representações e métodos de construções. Os educadores ao não entender e não falar as línguas dos acadêmicos acompanhavam deixando-os livres para informar o que quisessem e como quisessem. Frequentemente eles traduziam suas ideias para perguntar se o trabalho podia ser realizado na forma com o qual pensaram e se surpreendiam com a liberdade que tinham em fazer suas próprias escolhas sem regras preestabelecidas.

O percurso de construção livre, não hierárquico e criativo é característica básica da Metodologia Fleuriana, onde cada um cria, constrói e realiza de acordo com suas próprias escolhas. Finalmente a apresentação dos trabalhos dos grupos coroaram todo o processo de aprendizagem e compartilhamento de saberes. Em comum, as três etnias indígenas, que participaram das oficinas em turmas separadas, expressaram em seus trabalhos finais as lutas que fazem parte das suas vidas. Essas lutas se referem à afirmação da identidade, à necessidade de ser indígena e ser respeitado; à resistência, por valorizarem suas culturas e línguas, não obstante à tentativa histórica de embranquecê-los; à defesa dos territórios, muito presente nas terras indígenas já reconhecidas e nas retomadas de terras ancestrais.

Outro ponto expresso nos trabalhos das três turmas se refere à sabedoria dos “velhos”, como são chamados os anciãos, e a transmissão dela através da

oralidade em volta do fogo. Assim, a representação do fogo se fez presente nos trabalhos finais, significando que a força para resistir e lutar vem dos ensinamentos dos sábios. Uma surpresa para os acadêmicos foi o pedido para se auto avaliarem após os trabalhos terem sido apresentados. Cada um percebeu o quanto deu o melhor de si para realizá-lo, pela liberdade que tiveram na execução que permitiu a criatividade, e por isso mereciam a melhor nota possível. Então, foi sugerido que eles escrevessem atrás do trabalho suas avaliações que seguiram do número dez (10) com palavras nas línguas indígenas que significavam ótimo, excelente, muito bom. A metodologia fleuriana possibilita alcançar o potencial máximo de cada um porque parte do próprio desejo de construção e empenho.

Deste modo, a sensibilização do olhar para os alunos dos anos finais do ensino fundamental foi alcançada a partir do olhar para si mesmos naquele período da vida e dimensionada para considerar o ensinamento para a vida como um todo, cujo ponto de partida é a sabedoria. Assim, os indígenas expressaram como resultado dos seus trabalhos o seu modo próprio de educar que considera a vida como um todo não se limitando à educação escolar.

Figura 3 – Oficina da Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica



Da esquerda para direita: 1 – Reflexão Individual (palavra-chave); 2 – Relação Dialógica (brasão da dupla); 3 – Encontro Coletivo (formação dos grupos); 4 – Encontro Coletivo (representação do grupo); 5 – Reflexão Final (apresentação dos grupos e trabalhos); 6 – Fechamento.

Fotografias: Kércia Figueiredo (UFSC, 2018).

CAPÍTULO 2

SÓ NASCE DA ÁRVORE QUEM É DA RAIZ:

reflexões sobre práticas pedagógicas decoloniais e interculturais no ensino superior

Cynara Fernanda Aquino dos Santos
Eugênio Edberson Trindade Júnior
Fabiola Barroso Cabral
Gabriela Esther Nascimento dos Santos
João do Espírito Santo Lima Malcher Junior

Fertilização

As reflexões desenvolvidas no presente estudo nascem do impacto criador originado por uma experiência pedagógica intercultural vivida por sujeitos, amazônidas e não amazônidas, que desenvolvem pesquisas de mestrado e doutorado no contexto paraense.

O solo da pesquisa são memórias concebidas durante a disciplina *Educação Intercultural: aprender com os povos originários amazônidas a descolonizar a educação*, mediada pelo professor Reinaldo Matias Fleuri, ofertada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade do Estado do Pará (UEPA).

No primeiro momento desta ação de base intercultural, pesquisadoras e pesquisadores foram incentivados a traduzirem individualmente suas pesquisas em palavras e simbologias criadoras. Em seguida, por identificação, as unidades transformaram-se em duplas e, posteriormente, em grupos de aproximadamente oito pessoas. Cada grupo, então, assumiu o desafio de entrelaçar palavras e símbolos em novos significados.

Neste caminho, os narradores deste estudo são integrantes de um desses grupos, que recebeu o nome *só nasce da árvore quem é da raiz*, apresentando os frutos do diálogo entre pesquisadores de contextos educacionais plurais fincados na sociedade amazônica, tais como cursinhos populares atuantes em periferias de Belém, movimentos sociais, LGBTQIA+, educação inclusiva e outros, que conseguiram nesta analogia evidenciar o diálogo sinestésico da educação decolonial.

Figura 4 – Participantes do grupo



Elaboração do grupo de momento de criação coletiva em que os pesquisadores traduzem seus estudos em palavras e símbolos que posteriormente são transformados em novos significados (UEPA, 2020).

Fotografia: Captura.

Figura 5 – Flyer de apresentação do grupo



Fonte: Elaboração do grupo – arte para divulgação da atividade desenvolvida em sala de aula (UEPA, 2020).

Tal experiência foi tão significativa que se traduziu a partir do seguinte questionamento: *quais os frutos da aplicação de práticas pedagógicas decoloniais e interculturais na construção do conhecimento no ensino superior?*

Assim, o texto se materializa como relatos de experiências coletivos e críticos, que mesclam memórias pessoais e fotográficas com referenciais teóricos que dialogam com as perspectivas interculturais e decoloniais, sistematizado da seguinte forma: *Semeando, Enraizar, Crescer, Florescer e Frutificar*, como tem-se a seguir.

Semeando diálogos com os conceitos de decolonialidade e interculturalidade

O verbo semear pode ser entendido como a ação de plantar algo, deitar sementes em alguma terra (literalmente) ou como o ato de provocar, causar, produzir, fomentar, promover, causar, alastrar, infundir no ânimo².

Árvores e sementes costumam ter uma relação geracional cíclica: sementes geram árvores e árvores geram novas sementes, sucessivamente. Essa analogia nos serve para indicar a necessidade de apresentar as concepções de decolonialidade e interculturalidade que se situam nas construções subjetivas de nosso estudo como sementes para a árvore simbólica da construção dos conhecimentos dessa experiência educativa. Essas duas concepções que, para além de serem meras definições ou ideias, têm representado tradições de resistência dos povos subalternizados em detrimento dos poderes dominantes, agregam ao aspecto crítico reflexivo e transformador de nosso estudo.

Uma quantidade considerável de autores, em um número igualmente considerável de estudos, aponta a modernidade e a colonialidade como elementos constitutivos recíprocos. Segundo Mignolo (2007, p. 26), a modernidade é “una hidra de tres cabezas” das quais apresenta publicamente apenas uma. Mota Neto (2015) sintetiza a concepção de Mignolo ao apresentar as três facetas (cabeças) da modernidade da seguinte maneira:

- i) a retórica salvacionista, desenvolvimentista e a promessa do progresso, esta que é a única face visível da modernidade; ii) a colonialidade, que é um padrão de poder que permaneceu mesmo após o fim da situação colonial e que entre suas consequências estão o racismo, a desigualdade, a fome e o machismo, formas de opressão que costumam estar deslocadas do imaginário hegemônico sobre a ideia de modernidade; iii) a decolonialidade, que é uma

2 Baseado no verbete do Dicionário Priberam (Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/semeiar>. Acesso em: 24 fev. 2021).

energia de descontentamento, de desconfiança, de desprendimento mobilizada por aqueles que reagem ante a violência colonial (MOTA NETO, 2015, p. 15).

Esta síntese evidencia o caráter, a concepção por trás do conceito de decolonialidade, que preconiza que seu desenvolvimento é anterior ao próprio termo, cuja atribuição geralmente é creditada ao coletivo/rede/programa modernidade/colonialidade. Para Walsh (2014) o principal mérito do coletivo modernidade/colonialidade foi sua contribuição para a visibilidade do conceito de decolonialidade, especialmente no mundo acadêmico-intelectual, e sua utilização como uma categoria de análise.

Mota Neto (2015) aponta que o conceito de decolonialidade entendido atualmente não pode e não deve ser utilizado apenas para se referir às ideias dos autores que desenvolveram o termo, haja vista que a concepção (política, ética e epistemológica) é mais importante que um nome. O autor afirma ainda que esta concepção subjacente “tem sido tecida desde a origem do processo colonizador na América Latina” (MOTA NETO, 2015, p. 480).

Neste sentido, Walsh (2014), aponta que outros sujeitos se referiram à concepção de decolonialidade ao longo da história do processo colonial na América latina. A autora aponta que:

Mientras que el colectivo modernidad/colonialidad comenzó a usar el término decolonialidad en 2004, su herencia es mucho más amplia que este grupo. Las feministas chicanas queer como Chela Sandoval e Emma Perez se referían a la decolonialidad y lo decolonial en las décadas de 1980 y 1990. En las décadas de 1950 y 1960, Fanon pensó en la descolonización en términos similares a los que pensamos la decolonialidad hoy. Y, por supuesto, los pueblos indígenas han, por más de 500 años, hecho evidente la importancia de la lucha decolonial (WALSH, 2014, p. 29-30).

Deste modo, a concepção de decolonialidade, considerando as diversas contribuições assinaladas, pode ter seu conceito formulado de diversas maneiras, para efeito de nosso estudo, adotamos primariamente o conceito definido por Mota Neto (2015), o qual propõe que a decolonialidade seja entendida como:

Um questionamento radical e uma busca de superação das mais distintas formas de opressão perpetradas pela modernidade/colonialidade contra as classes e os grupos sociais subalternos, sobretudo das regiões colonizadas e neocolonizadas pelas metrópoles euro-norte-americanas, nos planos do existir humano, das relações sociais e econômicas, do pensamento e da educação (MOTA NETO, 2015, p. 49).

A conceituação proposta evidencia que a concepção decolonial é caracterizada pelo enfrentamento, em diferentes aspectos, das formas de controle

impostas pelo processo colonial. É o que reafirmamos ao recorrer a Catherine Walsh, que assinala que a colonialidade é executada em uma “Matriz Quadridimensional” (WALSH, 2009b, p. 15), cujas dimensões são: a colonialidade do poder, colonialidade do ser, colonialidade do saber e uma colonialidade cosmogônica, cada uma delas cumprindo uma importante função na reafirmação da superioridade de alguns povos sobre outros, em relações intersubjetivas, como um aspecto instituinte da colonialidade.

Da mesma forma que a colonialidade tem suas nuances e facetas para se impor aos sujeitos tradicionalmente subalternizados, é necessário que se entenda a capacidade de articulação da concepção de decolonialidade no enfrentamento dessa estrutura hegemônica. Essas articulações em prol de um modo “outro” de experienciar a vida em sociedade oferecem múltiplas possibilidades, das quais uma nos é muito cara neste estudo: Educação Intercultural/Interculturalidade Crítica e Decolonialidade.

As relações entre decolonialidade e interculturalidade são evidenciadas em muitos aspectos e em muitos contextos, de modo que entre as suas similitudes estão as tentativas de esvaziar seu sentido crítico/reflexivo e instrumentalizá-lhes, bem como alguns distanciamentos entre essas concepções e situações as quais poderiam ser substancialmente relevantes. A respeito da decolonialidade vemos em Mota Neto (2015) que existe uma lacuna entre a decolonialidade e a educação, inclusive no que diz respeito à educação popular. Por sua vez, em relação à interculturalidade, Walsh (2009b) destaca que existe uma estratégia do capitalismo neoliberalista de denominar como “interculturalidade” a sua própria estratégia de dominação por meio de uma integração dos “oprimidos” ao sistema, o que a autora denomina como “Multiculturalismo”, chegando a destacar também como parte de uma estratégia de “recolonialidade” (WALSH, 2009b).

Para distinguir sua proposta da descrita acima (chamada pela autora de “interculturalidade funcional”), Walsh (2009b, p. 20) utiliza da terminologia “interculturalidade crítica” que é entendida como “projeto político, social epistêmico e ético”, além disso é caracterizada por sua busca em suprimir as causas da assimetria social e da discriminação cultural (TUBINO, 2005 *apud* WALSH, 2009b), bem como por seu questionamento ao modelo de sociedade vigente partindo do “problema do poder, seu padrão de racialização e da diferença que foi construída em função disso” (WALSH, 2009b, p. 21).

Em continuidade à apresentação da proposta de interculturalidade crítica, cabe destacar que esta é uma construção que parte das pessoas que têm sofrido historicamente uma submissão e subalternização: é uma construção “desde baixo” (WALSH, 2009b, p. 22). Ou seja, esta interculturalidade crítica não tem sua fundação, suas raízes e antecedentes no Estado e, tampouco, na academia, antes tem seu sentido contra-hegemônico ressaltado por ter surgido das discussões dos movimentos sociais, destacando também uma posição clara em relação ao problema estrutural-colonial-capitalista (WALSH, 2009b).

A interculturalidade crítica se localiza no campo das concepções que travam o enfrentamento ao que é imposto institucionalmente, seja de forma arbitrária, seja de forma sutil e disfarçada de aceitação. A interculturalidade, como defendida por Walsh (2009b, p. 23-24), deve ser entendida como um projeto dirigido à “construção de modos “outros” do poder, saber, ser e viver”. Sendo assim, fica evidente a relação com a luta decolonial e a decolonialidade como conceituada neste estudo, reiterada por Fleuri (2014, p. 92), quando este afirma que “a interculturalidade crítica aponta, pois, para um projeto necessariamente decolonial”. Este fato é defendido por Walsh (2009b) quando esta descreve sua proposta de interculturalidade crítica:

De maneira mais ampla, proponho a interculturalidade crítica como ferramenta pedagógica que questiona continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder, visibiliza maneiras diferentes de ser, viver e saber e busca o desenvolvimento e criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que – ao mesmo tempo – alimentam a criação de modos “outros” – de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras. A interculturalidade crítica e a de-colonialidade, nesse sentido, são projetos, processos e lutas que se entrecruzam conceitualmente e pedagogicamente (WALSH, 2009b, p. 25).

Conforme exposto, consideramos, tal como a autora, que a relação de “costura” conceitual entre a decolonialidade e a interculturalidade (crítica) é, não apenas possível, como necessária para pensar novas “pedagogias” e novas “metodologias” para o ensino em qualquer nível, bem como para a construção de outros modos de pensar e agir diante das problemáticas estruturalmente construídas. Todavia, o ato de semear esses diálogos só se justifica diante das múltiplas possibilidades de avançar nessas novas pedagogias e metodologias, fazendo-se necessário enraizar esses diálogos semeados para que se efetivem na realidade.

Enraizar: dança e banho de cheiro

*Trago a ancestralidade ecoando em meu avesso, um canto
de identidade, um som de atabaque, um cerimonial com
liberdade, a luz da divindade emociona minha humanidade.
Eli Odara Theodoro*

Pensamos na acolhida de nossa atividade em profunda conexão com a simbologia de enraizamento. A palavra “raiz” nasce etimologicamente do termo latim *radix*, e significa base, fundamentos e princípios (ABBAGNANO, 2007). A simbologia das raízes ensinada pela natureza nos fala sobre

o tempo, conexões e desenvolvimentos em solos férteis. Neste caminho, as raízes relacionadas com pedagogias decoloniais e interculturais são vivenciadas através de saberes culturais ancestrais presentes em nossas memórias.

O início, então, fez-se em dança circular.

A dança nos convidou a repensar a estrutura física do espaço educacional. Nossa preparação começou com o afastamento de cadeiras da sala, de modo que pudéssemos deixar livre o espaço central. Salas de aula são espaços pensados para a imobilidade, e não o movimento. Desse modo, nos organizamos em dois círculos: um no interior do outro.

Em seguida, realizamos o treinamento dos movimentos da dança. Começando com todos de mãos dadas, demos passos para frente e passos para trás, fomos para a esquerda e direita e, em determinado momento, praticamos o giro. Este momento não foi cronometrado, durou o tempo necessário para a sincronização e conexão de todos.

A escolha da música e iluminação fizeram parte dos elementos da dança. O som instrumental nos ajudou a mantermos o ritmo, e a meia luz natural acalmou nossos olhares. No espaço central dos círculos, montamos uma mandala natural, feita com folhas de cajarana, formando uma espiral.

E, então, dançamos!

A escolha pela dança circular como atividade primeira se deu pela sua história. As danças fazem parte de rituais, comemorações e brincadeiras ao longo dos tempos, em diferentes culturas.

Conhecida como “dança circular sagrada”, a sistematização proposta por Bernhard Wosien nos apresenta a dança como atividade que nos ensina sobre totalidade. O ator destaca a importância deste saber como movimentos ritualísticos e religiosos de diversas culturas, principalmente nas culturas populares, onde as pessoas criam movimentos buscando equilibrar a vida (WOSIEN, 2000).

Em nossa perspectiva amazônica, a circularidade de movimentos é percebida na capoeira, cirandas infantis e danças de povos tradicionais indígenas. Dentre manifestações tão distintas, tais danças possuem em harmonia os processos de aprendizado não escolares, saberes aprendidos a partir da experiência. Como saberes da experiência, corroboramos com a descrição de Albuquerque *et al.* (2016, p. 33-34), que enuncia:

Os saberes da experiência, em sua amplitude de modos de ser, expressam-se em lugares como: mercados, feiras, quintais, santuários, praças e demais espaços onde se constroem subjetividades. Tais saberes englobam os rituais e festas que marcam a vivência coletiva do trabalho, da religiosidade, da ludicidade, das diversas formas de expressão artística (literária, musical, cênica, visual), e de tantas outras práticas da vida social.

Nosso segundo momento de enraizamento se deu com a apresentação e diálogos sobre os banhos de cheiro. Chamamos de banho de cheiro as

combinações de folhas, raízes e madeiras, que passam por processos de feitura variados e exalam perfumes característicos. Além do produto em si, os banhos de cheiro são ritualísticos, direcionados para a cura de enfermidades físicas, espirituais e na potencialização para a realização de desejos.

As origens destes banhos são africanas e indígenas, transmitidas entre gerações, e é um elemento identitário forte da cidade de Belém do Pará. Segundo Silva (2018), mulheres negras vendedoras de banhos de cheiro eram descritas em jornais do ano de 1830. Neste sentido, todos os saberes que atravessam os banhos de cheiro demonstram características de processos educativos decoloniais e interculturais.

O banho de cheiro ofertado em nossa atividade possuiu um processo de feitura que nos permitiu aprendizados. Ele foi preparado por um professor que aprendeu a identificar ervas e fazer banhos com sua mãe, cotidianamente. Todas as folhas foram colhidas de sua casa e tinham como objetivo a cura para enfermidades múltiplas e perfumes fortes, sendo elas: oriza, chama, vindicá, hortelã do Maranhão e hortelã da folha pequena. Após a seleção e limpeza, as folhas ficam submersas serenando.

Nos reorganizando em um círculo único, conversamos sobre estes processos de aprendizados não escolares, enraizados em nossas vivências. Enquanto conversávamos, oferecemos um banho de cheiro para as pessoas experimentarem. Neste momento observamos formas diferentes de contato com o banho: alguns molharam a cabeça, outros passaram no corpo, sentiram perfume e houve pessoas que não fizeram o uso do banho.

Além das expressões corporais, os diálogos e o cheiro evocaram memórias das infâncias das pessoas que participavam da atividade. Nestes relatos, ouvimos histórias de curas de doenças, rituais de passagens e rituais religiosos.

Finalizamos, assim, o enraizamento de nossa ação. A partir de duas experiências pudemos discorrer sobre a importância destes processos educacionais negados pela educação institucionalizada. Recorremos a memórias ancestrais que desvelam processos de resistências culturais, que são a base para processos de resistências outros, na atualidade.

Crescer: entre o ontem e o agora

*me levanto sobre o sacrificio de um milhão de mulheres que vieram antes
e penso o que é que eu faço para tornar essa montanha mais alta para
que as mulheres que vierem depois de mim possam ver além – legado.*
Rupi Kaur

No segundo momento de partilha, o grupo buscou aproximar os discentes da disciplina das diversas formas de atuação dos movimentos sociais no território brasileiro. Direcionar o olhar sobre as atuações que compõem o

passado, o presente e o futuro da nossa história brasileira como ferramenta de resistência contra-hegemônica ao avanço das políticas de colonização, exploração e dominação do nosso território.

Foram apresentados à turma dois vídeos, o primeiro abordava as mais diversas formas de atuação dos movimentos sociais envolvendo pautas rurais, urbanas, ambientais, educacionais etc. O segundo vídeo abordava especificamente o assunto de sexualidade e gênero e foi acompanhado de uma oficina.

A apresentação do primeiro vídeo teve como objetivo aproximar a construção histórica do nosso território à atuação de resistência de vários sujeitos que se organizaram coletivamente. Construíram com isso grandes lutas na disputa de projetos de nação que orientam a atuação dos regimes, instituições e organizações econômicas/políticas no Brasil.

Ao observarmos a trajetória dessas atuações no transcorrer de nossa história, isso possibilitou uma mudança de sentido histórico para o olhar decolonial e intercultural, ao possibilitar uma visão histórica a partir dos grupos subalternizados. Como fruto desse processo extraímos a aproximação dos discentes presentes a um novo sentido do contexto histórico a que estamos inseridos. Corrêa (2018) aponta para a importância da educação pautada nessa perspectiva:

Educação popular que se quer contemporânea de sua história e protagonista desse processo precisa apreender os fios que tecem e entrelaçam esse novo tecido social em suas várias dimensões e escalas, para recriar e reafirmar o seu território de saberes e contestação, de desestabilização do status quo vigente e de cultivo de novas sementes de possibilidades alternativas (CORRÊA, 2018, p. 210-211).

O despertar causado pelo contato com a história não contada transbordou diante da verbalização de questionamentos e considerações como: “Nossa, não sabia que havia tido manifestações para isso”; “O MST é o maior movimento da América Latina?”; “A ditadura foi cruel com o ativismo estudantil”; “como assim desaparecidos?”; “Eu fui para o Fórum Mundial, um importante espaço para elaboração de projetos de resistência”; “Nossos povos tradicionais estão sendo violados há muito tempo!”; “Meus pais participaram deste movimento e me disseram que foram dias difíceis”.

Constatações como as exemplificadas acima são manifestações de reconhecimento, autoconhecimento, proveniente da educação intercultural crítica que privilegia o exercício de dar sentido às nossas caminhadas, às nossas trajetórias. Para além do que está dado no presente como produto social, esta ação se compromete e contextualiza o próprio processo construtivo deste produto social. Este movimento de “dar sentido” deve ser necessariamente germinado a partir das narrativas dos nossos iguais, como Fleuri (2003) evidencia:

Processo construído pela relação tensa e intensa entre diferentes sujeitos, criando contextos interativos que, justamente por se conectar dinamicamente com os diferentes contextos culturais em relação aos quais os diferentes sujeitos desenvolvem suas respectivas identidades, torna-se um ambiente criativo e propriamente formativo, ou seja, estruturante de movimentos de identificação subjetivos e socioculturais (FLEURI, 2003, p. 31-32).

A auto-organização dos nossos povos promove a criação de organizações que, ao atuarem como forças políticas, alteram a correlação de forças no cenário político brasileiro. Com o avanço das ações dos grandes oligopólios estrangeiros, especificamente na Amazônia, são geradas diversas violações aos direitos básicos da população brasileira amazônida. Diante dessa inserção violenta, os movimentos sociais se colocaram como ferramenta de luta e resistência, protagonizando a construção de conhecimentos emancipatórios por meio da prática política. Para Walsh (2006, p. 21) a interculturalidade se faz nessa movência:

Assinala e significa processos de construção de conhecimentos “outros”, de uma prática política “outra”, de um poder social “outro”, e de uma sociedade “outra”, formas diferentes de pensar e atuar em relação e contra a modernidade/colonialidade, um paradigma que é pensado através da prática política.

O projeto capitalista implementado no nosso território se configura como um “desenvolvimento” dependente. Este se perfaz na forma de uma “modernização máxima com descolonização mínima” (FERNANDES, 2006, p. 209), o que significa que as estruturas de poder herdadas do período colonial são mantidas e reatualizadas, possibilitando a preservação da concentração da riqueza e do poder político.

Tudo se passa como se os direitos e as garantias sociais, assegurados por essa ordem legal, fossem privilégios inconfundíveis das minorias que possuem condições econômicas, sociais e políticas para desfrutá-los e como se fosse indiferente, para a existência e o futuro de uma sociedade nacional, que três quartos de sua população estivessem parcial ou totalmente banidos de suas estruturas de poder. Ora, nenhuma sociedade nacional pode existir, sobreviver e ao mesmo tempo construir um destino nacional, em tais bases. A destruição de estamentos e de grupos sociais privilegiados constitui o primeiro requisito estrutural e dinâmico da constituição de uma sociedade nacional. [...] a democratização da renda, do prestígio social e do poder aparece como uma necessidade nacional. É que ela – e somente ela – pode dar origem e lastro a um “querer coletivo” fundado em um consenso democrático, isto é, capaz de alimentar imagens do “destino nacional” que possam ser aceitas e defendidas por todos,

por possuírem o mesmo significado e a mesma importância para todos (FERNANDES, 1975, p. 163).

É diante deste cenário que se tem a luta em nome da superação do “desenvolvimento” dependente, da construção de uma sociedade nacional soberana e democrática que respeite seus povos e que por eles seja constituída. Com o intuito de combater, os setores populares, organizados em movimentos sociais propuseram ações de enfrentamento aos interesses das classes dominantes.

Movimentos como o Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra, Movimento dos Trabalhadores Sem-Teto, Fórum Social Mundial, Movimento Estudantil, Movimento dos Atingidos por Barragens, Movimento dos Atingidos por Mineração, Movimento Feminista, Movimento LGBTQIA+, Movimento Negro, entre outros, foram se replicando por todo o território brasileiro em torno de pautas e bandeiras de lutas que promovessem reparação histórica por danos causados. Entre estes estão a busca por acesso igualitário, políticas públicas e ações do Estado que representassem e pautassem demandas populares como direito a voto, voto feminino, reforma agrária, direitos trabalhistas, titulação de terras dos povos tradicionais, cotas sociais etc.

O vídeo de pouco mais de 10 minutos mostrou a atuação de cada movimento em um momento histórico, as demandas específicas e a organização dos setores populares que impulsionaram grandes vitórias sociais. No vídeo foi possível conhecer as organizações, suas ações e os processos históricos, evidenciando o protagonismo da população brasileira. Situou-se o contexto geopolítico brasileiro, o que possibilitou a reflexão da necessidade de unidade popular e atuação política crítica diante de uma realidade em disputa.

Gênero, sexualidade e diferença

No decorrer das atividades desenvolvidas, surgiu a necessidade de abordarmos temáticas que incluíssem sujeitos historicamente invisibilizados, como o Movimento da Comunidade LGBTQIA+, que segundo os “dados da *Transgender Europe*, ONG austríaca, demonstram que o Brasil é o país que mais assassina LGBTQIA+ em todo o mundo” (JOSENDE, 2020, p. 1).

Desta forma, iniciamos um diálogo que pudesse abranger de maneira objetiva termos pertinentes quanto às categorias de gênero e sexualidade. Segundo Jesus (2012) gênero é a classificação pessoal e social das pessoas como homens ou mulheres, que orienta papéis e expressões de gênero que são independentes do sexo. Define sexo como:

Classificação biológica das pessoas como machos ou fêmeas, baseada em características orgânicas como cromossomos, níveis hormonais, órgãos

reprodutivos e genitais. Ao contrário da crença popular, reiterada em diferentes discursos, a categoria sexo não se configura como uma dualidade simples e fixa entre indivíduos deste e daquele sexo (binarismo ou dimorfismo sexual), mas, isso sim, como um contínuo complexo de características sexuais (JESUS, 2012, p. 24).

Em oposição a alguns discursos, embora tenha uma determinação biológica, para a autora, sexo vai além dos reducionismos binários entre machos e fêmeas, se constitui como uma variedade de características sexuais permanentes e inconclusivas.

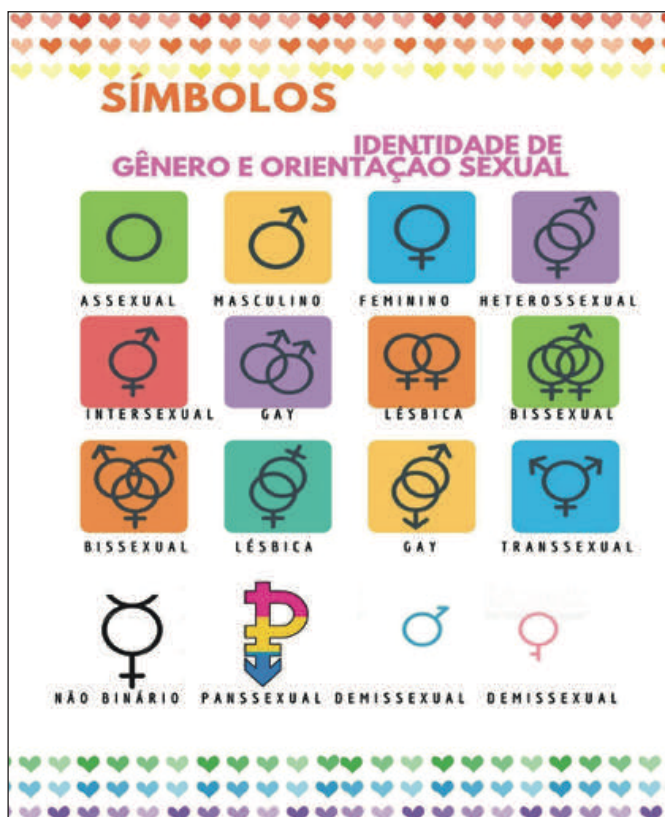
De cunho social e não biológico, a autora também nos apresenta o papel de gênero, entendido como o modo de agir de acordo com o gênero que lhe foi imposto, ensinado desde o nascimento, na construção das disparidades entre homens e mulheres.

Diferente da sexualidade, a identidade de gênero é conceituada a partir do “gênero com o qual uma pessoa se identifica, que pode ou não concordar com o gênero que lhe foi atribuído quando de seu nascimento” (JESUS, 2012, p. 24). Não podendo ser confundida com orientação sexual, que sendo relacionada à sexualidade tem como significado a atração afetivossexual por alguém.

Jesus (2012) entende por expressões de gênero algo que depende diretamente da cultura em que se vive, a forma como nos apresentamos, nossa aparência, comportamento, conforme as expectativas sociais espelhadas em determinado gênero.

Após a contextualização dos termos acima, foi elaborado e entregue à turma um esquema com a simbologia de outras definições importantes a serem apresentadas, fundamentais na construção dos conhecimentos que pretendíamos alcançar no contexto formativo do ensino superior, na intenção de possíveis práticas educativas futuras, por uma sociedade informada e respeitosa.

Figura 6 – Símbolos de identidade de gênero e orientação sexual



Fonte: Elaboração do grupo para representar a simbologia das definições que se pretendeu alcançar com a discussão (UEPA, 2020).

Pretendeu-se com esta imagem apresentar a escrita e a simbologia a partir de um vocabulário que representa, minimamente, a diversidade e diferenças utilizadas no cotidiano da Comunidade LGBTQIA+. Termos considerados inclusivos por Jesus (2012) pois reconhece os conceitos inerentes ao gênero e à orientação sexual de cada ser diverso.

De modo desordenado, porém objetivo, a princípio descreveremos os termos inclusivos que partem das definições da Jesus (2012), onde afirma que o ser masculino e feminino são questões de gênero, termos sociais construídos por diferentes culturas. A autora compreende como intersexual a pessoa:

Cujo corpo varia do padrão de masculino ou feminino culturalmente estabelecido, no que se refere a configurações dos cromossomos, localização dos órgãos genitais (testículos que não descenderam, pênis demasiado pequeno ou clitóris muito grande, final da uretra deslocado da ponta do pênis, vagina

ausente), coexistência de tecidos testiculares e de ovários. A intersexualidade se refere a um conjunto amplo de variações dos corpos tidos como masculinos e femininos, que engloba, conforme a denominação médica, hermafroditas verdadeiros e pseudo-hermafroditas (JESUS, 2012, p. 25).

Este grupo, a nível mundial, tem se articulado para que a intersexualidade seja entendida apenas como uma variação, a fim de não serem submetidos a cirurgias extensas após o parto como um meio de “reparar” os órgãos genitais que não concordam necessariamente com suas identidades de gênero ou orientações sexuais.

Conforme Jesus (2012), Assexual é a pessoa que não sente atração sexual por pessoas de qualquer gênero; o/a Bissexual é quem se atrai de forma afetiva e sexualmente por pessoas de qualquer gênero; o/a Heterossexual é a pessoa que se atrai de maneira sexual e afetivamente por outras de gênero diferente daquele com o qual se identifica; Homossexual, homens gays e mulheres lésbicas, são os que se atraem afetivo-sexualmente por pessoas de gênero igual àquele com o qual se identifica; e Transexual é um “termo genérico que caracteriza a pessoa que não se identifica com o gênero que lhe foi atribuído quando de seu nascimento” (JESUS, 2012, p. 26-27).

Carvalho (2018) explica que ser não binário é estar em qualquer ponto entre os polos, entendendo que entre o “homem” e a “mulher” existem vários gêneros; Barros, Lemos e Ambiel (2019) afirmam que os pansexuais são definidos pelo interesse nos diferentes tipos de sexualidade, sem distinção de sexo ou gênero; e D’Andrea e Romagnoli (2018) pontuam que a demissexualidade se expressa somente por meio do vínculo afetivo, onde a necessidade do ato sexual ultrapassa o biológico.

Em complemento ao que foi apresentado, exibimos um vídeo de 6 minutos e 49 segundos, de Léo Viturino (2019) gay, professor e youtuber surdo para contribuir conosco, nos ensinando alguns dos termos abordados nesta etapa do trabalho em LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), visto que também tínhamos uma professora surda como companheira de turma na disciplina.

Quanto às reflexões sobre o possível significado da diferença, Louro (2008) considera que as noções de normal e diferença se tornaram particularmente relevantes na contemporaneidade. No sentido em que a posição “normal” toma como referência uma identidade hegemônica, historicamente construída. E são dadas como “diferentes” todas as identidades que se afastam ou não correspondam à posição onipresente do “homem branco heterossexual de classe média urbana” (LOURO, 2008, p. 22).

Marcadas estarão as identidades que se diferem da que se tem como referência à “normalidade”. Desse modo, “as marcas da diferença são inscritas e reinscritas pelas políticas e pelos saberes legitimados, reiteradas por variadas práticas sociais e pedagogias culturais” (LOURO, 2008, p. 22).

Portanto, a diferença não é natural, mas naturalizada, nos é ensinada, pois é produzida pelos processos discursivos e culturais. Ela não existe em nossos corpos para ser simplesmente considerada, validada, envolve todo um processo de desconstrução e conhecimento de si.

Diante destas discussões, exposição e descrição dos termos inclusivos, percebemos a relevância e o peso acadêmico, social e político em promover um espaço que discuta abertamente, dando vez e voz às diferenças, reconhecendo formas outras de sentir, viver e demonstrar afetividade.

Florescer: oficina autorretrato

Inspirados na metodologia direcionada pelo professor Reinaldo Fleuri, dentro do tema do grupo “Só nasce da árvore quem é da raiz” e por todo conteúdo desenvolvido nesta pesquisa, foi realizada a dinâmica do autorretrato, apresentada no florescer. Esta atividade se relacionou a como os membros da turma (Educadores, Pedagogos, Geógrafos, Filósofos etc.) enxergavam a educação. A partir do trabalho intercultural crítico coletivo defendeu-se o respeito às diferenças, aos saberes outros, ao poder ancestral advindo das matas e dos povos originários, uma concepção de educação tal como apontada por Fleuri:

Tal perspectiva configura uma proposta de “educação para a alteridade”, aos direitos do outro, à igualdade de dignidade e de oportunidades, uma proposta democrática ampla que, no mundo anglo-saxão, se define como *Multicultural Education* (EUA, Canadá, Grã-Bretanha), e que, nos outros países da Europa, assume diferentes denominações: pedagogia do acolhimento, educação para diversidade, educação comunitária, educação para a igualdade de oportunidades ou, mais simplesmente, educação intercultural (FLEURI, 2003, p. 17).

Debates estes importantes na compreensão de diferentes perspectivas epistemológicas, políticas, práticas, com múltiplos interlocutores e contextos sociais. Concretizando então, o reconhecimento da paridade de direitos, direitos de existir, amar e Bem Viver, em harmonia e com dignidade.

No início da dinâmica, foi pedido para que os colegas se unissem em quatro grupos. Cada equipe recebeu uma cartolina verde, para confecção de um cartaz, onde aproveitaram-se das discussões da disciplina e as realizadas pelo grupo em questão, sobre sexualidades, movimentos sociais, educacionais, ancestralidade, decolonialidade e experiências. Diante de tais vivências, elaboraram cartazes com produções em desenhos diversos.

Ao final da confecção dos cartazes, cada grupo foi convidado a expor as ideias que estavam representadas em suas ilustrações, bem como, de que forma a educação estava representada naquelas letras e desenhos, a partir

das seguintes indagações: qual concepção de educação eles e elas queriam praticar? Que tipo de educadores/as eles e elas gostariam de ser?

De acordo com as exposições, falas e olhares múltiplos descritos em cada cartaz, percebeu-se uma profunda conexão com as intenções do grupo que promoveu esses momentos e com os objetivos iniciais da disciplina ofertada, resultando em apresentações críticas, carregadas de anseios identitários, inclusivos e desejos emancipatórios.

Que nos lembrou Candau (2008), ao buscar identificar e enumerar alguns dos desafios a serem enfrentados sobre a interculturalidade e educação em direitos humanos:

Um último núcleo tem como eixo fundamental *promover* experiências de interação sistemática com os “outros”: para sermos capazes de relativizar nossa própria maneira de situar-nos diante do mundo e atribuir-lhe sentido, é necessário que experimentemos uma intensa interação com diferentes modos de viver e expressar-se. Não se trata de momentos pontuais, mas da capacidade de desenvolver projetos que suponham uma dinâmica sistemática de diálogo e construção conjunta entre diferentes pessoas e/ou grupos de diversas procedências sociais, étnicas, religiosas, culturais etc. Exige romper toda tendência à guetificação presente também nas instituições educativas e supõe um grande desafio para a educação. Exige também reconstruir a dinâmica educacional. A educação intercultural não pode ser reduzida a algumas situações e/ou atividades realizadas em momentos específicos nem focalizar sua atenção exclusivamente em determinados grupos sociais. Trata-se de um enfoque global que deve afetar todos os atores e todas as dimensões do processo educativo, assim como os diferentes âmbitos em que ele se desenvolve. No que diz respeito à escola, afeta a seleção curricular, a organização escolar, as linguagens, as práticas didáticas, as atividades extraclasse, o papel do/a professor/a, a relação com a comunidade etc. (CANDAU, 2008, p. 54).

Aplicando ao contexto do ensino superior, conforme as inquietações de Candau (2008) e as discussões reveladas nas apresentações dos grupos, urge a necessidade de se pensar e praticar uma educação intercultural problematizadora, que vise provocar e romper os modelos estruturantes que aprendemos no decorrer do processo de escolarização. Que desperte nos educadores/as um comprometimento contínuo onde possa vivificar uma educação para o reconhecimento do outro, a alteridade entre os diferentes grupos socioculturais.

Ao final, um caule feito previamente pelo grupo promovedor foi posto ao chão, em seguida, solicitamos a colaboração dos colegas para encaixar as ilustrações dos cartazes junto ao caule, com a intenção de que fosse formada uma árvore, unindo todas as ideias e pensamentos em um único bloco.

Os participantes se dirigiram ao centro da sala e, livremente, uniram seus trabalhos ao topo do tronco. Como vemos na imagem a seguir:

Figura 7 – Resultado final do autorretrato



Elaboração do grupo mostra a reunião dos desenhos criados pelos grupos participantes que reuniu as reflexões feitas durante a atividade (UEPA, 2020).

Fotografia: Captura.

Na culminância das atividades, vemos a formação de uma árvore cujas ilustrações representam as perspectivas e abordagens dialogadas no avançar das aulas, desenhos que demonstram traços de luta, de interculturalidade, educação, natureza, força, saberes, afetos, diferença, valores étnico-culturais e raciais. Bem como palavras escritas: práticas pedagógicas significativas; identidade; ludicidade; amor; conhecimento; inclusão; diversidade e emancipação.

Frutificar: socialização coletiva + leitura de poema

Os frutos colhidos a partir do relato e análises do trabalho apresentado se estendem e estenderão para além deste artigo. Cada sujeito, interlocutor e seres diversos presentes nas discussões da disciplina “Seminário Especial Educação Intercultural: aprender com os povos originários amazônidas a descolonizar a educação” pôde contribuir à sua maneira a partir de suas perspectivas, olhares, linhas epistemológicas, cosmológicas e vivências.

Por não ter um caráter conclusivo, mas inicial, inquietante e desafiador, esta seção pontua os frutos da aplicação de práticas pedagógicas decoloniais e interculturais na construção do conhecimento no ensino superior. Para isso, precisamos nos colocar a favor de um ensino superior que entenda a Universidade em sentido integrador, diverso e inclusivo de todas as esferas cognitivas, que reconheça e valorize todos os tipos de conhecimento, saberes, métodos de pesquisa e de aplicação à vida.

Historicamente, a instituição “Universidade” se constitui como fundamental para a propagação dos valores da civilização estadunidense-europeia-ocidental, no modo como vem sendo construído e reproduzido o conhecimento e saberes globais em sua hegemonia acadêmica e científica. Resultado de uma dominação colonial das mentes, dos processos políticos, econômicos e monoculturais das elites, que invadem desde a estrutura, os poderes, gestão, “os seus departamentos, a disciplinarização dos saberes, o conhecimento construído e transmitido, as produções científicas, os modelos pedagógicos, a avaliação” (ESTERMANN; TAVARES; GOMES, 2017, p. 19) dos modelos universitários.

É partindo em contraponto a esses moldes de construção de conhecimento disciplinar, fragmentado e hierárquico que nos posicionamos acerca do ensino superior. Estabelecendo a construção de uma educação crítica problematizadora que reverta a visão imposta pelo colonialismo e neoliberalismo universalizante das instituições educativas.

Dessa forma, as etapas da sementeira, do enraizamento, crescimento e do florescimento abordados na elaboração coletiva desta pesquisa, possibilitaram a abertura de espaços de fundamentação teórica com o diálogo epistêmico entre conceitos variados. Entre os abordados estão: decolonialidade e interculturalidade; a conexão profunda com os saberes e práticas ancestrais por meio do banho de cheiro e dança circular; os debates insurgentes que demonstraram importância política dos movimentos sociais e de formas outras de aprender e praticar termos inclusivos em respeito às diferenças; e a formação conjunta da árvore pensada em cada momento de partilha e entrega em consonância a um compromisso educativo que parta sobretudo dos povos originários, dos povos da floresta e de seus saberes.

No final de nossa apresentação, foi lida e refletida a oração “Amor como revolução”, de Henrique Vieira (2019, p. 9):

Que todas as crenças religiosas sejam respeitadas, e até mesmo a não crença religiosa. Que possamos comungar na crença da humanidade, da diversidade, do bem comum. Que seja declarada justa toda forma de amor. Que nenhuma mulher seja alvo do machismo estrutural. Que a juventude negra não seja alvo do extermínio. Que Marias Eduardas não sejam assassinadas dentro da escola. Que Marquinhos da Maré não seja assassinado

indo para a escola. Que Marielles possam chegar em segurança nas suas próprias casas. Que todo agricultor tenha uma terra para plantar, que todo sem-teto tenha uma casa para morar. Que os indígenas sejam respeitados nas suas crenças. Que as fronteiras acabem e as armas caiam no chão. Que a felicidade venha sobre nós, respeitando toda dor e consolando toda lágrima, porque felicidade de verdade só é possível sob a bênção da comunhão. Amém, axé, e o que de mais universal existe: amor.

O reconhecimento das formas outras de sentir, viver e amar é que nos permite e permitirá enxergar o valor em potencial que existe na diferença, dos povos originários, nas sabedorias ancestrais múltiplas, na força da alteridade e nas práticas interculturais em ambientes diversos. É valorizando as raízes mais resistentes da terra que poderemos observar o nascer dos frutos saborosos de um arvorecer decolonial que nos cultiva enquanto vidas.

CAPÍTULO 3

A INTERCULTURALIDADE NA EDUCAÇÃO FREIREANA: o diálogo como estratégia pedagógica

*Débora Kátia Ferreira do Carmo
Ivanilde Apoluceno de Oliveira
Marcia Maria de Oliveira Maia*

Introdução

Pensar em educação freireana³ e interculturalidade sugere o repensar do modelo de estratégias educacionais costumeiras para uma gama de possibilidades que permita incluir o diálogo com os sujeitos, na sua diversidade cultural e humana.

O interesse pelo estudo do enlace entre interculturalidade e educação de Paulo Freire surgiu a partir das experiências formativas docente-discentes, na disciplina “Educação intercultural: aprender com os povos originários amazônidas a Viver em Plenitude”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (PPGED – UEPA) no ano de 2020.

Nessa disciplina, as reflexões, dialogicidade e abordagens formativas serviram de suporte epistemológico para pensar formas outras de aprendizagem, na qual a escola ganha o protagonismo por ser espaço de múltiplas tensões políticas e sociais. A escola convive com frequentes situações envolvendo diferentes interesses, que se refletem na necessidade de oferta de recursos e serviços educacionais que sejam capazes de promover o aprendizado dos alunos de forma crítica e criativa.

Desta forma, sendo escolas públicas urbanas ou não, devem considerar a interculturalidade dos sujeitos como um fator que permeia todos os campos

3 Nas produções realizadas pelo Núcleo de Educação Popular Paulo Freire – NEP, da universidade do Estado do Pará, como esta, tem-se adotado o termo “freireana”, para referência à ‘educação freireana’, ‘filosofia freireana’, ‘concepção educacional freireana’, ‘abordagem freireana educação’, entre outras, motivo pelo qual adotamos o termo com “e”, ainda que destoe da regra gramatical da Língua portuguesa, que confere o “i”, para o exemplo da variação ortográfica do nome Freire, mas por se tratar de uma criação categoria de abordagem, o que condiz com o princípio de autoria e autonomia que autores nepeanos vêm desenvolvendo durante seus 25 anos de atuação formativa-acadêmico-social, reflexos das inúmeras produções e publicações textuais e apresentações, dos muitos trabalhos que o NEP por seus educadores e educadoras, vem realizando nesse campo da educação popular, educação especial, intercultural, entres outros. Trata-se, portanto, de uma escrita identitária dos/as autores/as desse espaço de formação e trans/formação humana.

da educação, posto que os educandos estão imersos em diversas culturas, e que deve estar presente no processo de escolarização.

Fleuri (2008, p. 5) tece uma ponderação sobre o papel da escola na formação dos sujeitos:

Ao invés de promover a apropriação do saber elaborado pela humanidade, ou de capacitar as pessoas para desenvolver as diferentes culturas que perpassam as suas comunidades, a escola repassa informações fragmentadas e desvinculadas da prática social. Ao invés de formar cidadãos críticos e participantes, confere diplomas a funcionários.

Freire (1983b, p. 46) destaca que “a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”. O desafio dessa educação perpassa pelas relações de interculturalidade entre os sujeitos, com a possibilidade de inclusão dos diversos saberes, para além da estrutura. Também considera a formação docente, com amplitude histórica e epistemológica da educação, por meio de estratégias teórica-metodológicas e conteúdos “outros”, acessíveis ao(a) educando(a), no âmbito da escolarização.

Da mesma forma, Fleuri (2018, p. 37) preconiza sobre a necessidade de conceber uma educação que repudie a exclusão social, de múltiplos contextos sociais e de diversidade de conhecimentos, modo que caminhe por “canais de comunicação e de experiências”. De acordo com este autor, “na prática pedagógica aparece como principal desafio a necessidade de elaborar a multiplicidade e a contraditoriedade de modelos culturais que balizam a formação da visão de mundo dos educandos”.

O objetivo deste estudo é analisar a interculturalidade na educação de Paulo Freire, tendo o diálogo como estratégia metodológica.

Dessa forma, esta pesquisa bibliográfica refere-se a uma abordagem educativa pautada na concepção freireana, que considera a articulação dos saberes, culturas e o modo de viver dos sujeitos, pela qual o diálogo precede a coparticipação de informações, no âmbito de reflexão individual e coletiva, que leva à conscientização frente à realidade de ambos.

Este texto é constituído de introdução, seguido dos tópicos sobre a interculturalidade e o diálogo na educação freireana. Finaliza com as considerações finais.

A interculturalidade na educação freireana

A educação freireana traz consigo uma amorosidade própria de seu autor. Ressalta a importância de se problematizar a questão da exclusão das classes populares do acesso à educação escolar, denunciando veemente as práticas

antidemocráticas que priorizam uma educação conteudista, tradicional e antidialógica, que só contribuem para a manutenção dos processos excludentes, tanto no âmbito educacional como social (OLIVEIRA, 2011a).

Paulo Freire vivifica sua ousadia emanada no legado de lutas sociais, que denuncia a força avassaladora de um paradigma dominante, o qual reproduz processos antidemocráticos na educação e na historicidade da ciência ao se sobrepor aos outros saberes como um saber único e verdadeiro.

Não obstante, Freire (2013) legitima o saber popular como outra possibilidade de educação, trabalhando de forma amorosa o respeito à dignidade dos sujeitos pertencentes às classes populares, tonificando o seu legado de um/a educador/a engajado/a na ética e na política das vivências dos movimentos sociais. Anuncia, mediante sua práxis, a boniteza do/a educador/a em intervir no mundo:

O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo. Mas, histórico como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade (FREIRE, 2013, p. 30).

A educação de Paulo Freire, ainda que revolucionária, historicamente tem sido alvo de investidas contrárias, oriunda de momentos específicos políticos, como no atual momento, de incertezas e contradições. Contudo, na contramão dessas perseguições, a educação na perspectiva freireana rejeita qualquer manifestação de exclusão ou discriminação, pois parte do princípio de que cada pessoa possui o direito de ser escolarizado com respeito ao seu conhecimento prévio, com conteúdo que tenha elo com suas vivências cotidianas, que considere sua cultura como ponto de partida da escolarização. Dizer a própria palavra, para Freire (2013, p. 16), significa um ato de poder; o conhecimento com posicionamento político, de representação pessoal e social, com consciência crítica, daí o entrelaçamento da educação freireana com a interculturalidade.

A luta contra as desigualdades sociais se configurou em Freire como uma insígnia, uma bandeira movida e erguida por todos os sujeitos que se rebelam contra uma obediência servil, como ele bem descreveu em um trecho sobre as marchas mencionado em sua última entrevista, em 1997. Ele chamava a atenção para o poder decisivo dos movimentos sociais na historicidade de um povo. O sujeito que não se deixa alienar e nem se dá por vencido por forças antagônicas que o oprimem nas amarras da invisibilidade, reconhece assim, o poder existente na luta das marchas, que o reintegra no processo de sua existência no mundo, como sujeito de direito à educação e à vida em sociedade:

Eu morreria feliz se eu visse o Brasil cheio, em seu tempo histórico, de marchas. Marcha dos que não têm escola, marcha dos reprovados, marcha dos que querem amar e não podem, marcha dos que se recusam a uma obediência servil, marcha dos que se rebelam, marcha dos que querem ser e estão proibidos de ser [...].⁴

Bell Hooks (2013, p. 75) ao falar de sua experiência com Freire e de como seus trabalhos impactaram sua forma de pensar, agir, ser e enfrentar o sexismo, exprime seu sentimento sobre a educação freireana em sua formação e construção de identidade, “como sujeito de resistência”.

Tal encontro foi um diálogo com consequência libertadora, que demandou uma mudança conceitual em relação à teoria e prática no fazer educativo e abordagem reflexivo crítico de questões culturais e históricas, em sua luta de e pela vida das mulheres negras e a discriminação racial existente em seu país.

O estudo e aprendizado que obteve por meio dos trabalhos de Freire lhe forneceram elementos conceituais reflexivos para tratar das questões sobre o racismo e desrespeito do ser feminino, de modo que a autora avalia que “sempre houve no trabalho de Paulo o reconhecimento da posição subjetiva daqueles mais enfraquecidos, daqueles que sofreram o peso mais grave das forças opressivas” (HOOKS, p. 75).

Esse cruzamento intercultural que Paulo Freire trata em suas produções e concepções teórico-filosóficas perpassam pela condição de tratar o ser humano considerando sua especificidade e subjetividade de ser e r/existir a qualquer forma de desumanização no mundo.

Freire (2013, p. 26) em diálogo sobre as diversas experiências socioculturais que viveu, destaca que “as culturas não são melhores nem piores, as expressões culturais não são melhores nem piores, são diferentes entre elas”. A educação freireana, então, consegue trazer à luz possibilidades reflexivas de romper com as amarras que impedem as pessoas de pensarem “o outro” pelo olhar cultural “do outro”, de modo que torna-se necessário o saber cultural ao estudo acadêmico, e assim urgente trazer para o centro do diálogo educativo as questões desafiadoras que permeiam a vida dos educandos, a fim que se constitua um tema de pensamentos profundos que levem a mudanças de posturas, com rupturas de concepções excludentes, sobretudo porque afetam os mais excluídos.

Chamar a atenção para a necessidade das lutas sociais em prol dos direitos das classes historicamente excluídas, em Freire, é uma realidade, uma vez que ele vê na educação de base popular uma possibilidade de trabalhar a cultura e assim fomentar a educação intercultural no Brasil, significando um

4 Trecho da entrevista concedida à jornalista Luciana Burlamaqui, na residência de Paulo Freire, em 17 de abril de 1997, marcada como sua última entrevista. A entrevista encontra-se disponível em: <https://www.youtube.com/c/tvpuc/search?query=As%20Marchas>. Acesso em: 6 mar. 2021.

movimento de luta, direcionado às práticas pedagógicas, que levarão os oprimidos ao exercício crítico de sua cidadania e o convencimento da afirmação da importância de sua cultura (OLIVEIRA, 2015).

Fleuri (2008) também nos adverte para o perigo de direcionar o modo de olhar em uma única direção, ou seja, de ver os outros saberes como únicos conhecimentos verdadeiros, desconsiderando outras possibilidades de aquisição do saber, apontando a necessidade de uma educação intercultural.

A busca pela ideia de se conjecturar uma vigilância punitiva, como sugeriu Michel Foucault (1977), em seu livro *Vigiar e Punir*, de esquadrihar um objeto ou um sujeito, ao ponto de exercer um completo domínio sobre ele, possibilita a modelação de corpos dóceis, alinhados a um convencimento da existência de uma só verdade e de um único saber.

A ideia que Fleuri argumenta sobre o enfoque considerado verdadeiro, na visão dos professores que observam o desempenho dos/as alunos/as, revela que: “o professor, ao examinar o desempenho do estudante, focaliza e valoriza apenas aspectos relacionados a determinados objetivos pré-estabelecidos, ignorando todos os outros aspectos que compõem seu contexto” (FLEURI, 2008, p. 55).

Vemos aí que o poder disciplinar segue uma lógica na perspectiva do olhar. Por isso, Fleuri (2008, p. 52) lança o seguinte questionamento: “qual a estrutura de base do olhar disciplinar que garante a sujeição dos indivíduos?”. E pensando mais além, perguntaríamos: será possível construir um novo olhar para a educação escolar, que consiga divergir ou distanciar-se um pouco mais do ponto de vista da ciência, que o convencionou como o único e considerável conhecimento verdadeiro?

Essas perguntas nos fazem refletir sobre o poder vigilante que paira sobre os movimentos que se formam na área educacional e que de certa forma vão moldando a maneira de pensar e de agir no mundo os indivíduos, favorecendo o desenvolvimento das relações de sujeição e de dominação por parte de um paradigma dominante.

Para Chauí (1990) o saber advindo do conhecimento científico tem uma intencionalidade opressora que vai se constituindo na sociedade, visando acentuar as diferenças de classe de tal forma que: “a cultura dominante se apresenta como ‘saber de si e do real’ e a cultura dominada como ‘não-saber’” (OLIVEIRA, 2015, p. 8).

Desta feita, percebemos quão sutil é a forma de permitir a reafirmação da barbárie como uma dimensão de verdade e de dominação do saber universal que se sobrepõe aos outros, justificando um caráter opressor de anunciar uma forma:

[...] nova e sutil de reafirmar que a barbárie se encontra no povo na dimensão da ‘incultura’ e da ‘ignorância’, imagem preciosa para o dominante

sob dois aspectos: de um lado, a suposta universalidade do saber dá-lhe neutralidade e disfarça seu caráter opressor; de outro lado, a ‘ignorância’ do povo serve para justificar a necessidade de dirigi-lo do alto e, sobretudo, para identificar a possível consciência da dominação com o irracional, visto que lutar contra ela seria lutar contra a verdade (o racional) fornecida pelo conhecimento (CHAUÍ, 1990, p. 51).

Segundo Fleuri (2018, p. 40) a educação intercultural é uma relação que “indica uma situação em que pessoas de culturas diferentes interagem, ou uma atividade que requer tal interação”, o que significa interrelações de culturas, com o propósito de conhecimento e compreensão de um povo em relação à cultura do outro, sendo o resultado um avanço da prática educativa.

Oliveira (2015) chama atenção ao fato de que Paulo Freire constitui a gênese da educação intercultural no Brasil e ao analisar a interculturalidade na educação freireana destaca: a) que a cultura é uma das categorias fundantes de Paulo Freire e b) a relação entre as culturas, que implica na dialogicidade, é um dos elementos fundamentais na educação intercultural.

Segundo a autora, Freire relaciona a opressão social com a opressão cultural ao mencionar que há no processo opressor a manipulação das massas oprimidas, para que não pensem sobre sua situação de oprimidos, e em consequência, não se rebelam. E esta manipulação de cunho ideológico culmina na invasão cultural, em cujo contexto encontra-se a cultura do silêncio e o antidiálogo.

A invasão cultural, então, serve à manutenção da opressão, por meio da qual os invadidos são convencidos de sua inferioridade, e na medida em que se reconhecem como “inferiores”, necessariamente reconhecem a “superioridade” dos invasores. Além do reconhecimento da superioridade dos invasores, a invasão cultural possibilita que os invadidos percebam a sua realidade sob a ótica dos invasores, mantendo a estabilidade de poder dos mesmos (OLIVEIRA, 2015, p. 76).

Explica a autora que no debate sobre a interculturalidade, Paulo Freire ressalta a importância das relações interculturais:

Não é compreender só a cultura de lá, nem só a cultura de que eu faço parte, mas é sobretudo compreender a relação entre essas duas culturas. O problema é de relação: a verdade não está nem na cultura de lá e nem na minha, a verdade do ponto de vista da minha compreensão dela, está na relação entre as duas (FREIRE, 2004, p. 75).

Na perspectiva da educação freireana, a educação é um ato político, que busca construir um diálogo nivelado ao campo do outro, de modo a

desenvolver reações de empatia e valorização sociocultural do sujeito e seus saberes, que possibilita uma aprendizagem significativa, dado o poder reflexivo da ação, de pensar para um resultado educativo e emancipatório.

A partir dessas duas concepções outras de educação, o processo de aprendizagem ganha outra dimensão de formação, pois Freire (2013, p. 55) considera o ser humano e o mundo “inacabados”, em que “[...] O mundo da cultura que se alonga em mundo da história é um mundo de liberdade, de opção, de decisão, “imprescindível a ética na formação como prática de liberdade, mundo de possibilidade em que a decência pode ser negada, a liberdade, ofendida e recusada”.

Na concepção problematizadora e libertadora da educação, Freire (2001b, p. 62) adverte que o educador deve fugir do modelo de “educação bancária”, para que possa tornar-se um “educador humanista, revolucionário”, de modo que “sua ação, identificando-se, desde logo, com os educandos, deve orientar-se no sentido da humanização de ambos”, configurando a educação dialógica.

Esta concepção de “educação bancária”, em cuja prática se dá a inconciliabilidade educador/a-educandos/as, rechaça este companheirismo. E é lógico que seja assim. No momento em que o educador “bancário” vivesse a superação da contradição já não seria “bancário”. Já não faria depósitos. Já não tentaria domesticar. Já não prescreveria. Saber com os educandos, enquanto estes soubessem com ele, seria sua tarefa. Já não estaria a serviço da desumanização. A serviço da opressão, mas a serviço da libertação (FREIRE, 2001b, p. 62).

Nessa perspectiva de educação formadora para transformar, Freire (2001b, p. 67) destaca que “a libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens [e mulheres]. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens [e mulheres] sobre o mundo para transformá-lo”.

O diálogo na educação intercultural de Paulo Freire

Em Fleuri (2018, p. 36-37) a formação intercultural está pautada na premissa da interação entre pessoas e suas diferentes culturas, com foco no desenvolvimento coletivo de uma reflexão sobre as relações de reciprocidade existentes entre os sujeitos, como uma prática educativa inclusiva.

Em ambas as concepções, o diálogo é o ponto de ligação possível entre os diferentes, daí o sentido dialógico presente na educação intercultural freireana. Ele aponta para “o desafio da educação intercultural” de superar o reducionismo do “monoculturalismo e multiculturalismo”, pela “perspectiva da intercultural”, que busca construir a relação entre os diversos meios culturais, como forma de aprendizado mútuo entre os diferentes sujeitos. Segundo o autor:

Esta emerge no contexto das lutas contra os processos crescentes de exclusão social. Surgem movimentos sociais que reconhecem o sentido da identidade cultural de cada grupo social. Contudo, ao mesmo tempo, valorizam o potencial educativo dos conflitos. E buscam desenvolver a interação e a reciprocidade entre grupos diferentes, como fator de crescimento cultural e de enriquecimento mútuo. Assim, em nível das práticas educacionais, a perspectiva intercultural propõe novas estratégias de relação entre os sujeitos e entre grupos diferentes. Busca promover a construção de identidade sociais e o reconhecimento das diferenças culturais. No entanto, ainda assim, procura sustentar a relação crítica e solidária entre elas (FLEURI, 2018, p. 37).

Freire (2013) destaca que na prática docente há de considerar o “formar”, ao invés do treinar; uma vez que a educação é, sobretudo, de natureza ética, que se trata de um fenômeno especificamente humano. A formação do educador na concepção de Paulo Freire é dinâmica, dialógica, que visa protagonizar o educando para torná-lo consciente de sua realidade, alinhado ao seu papel social, para a conquista do “ser mais”.

O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser “educado, vai gerando a coragem (FREIRE, 2013, p. 45).

Oliveira (2011a, p. 36-37) considera que “somente uma educação pautada em princípios éticos de respeito às diferenças, dialógica entre os diversos atores na escola e da comunidade escolar e, sobretudo, solidária é capaz de minimizar práticas de segregação e de exclusão social”. Nesse sentido, a educação sob a concepção de educação emancipatória de Paulo Freire possui um elemento central, o “diálogo”, que exerce um fator determinante como estratégia metodológica.

O diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da nossa própria natureza histórica. É o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e a re-fazem (FREIRE; SHOR, 1986, p. 122-123).

Oliveira (2011a) indica que o/a educador/a precisa estabelecer um vínculo de empatia com o/a educando/a, num movimento dialógico, pois além de respeitar a condição de pensar, perceber e interagir do/a aluno/a com autismo como o outro e com o meio, considera o ritmo, estilo, sentimento e a emoção como elementos concorrentes ou favorecedores da escolarização das pessoas.

O fazer pedagógico na perspectiva educacional freireana envolve a ação como práxis, isto é, ação e reflexão da prática. De acordo com Oliveira,

Mota Neto e Santos (2018) esta práxis dialoga com os saberes do cotidiano “popular” e com o conhecimento científico, de modo que a contextualidade metodológica ativa forme o elo necessário e significativo ao sucesso educacional do/a educando/a.

Nessa perspectiva, acha-se correlação entre a concepção e abordagem prática educativa freireana à proposta de educação intercultural fleuriana, pois consideram os sujeitos, com seus saberes e culturas, como ponto dialógico no processo de ensinar e aprender.

A práxis, como estratégia de reflexão permanente sobre a prática, visando a sua transformação; e a *conscientização*, como processo de abertura da consciência e ampliação da leitura crítica de mundo dos sujeitos (OLIVEIRA; MOTA NETO; SANTOS, 2018, p. 50).

Esse sentido de pensar a educação sugere um fazer docente diferente, concebido segundo o movimento de aprendizagem de todos(as) os(as) educandos(as); indica que o processo de escolarização na visão de Paulo Freire exige uma formação teórico-metodológica consistente, que seja capaz de dialogar com o “saber prévio” do(a) educando(a), conhecimentos advindos de interesses restritos, como conexão natural de possibilidades para avançar na aprendizagem da leitura, escrita e compreensão de mundo. Consiste em estimular a proximidade educador(a) – educando(a), em uma perspectiva de relação horizontal e de empatia e alteridade entre ambos.

Paulo Freire concebe um modo diferente de ensinar e aprender, uma educação como momento dialógico e reflexivo, realizado por meio da pedagogia crítica.

O diálogo na perspectiva educacional freireana é elemento indispensável para a prática educativa. Segundo Freire (2013, p. 77), o “diálogo”, como um fenômeno iminentemente humano, revela a “palavra”, incluindo o aspecto intercultural entre os sujeitos, mas numa condição significativa, que “impõe buscar, também seus elementos constitutivos”, somente a ambos, a saber a “práxis” educativa, como busca permanente na atuação docente.

Esta busca nos leva a surpreender, nela, duas dimensões: ação e reflexão, de tal forma solidárias, em uma interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas, se ressentir, imediatamente, a outra. Não há palavra verdadeira que não seja a práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo (FREIRE, 2013, p. 77).

Freire (2013, p. 79) fala que “não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo dos homens [e mulheres]. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda”.

Essa declaração apaixonada que Paulo Freire faz denota um educador que acredita que é possível aliar a prática pedagógica à afetividade. Faz-nos perceber que, para além da empatia, parte da valorização e respeito do saber, da cultura, do estilo e modo de ser, conceber, entender e apreender o mundo ao redor de si e do outro, que gera autonomia reflexiva, promovendo a emancipação, a partir da perspectiva do/a educando(a).

A amorosidade no ato de educar, para Freire, Freire e Oliveira (2016, p. 64), se constitui um comportamento que envolve afetividade entre educador/a-educando/a e educando/a-educando/a, com a concepção de aprendizagem em “*co-laboração* e sem competições entre os estudantes”. Essa premissa parte da concepção de estimular a descoberta e autoprodução com alegria, “de criar e recriar com curiosidade epistemológica” relacionada à aquisição do conhecimento científico e seus aspectos formais e informais.

A interculturalidade na educação freireana consiste no esforço de estabelecer o conhecer o e do outro, saber de suas vivências, lógica de pensar, na busca da valorização do interesse e peculiaridade socioculturais que os(as) educandos(as) apresentam, que se conectam às diversas formas de construção de estratégias de aprendizagem, e na mediação do saber, com respeito e cuidado com vistas à equidade social.

Assim, a partir da perspectiva educacional freireana, a dialogicidade visa evidenciar um mover da práxis educativa em direção a uma prática democrática e inclusiva.

Considerações finais

Nossas considerações sobre essa tessitura, sobre a interculturalidade na educação freireana, destacando o diálogo como estratégia metodológica, por meio das reflexões sobre a interculturalidade e o diálogo na educação intercultural de Paulo Freire, perpassam pelo desejo de vivenciar, num futuro tão próximo, como num certo agora, uma educação emancipatória, capaz de dialogar com os sujeitos que integram as classes populares e os eruditos do conhecimento científico de forma respeitosa, amorosa e inclusiva, partindo de um pressuposto do reconhecimento dos saberes outros, como saberes necessários à educação escolar.

Como estratégias possíveis para a realização deste desejo elencamos algumas possibilidades de se trabalhar a educação, destacada aqui neste recorte, com atitudes mais humanas entre os sujeitos que promovem o ato de educar, acentuando a arte da dialogicidade, do diálogo, como ponte de ligação entre as formas costumeiras de ensinar e a beleza amorosa de aprender. Aprender com os saberes da terra, que manifestados na cultura dos movimentos sociais, descobrem e revelam que não há uma única verdade no mundo, mas várias.

Ressaltamos a importância de se promover um estudo delineado nas bases conceituais da interculturalidade e da educação freireana, no sentido de percebê-las como indicadores indispensáveis e indissociáveis à formação humana. Desta feita, evidenciando que a projeção desses indicadores se inclina à aceção de preceitos éticos, políticos e de cidadania, os quais são fundamentais para a formação de sujeitos críticos, que se posicionam no mundo e que se mantêm resistentes a uma obediência servil.

O desafio que se estabelece e que se impõe como verdade foi constituído historicamente por um saber erudito, portanto, tradicional, que cultivou raízes profundas em um solo fértil, chamado escola, permissível para o desabrochar de um paradigma dominante. Por isso, há de se considerar transformar o arado, remexer a terra com novas ferramentas e novas mãos. Mãos de agricultor que não teve oportunidade de vivenciar o tempo escolar, mas que detém saberes outros que o fará modificar a colheita. Mãos dos povos originários que foram excluídos do processo de formação escolar, mas que sabem dialogar bem com a pachamama, ela vai ajudá-los. Mãos de mulheres exploradas por uma sociedade machista e misógina que as aprisionou nas amarras da ignorância, mas que se libertaram, em contrapartida, buscaram forças para alinhar o tempo em função do resgate do sonho intelectual. E assim por diante, o desejo de ir além desperta a diversidade para um sonho possível.

A interculturalidade aliada à educação popular resgata possibilidades de inclusão de novos horizontes destinados aos povos historicamente excluídos, os quais foram colocados à margem de uma sociedade seletiva, meritocrática e individual, que só reforça a diferença de classes, a competitividade e o menosprezo pelo avanço dos movimentos populares ao ascender em níveis superiores da educação.

Por estas razões, ressaltamos a necessidade da reflexão e ação mediante a afirmação dos elementos constitutivos da interculturalidade dialogada com a educação freiriana como a forma de reagir à imposição servil de forças antagônicas ao seu crescimento.

Desta feita, interagir com as outras culturas, valorizando outras formas de saber e de viver no mundo, sugere a práxis da rebeldia, do olhar amoroso, de quem não se conforma conviver e compactuar com as injustiças sociais, mas ao contrário, se propõe esperar e intervir na realidade que se apresenta como verdade única e indubitável sustentada pelo olhar vigilante e punitivo focado às massas populares.

Apontamos que a viabilidade da educação freireana engendre como forma outra de educação popular, possivelmente capaz de promover a diluição dos conflitos atuais, no âmbito da cultura e da educação, onde as classes subalternas sejam respeitadas e reintegradas à sociedade como parte integrante de um todo, levando-se em consideração os múltiplos contextos sociais a que foram submetidas.

Assim sendo, falar de interculturalidade implica em promover o seu entrelaçamento com a educação de Paulo Freire, dada a proximidade dos seus elementos constitutivos com as vertentes que legitimam as características precípua do respeito à cultura do outro, da concepção de educação como um ato político e emancipatório e, sobretudo, da inclusão das classes historicamente excluídas de um processo educativo, e que vislumbram, por assim dizer, o prenúncio dos saberes populares como saberes outros, que precisam ser considerados como verdadeiros elucidativos de saber popular, obtido pelo senso comum, sim, mas que não o inferioriza por isso, ao contrário, o eleva à condição de desvelamento e de necessidade de ser trabalhado no currículo da escolar.

Desta feita, se pudéssemos sintetizar as três palavras-chave, as quais foram eleitas neste texto: interculturalidade, educação freireana e diálogo, em uma só palavra, apontaríamos, a partir das tessituras percorridas neste estudo, o respeito. Respeito pela cultura do outro, respeito pela língua de um povo, uma vez que a língua é o espírito da cultura que vivifica e transporta a sua dimensão afetiva. Respeito pelo caráter místico, espiritual e simbólico que identifica uma nação. Respeito pelos saberes outros que dão significado às suas aprendizagens, e assim, respeito por toda uma historicidade vivida que não se pode ocultar e muito menos silenciar sua voz.

Por fim, reafirmamos que o debate sobre a interculturalidade e a educação freiriana não termina com o final do texto, mas continua fervilhando, latente e necessário na vida e na intenção de todos e todas que almejam conviver experienciando saberes com as múltiplas relações em uma sociedade mais justa, humana e democrática.

CAPÍTULO 4

FILOSOFIA COM CRIANÇAS: educação intercultural em ambiente de educação popular

*Fabiola Barroso Cabral
Hanna Tamires Gomes Corrêa Leão Teixeira
Henrique de Moraes Junior
Ivanilde Apoluceno de Oliveira*

Introdução

A filosofia não é somente o que se estabelece nos cursos de graduação, como o sistema filosófico grego, com valorização do abstrato. O giro decolonial (BALLESTRIN, 2013) e o contato com os povos originários e com a educação popular mostram que existem outras racionalidades, outros saberes e outros atos de filosofar.

Realizar trabalho de filosofia com crianças em perspectiva intercultural é, ao chegar na escola, se deparar com cotidiano e cultura escolar perpassados pelo campo hegemônico, marcados pelo mecanicismo; pela burocracia; pela padronização do espaço e do tempo; pelos ritos avaliativos individuais e competitivos da sociedade capitalista; enfim, pelo caráter monocultural da educação (CANDAU; MOREIRA, 2008), com perspectiva cartesiana e de herança colonial.

Aspectos esses, que acabam por valorizar somente o sujeito pensante e por invasão cultural desses sujeitos. A educação monocultural cria pouco espaço de participação do educando na aprendizagem e é marcada por campo antidialógico, que não valoriza a comunicação, organização, colaboração coletiva, a união, a unidade na diversidade (FREIRE, 2015) e o contato intencional e intercultural com a diferença. Logo, nesse modelo de educação os conflitos, as negociações dialógicas e as construções são negadas.

Em contrapartida, a educação popular freireana e intercultural vivenciada pelo Grupo de Estudos e Trabalhos em Educação Freireana e Filosofia (GETEFF) é dialógica, crítica e participativa, afirma as diferenças étnico-raciais, de gênero, religiosas, de classe etc. Educandas e educandos que compõem o grupo são sujeitos contextualizados histórica, geográfica, econômica e politicamente. Caso essa diversidade não seja discutida, há possibilidade de

manutenção das discriminações, das desigualdades sociais e do padrão monocultural hegemônico de educação. A partir da problemática: como desenvolver práticas pedagógicas críticas? Esta pesquisa apresenta o GETEFF como uma experiência de práxis intercultural crítica.

A metodologia vivenciada para a construção dessa reflexão foi a pesquisa ação, a qual, para Barbier (2007), é uma ciência da práxis. Ao articular saber e fazer, objetiva e alcança mudanças na realidade por meio de constante observação, ação, reflexão e avaliação das atitudes.

Esta investigação também possui aspectos da sistematização de experiência (JARA, 2017), pois percebe a importância e as possibilidades que existem em sistematizar o vivido, refletir sobre ele a fim de o reinventar.

As experiências aqui sistematizadas ocorreram nos anos de 2015 a 2019, com crianças e adolescentes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em escolas públicas da cidade de Belém-Pará.

Quanto à abordagem, trata-se de uma pesquisa qualitativa (MINAYO, 2001), por ter origem em um questionamento e findar com mais questionamentos, nesse sentido, o potencial da pesquisa está no processo de sua realização e não em um resultado final mensurável.

GETEFF: educação popular em ambiente escolar

O Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP), presente no Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE-UEPA), existe há 25 anos com trabalhos de ensino, pesquisa e extensão com crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos.

No Núcleo há grupos de estudo e trabalhos com diferentes abordagens na educação popular, inclusive o GETEFF. Os autores do artigo são integrantes de diferentes momentos do referido grupo, o qual está em constante reinvenção a partir dos educadores e educandos que o compõem. Logo, as memórias sobre esse grupo são distintas. Todavia, a característica predominante no GETEFF, desde seu momento fundacional, é aliar conceitos filosóficos a problematizações e inquietações que emergem do diálogo entre educandos e educadores.

Nosso primeiro ambiente de ação pedagógica foi um centro comunitário, localizado no distrito paraense de Benfica, em 2007. Experiências de educação em ambientes não escolares foram realizadas também no *Encontro Estadual dos Sem Terrinha do Pará* e com indígenas Warao.

No entanto, essas atividades cotidianas, desde 2008 até o momento, se dão predominantemente em diferentes ambientes escolares das cidades de Ananindeua e Belém, mais precisamente acompanhando turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no decorrer dos anos letivos.

O contato com esta estrutura educacional escolar nos possibilita interações com educandos e educandas de diferentes faixas etárias, incluindo adolescentes. Neste sentido, nossas ações permeiam transformações físicas e sociais de crianças e adolescentes que se encontram no mesmo espaço formativo.

Para que a educação filosófica popular possa ser realizada nesses espaços há uma busca por acolhimento do projeto do GETEFF nas escolas, que é um projeto outro quando se trata de currículo e de como a filosofia se apresenta nos currículos escolares.

O espaço da filosofia, enquanto disciplina do ensino básico nacional, sempre foi ameaçado. Esse incômodo pode ser percebido historicamente pela sua retirada no período da ditadura militar de 1964 e as tensões que envolvem a reforma educacional do ensino médio, aprovada em 2018, que previu a diluição da disciplina.

Contraditoriamente, a filosofia proposta pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ainda segue os padrões da concepção tradicional de educação, mais especificamente em três características: conteúdos, ensino e público.

Primeiramente, percebemos a predominância de conteúdos sobre a história da filosofia ocidental. Neste sentido, outros saberes filosóficos são negados e não fazem parte dos “conteúdos oficiais”, impossibilitando educandos e educandas em conhecerem as filosofias orientais, asiáticas, africanas e sul-americanas, da qual fazemos parte.

Estes conhecimentos canônicos são o foco do processo de ensino. Em outras palavras, os alunos são direcionados para apreensão e memorização de tais conceitos, para então os relacionarem com suas vidas.

A terceira característica se dá pela constatação que a filosofia nunca esteve presente no ensino fundamental, sendo limitada aos três últimos anos do ensino médio. Transparece, assim, a ideia de que crianças não possuem capacidade crítica e autonomia para estudarem a disciplina, que possui como principais características o questionamento e pensamento.

Seguindo um caminho transgressor, o currículo desenvolvido pelo GETEFF articula-se com o direito das crianças em conhecer e praticar a filosofia, além de se posicionarem enquanto sujeitos conscientes de suas realidades, e ativas no processo educacional que vivenciam.

Neste caminho, nos aproximamos das discussões desenvolvidas no projeto “filosofia para crianças”, inaugurado por Matthew Lipman. O educador (1990), defende que o ensino de filosofia deve ser iniciado na infância porque incentiva o exercício da cidadania. Tal “educação para o pensar” é feita a partir da elaboração de materiais didáticos voltados para crianças, conhecidos como *novelas filosóficas*, apresentando situações problemas em diálogo com a filosofia tradicional.

Nós, por outro lado, nos reconhecemos como integrantes do movimento de educação popular freireana na América Latina, por isso, propomos a “filosofia *com* crianças”. O “fazer *com*” é uma proposta de mudança educacional radical, onde o conhecimento só é possível a partir da ação em conjunto de educadores e educandos.

Ao “*filosofarmos com*”, problematizamos a realidade. De acordo com Freire (2001b), o papel de educadores é problematizar situações cotidianas que são vividas, mas não percebidas de maneira crítica, atribuindo ao conhecimento uma característica de práxis, e não acumulativa de conteúdos. A filosofia do GETEFF não é voltada para a instrumentação de conteúdos filosóficos, mas para o desenvolvimento do pensamento filosófico crítico.

Os conteúdos, nesta perspectiva, são construídos de maneiras variadas. Eles nascem das curiosidades e perguntas dos educandos sobre seus mundos. Segundo Oliveira e Amador (2011) as indagações humanas fazem parte da atitude filosófica, e podem ser relacionadas com áreas específicas da investigação filosófica. Áreas estas que questionam sobre: o conhecimento, o que é o Ser, a organização do pensamento, o que é bom e mau, o que é o belo e o que é justiça, por exemplo.

Todos os questionamentos filosóficos só foram possíveis depois da experiência humana no mundo. É por este motivo que o ensino de filosofia não pode ser separado das discussões socioculturais. Como sujeitos da Amazônia, educandos e educadores levantam problemáticas que envolvem este contexto, atravessando temáticas que se relacionam, como questões de raça, gênero e classe.

Os conhecimentos da história da filosofia ocidental não são negados em nossas práticas, mas deixam de ser o foco do aprendizado. Essas novas possibilidades de pensarmos filosofias e seus ensinamentos têm necessidade de outras perspectivas e metodologias educacionais que permitam a elaboração de encontros problematizadores, dialógicos, e que considerem as expressões plurais que envolvem a infância.

Aspectos fundantes da práxis do GETEFF

Embora a vivência de metodologias críticas no GETEFF ocorra de maneira única em cada encontro com os educandos, há um movimento e um ciclo próprio experienciado pelo grupo nesses 13 anos, não linear, mas que sempre perpassa por planejamento, encontros, relatórios, temas geradores e elaboração de materiais voltados à reflexão filosófica.

Os planejamentos se dão a partir dos encontros anteriores. Quando se trata de primeiro contato com a turma, o planejamento se dá no intuito de conhecer os sujeitos, as relações que tecem entre si, para nos apresentarmos

também. Esse primeiro encontro é sempre caracterizado por múltiplas expressões, como fala, escrita, desenho, movimento corporal, entre outros, a fim de que todos participem e de nos possibilitar identificar os pontos de conexão e conflito entre eles, bem como observar a totalidade do grupo.

Após conhecermos os educandos passamos a desenvolver trabalhos específicos àquela realidade, que são os encontros pedagógicos semanais. No trabalho com esses sujeitos há a intenção de conhecer o grupo e a individualidade dos integrantes, de trabalhar a unidade e diversidade do coletivo.

Os conceitos filosóficos são abordados nos encontros a partir das relações de poder presentes na escola, na sala de aula e na sociedade como um todo.

Após os encontros há o desenvolvimento de relatórios uno e múltiplo dos educadores, com objetivo de o grupo todo compartilhar a respeito do que ocorreu na atividade e ter registradas as impressões pessoais de cada um. Os relatórios são constituídos da seguinte maneira: como foi o encontro, que conflitos emergiram, quais foram os temas que se relacionaram. A partir disso surgem os temas geradores.

Os temas geradores emergem das situações limite, de dúvida ou de curiosidade. Possuem tripla dimensão: 1) partem de *situação concreta* observada na turma; 2) possuem aspiração, *objetivo* de onde se quer chegar a partir da realidade concreta; 3) e o *diálogo com conceito filosófico*. O concreto é analisado com mirante de temas filosóficos, os quais podem ser éticos, estéticos, políticos, lógicos, utilizando a ontologia, teoria do conhecimento, a antropologia filosófica, entre outros.

Para esse trabalho são elaborados materiais, como livros e jogos, pelos educadores ou pelos educadores com os educandos. Busca-se não levar apenas livros de filosofia prontos para as aulas, pois, na maioria das vezes, focam em aspectos da história da filosofia e distantes da realidade periférica amazônica à qual os educandos pertencem.

Dentre os materiais didáticos desenvolvidos pelos educadores do grupo, destacam-se os livros desenvolvidos com base em pensamentos filosóficos ligados à teoria do conhecimento. Assim, “Uma conversa com Sócrates”, “Da caverna de monte alegre ao conhecimento de Platão” e “Aristóteles e o movimento da natureza” diferenciam-se dos demais materiais didáticos por serem ambientados e discorrerem sobre as vivências culturais de crianças amazônidas paraenses (DIAS, 2015).

Livros também são desenvolvidos como resultado de diálogos feitos entre educandos e educadores. Lembra-se assim do círculo dialógico desenvolvido em 2016 com o tema “cultura”, onde os educandos descreveram saberes ancestrais africanos percebidos em seus cotidianos, preconceito racial e importância cultural. A partir deste encontro foi desenvolvido um livro com todos os relatos sistematizados, o qual recebeu o nome de “Belo da África”.

Produções desenvolvidas entre as crianças, com a mediação dos educadores, também estão presentes nas práticas do GETEFF. A metodologia “construção de livros a partir de recortes de papel”, realizada em 2016, consiste na criação de histórias a partir da escolha de imagens de revistas coladas em papéis, onde os educandos dialogam e criam textos com base na organização das imagens. Dessa experiência surgiram os livros “O grande circo de Belém” e “Meu aniversário”.

As crianças descreveram seus livros como materiais didáticos, incluindo seus nomes como autoras, produção de capa, além da escrita do hino nacional ao fim do livro. Esta atividade emergiu dos diálogos sobre criações e o desejo expressado pelas crianças em realizarem mais atividades lúdicas na escola.

Há também a criação de livros pelas próprias crianças, por meio das discussões travadas com o grupo perpassando pela escolha da temática, pelo conteúdo, pelas ilustrações e por alguns detalhes da editoração.

A teoria do conhecimento é um tema filosófico recorrente nas turmas em que o GETEFF vivencia educação popular. Em algum momento do ano letivo as educandas e/ou educandos sempre problematizam: o que é conhecimento, quem sabe mais, quem pode ser filósofo?

Durante a experiência com a turma de 2019, as crianças foram questionadas a respeito de quem pode ser autor de livros e as respostas foram: pessoas inteligentes, dedicadas, bonitas, entre outros adjetivos positivos. No decorrer dos encontros pedagógicos houve um processo empoderador com esses sujeitos, quando eles viram a si mesmos como autores de livro e produtores de conhecimento.

O último livro que as crianças fizeram tratou das necessidades e possibilidades que vivenciam. Foi intitulado “Filosofia com crianças em ação: busca por transformação”.

Neste caminho, o GETEFF estabelece relações ecológicas de práticas entre os saberes. Reconhece a diversidade epistêmica, autônoma, complexa, assim como a articulação sistêmica, aberta, dinâmica, contraditória e horizontal entre cada um deles. Esta constante criação e renovação do re/inter/autoconhecimento é norteado por dois princípios: 1) As epistemológicas não são neutras e as que clamam sê-lo são as menos neutras e; 2) A reflexão do conhecimento deve incidir não nos saberes em abstratos, universais, individualistas e solipsistas hegemônicos, porém nas práticas epistemológicas e seus efeitos sociais contra-hegemônicos transformadores e cosmopolitas (SANTOS, 2006; 2002).

Assim, as ecologias práticas de saberes (SANTOS, 2006, 2002) nos convidam a refletir sobre relações de interculturalidade como uma abordagem das relações entre os diferentes grupos culturais nas sociedades, em perspectiva crítica. Nesse sentido, problematizam as relações assimétricas de poderes históricos de submissão e subalternização atuais do capitalismo global em espaços de negociação do poder onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas não são funcionalizadas no aparato estatal (CANDAU, 2007; WALSH, 2009b).

Nesse contexto, o padrão epistêmico eurocêntrico e colonial continua hegemônico, porém de forma reconhecida e não oculta, passando a ser confrontado e transformado a partir da justiça social, democracia, cidadania, solidariedade, dignidade e comunidade cosmopolita (CANDAUI, 2007; WALSH, 2009b). Dessa forma, as ecologias práticas de saberes e a interculturalidade crítica, no âmbito plural educacional de aprendizagem, nos fazem refletir a partir de perspectivas transformadoras.

Em sentido Freireano são libertadoras, pois estabelecem a relação com os saberes e diferentes grupos culturais autônomos em diálogo humanizado, ao denunciarem as relações de poder opressivas, antidialógicas, educacionais bancárias, que permitem a conquista do outro, manipulação e a invasão cultural do silêncio (FREIRE, 2001a; OLIVEIRA, 2015).

Ao resistirem e gritarem, semeiam um caminho de fissuras na estrutura dominante escolar, ao germinarem e florescerem o anúncio de colaboração, união, organização e síntese cultural libertadoras educacionais e cosmopolitas (FREIRE, 2001a; OLIVEIRA, 2015).

Ou ainda, segundo Fleuri (2003, p. 31-32), a educação intercultural crítica libertadora de fissura cosmopolita:

Passa a ser entendida como o processo construído pela relação tensa e intensa entre diferentes sujeitos, criando contextos interativos que, justamente por se conectarem dinamicamente com os diferentes contextos culturais em relação aos quais os diferentes sujeitos desenvolvem suas respectivas identidades, tornam-se um ambiente criativo e propriamente formativo, ou seja, estruturante de movimentos de identificação subjetivos e socioculturais. Nesse processo, desenvolve-se a aprendizagem não apenas das informações, dos conceitos, dos valores assumidos pelos sujeitos em relação, mas sobretudo a aprendizagem dos contextos em relação aos quais esses elementos adquirem significados (FLEURI, 2003, 31-32).

Além da produção de livros, o grupo produz muitos jogos, pois não se desenvolve pensamento crítico com as crianças por meio do depósito de discursos críticos prontos, e sim a partir da realidade concreta. Para isso, os jogos são umas das maneiras mais presentes no GETEFF de desenvolver diálogo e de trabalhar a integralidade desses sujeitos que são pensantes, brincantes, cantantes, criativos e críticos.

Pela curiosidade em aprender utilizando jogos, o xadrez foi apresentado em experiências do grupo com turmas dos anos de 2015 e 2016, a partir de metodologias diferentes. Na primeira experiência, o jogo utilizou a estrutura base: peças e tabuleiro. No ano seguinte, a sala de aula se transformou em um tabuleiro e as crianças foram as peças: o jogo de xadrez humano.

“Cartas filosóficas” foi o jogo desenvolvido por duas educadoras em 2015, seguindo o gosto das crianças em jogos com cartas mágicas. No jogo, filósofos e filósofas variadas transformaram-se nas cartas e seus pensamentos os seus superpoderes. Temas levantados pelas crianças, relacionados à amizade, justiça e outras relações sociais foram apresentados e os participantes refletiam como os filósofos pensaram tais temas.

Lembramos também do “jogo da velha fitness”, que acontece em grupo e em movimento, por meio do qual trabalhamos contratos sociais, articulação entre mente e corpo; “ciranda das características”, onde o grupo trabalhou percepção de si e do outro; e “justiça ou injustiça?” momento de mediação do grupo com temas éticos evidenciados nas vivências dos educandos.

Indo ao encontro das produções de materiais e a presenças de jogos e brincadeiras, existem características estéticas na identidade do GETEFF que contrastam com o ambiente escolar. A prática grita pela libertação dos corpos, espaços, sentimentos e expressões.

A materialidade do espaço escolar tradicional foi elaborada para limitar os corpos e se direcionar para a educação da “mente”, na concepção racionalizada do conhecimento. Em geral encontramos salas de aula pequenas e quadradas, comportando até 40 educandos, um quadro branco com cadeiras direcionadas para ele, organizadas em fileiras.

A ação do GETEFF é feita a partir de círculos. Então, pelo período em que o grupo está presente, as cadeiras se movimentam até formarem círculos. O círculo nos permite olhar para o outro, dialogar com o outro, e o seu centro é o espaço reservado para a apresentação de materiais. Nas práticas, são feitas diferentes organizações circulares tais como o círculo fechado, meio círculo e círculos múltiplos. O espaço se modifica conforme as atividades.

Os saberes artísticos são outra presença constante em nossas atividades. No ensino fundamental I, a arte deixa gradualmente de ser exercitada cotidianamente e se limita em uma disciplina escolar. Mas, para nós, as artes são expressões significativas que as crianças conhecem bem e gostam de fazer.

As atividades que envolvem desenhos estão presentes em todos os anos do grupo. Atrelado ao desenho está a pintura, que é realizada com diversos materiais levados pelos educadores, fornecidos pelo NEP.

Ações que envolvem o teatro e seus saberes já foram realizadas em diferentes metodologias: improvisação, utilizando fantasias, máscaras, fantoches, teatro de sombras e peças ensaiadas. Além destes, podemos destacar a presença de leituras literárias e a utilização de filmes.

Nesse sentido, a práxis do GETEFF não ocorre de maneira linear, se depara com obstáculos e conflitos que quando são tratados possuem potencial para decolonizar a educação, as mentes e as escolas.

Assim, a reflexão e ação do GETEFF se dão em movimento desde o planejamento até a realização dos encontros de filosofia com crianças. A

referência é sempre a realidade de educandas e educandos e as possibilidades de “ser mais” desses sujeitos, em comunhão entre si e com educadoras e educadores. A questão metodológica é um instrumento de luta, organização, resistência e reconstrução de uma sociedade outra.

Cotidiano do GETEFF: contato, conflitos, construções e ser mais

O movimento cultural, tocado por tempos e espaços, reflete nas experiências do GETEFF diferentes percepções críticas envolvendo uma mesma atividade criadora. Chamamos de atividades criadoras ações planejadas com o objetivo de provocar a criatividade, curiosidade e posicionamento de educandos e educadores sobre determinado assunto.

Quando nosso ponto de partida são temas geradores ligados às discussões éticas e morais, que se mostram a partir de situações conflituosas na escola e famílias, surge a possibilidade de desenvolvermos a temática através da atividade criadora “refletindo sobre as alegorias de Platão”.

Neste momento serão descritas as experiências envolvendo a alegoria Anel de Giges, presente no livro II da República. Platão (2002) apresenta diálogos que contam a história de Giges, um pastor que vivia em uma cidade governada por um rei muito impiedoso com os seus súditos. Em determinado momento, Giges encontra um anel com o poder da invisibilidade e, com esse poder, torna-se tão impiedoso quanto o rei.

Essa alegoria nos faz questionar se é possível sermos bons uns com os outros, e qual a influência do poder nas ações morais das pessoas. Na atividade, após apresentada a alegoria, foram levantadas duas perguntas iniciais: se você pudesse ter um anel com poderes mágicos, qual seria esse poder e o que faria com ele?

Primeiramente essa atividade foi trabalhada em uma escola localizada no bairro da Pedreira, em Belém do Pará, no ano de 2015. Logo após escutarem a alegoria, os educandos lembraram do filme O Senhor dos Anéis, e nos disseram como o anel mudava as pessoas neste filme, e inclusive muitos personagens nem queriam o anel por isso. Em seguida, modelaram seus próprios anéis, usando massinhas, e resolveram apresentar com frases e desenhos seus desejos:

Quadro 1 – Qual poder você gostaria de ter e o que faria com ele?

<i>“Quero ter o poder da super força para trazer todos os meus livros pra escola”.</i>
<i>“Queria ter o poder da invisibilidade para jogar videogame e não levar bronca”.</i>
<i>“Queria ter o poder da magia para ajudar as outras crianças do mundo”.</i>
<i>“Queria ter o poder da beleza, porque tem muita gente que se veste mal nesse mundo”.</i>
<i>“Queria o poder do vento, porque as pessoas sofrem muito com calor”.</i>

As crianças chegaram à conclusão de que os poderes devem ser utilizados para ajudar a sociedade. Suas reflexões eram constantemente relacionadas com super-heróis de filmes, desenhos animados e quadrinhos. Esses conceitos eram relacionados com as situações que viam nos seus cotidianos.

Todavia, quando foi trabalhado em 2018 – ano de eleições presidenciais – em uma escola no bairro do Telégrafo, periferia urbana em Belém do Pará, os resultados foram totalmente diferentes. As crianças ficaram entusiasmadas com a ideia de possuírem superpoderes, no entanto, deram foco para o poder de domínio social presente na alegoria. Os educandos escolheram socializar suas ideias a partir de falas, para a sala:

Quadro 2 – Qual poder você gostaria de ter e o que faria com ele?

<i>“Eu gostaria de ter o poder da água, para criar cubos de gelo ao redor dos bandidos, encher de água dentro e matar eles afogados”</i>
<i>“- Eu só queria poder ter o poder da mira, para quando o ladrão estivesse com uma refém, eu conseguisse acertar só a cabeça dele sem atingir a refém. -Mas e se a polícia estivesse lá, você ainda precisaria desse poder? Disse uma educanda - Sim. Precisaria porque se a polícia pegar um bandido ela vai prender, eu resolveria de verdade, já matando o cara”</i>
<i>“O poder do meu anel é ficar invisível e pegar os malacos sem eles me verem”</i>
<i>“Meu poder seria o do fogo para tacar fogo no rabo dos bandidos”</i>

Fonte: GETEFF/NEP (2018).

Uma educanda, contrastando com os diálogos percorridos entre os demais, nos disse: “professores, eu queria ter o poder da água e da comida pra ninguém passar fome e nem sede”.

As crianças percebiam e sentiam toda a violência que estava sendo retratada na mídia na época das eleições, também estavam impactadas pelo discurso do candidato Jair Bolsonaro de “bandido bom é bandido morto”, algumas com a intenção de ajudar Bolsonaro nessa empreitada necrófila e outras crianças preocupadas com seus pais, pois os viam como possíveis vítimas desse discurso devido à profissão que exerciam. A professora regente da turma confirmou a informação de que alguns pais eram envolvidos com crimes, que o tráfico era presente na escola.

Este foi um momento muito emocionante para os educadores, por se tratar de um grupo que preza pelo bem-estar total das crianças, em suas nuances físicas e psicológicas. Recebidas afirmativas como essas, não foram silenciadas e tachadas como erradas, mas foi aberto diálogo com essas crianças e assim surgiram novos temas geradores.

Os temas geradores seguintes problematizavam questões fundamentais do agir ético e moral. Falamos sobre a vida, justiça, sobre os direitos humanos e direitos das crianças. Seguimos então com o direito do acesso direto das

crianças para refletirem e se posicionarem frente à complexidade das questões éticas e sociais de suas vidas.

Durante a experiência do GETEFF, as crianças demonstraram refletir sobre o contexto geral do Brasil, como percebemos nos relatos acima, e sobre seu contexto local, como destacamos a seguir na reflexão dos educandos sobre o entorno da escola.

Em atividade sobre meio ambiente e poluição, um grupo de educandas e educandos criou e registrou em desenhos e textos a vida de uma personagem fictícia, Tamires. Desenvolveram análise do contexto social ao descreverem as ruas pelas quais percorrem para chegar à escola, as relações travadas nessa rua, o lixo depositado em lugares inapropriados, a chegada à escola e a intenção de participar na resolução de um problema, como é possível observar no texto construído de forma dialógica e comunicativa a partir de um problema:

Quadro 3 – Texto desenvolvido pelas educandas e educandos com o tema poluição

A Poluição no nosso Dia-a-Dia. Tamires tem 15 anos, estuda na Escola Alves Maia e mora no bairro do Telégrafo, quando ela vem pra escola encontra muita poluição, lixo na rua, pois as pessoas desse bairro não têm consciência de reciclar e não tiveram oportunidade de educação porque tem muita gente que tem que deixar de estudar para trabalhar, ganhar dinheiro e se sustentar. Tamires às vezes pega doença por conta do lixo e sempre fica triste com o tanto de lixo que vê em sua rua. Dessa maneira, Tamires pensou em montar um grupo para limpar a rua, indo em escolas e empresas para poder transmitir a campanha de reciclar e convidar mais pessoas para ajudar na campanha. Todas as pessoas se motivaram com a atitude de Tamires, assim, não viu mais doenças por causa da poluição.

Fonte: GETEFF/NEP (2019).

Podemos refletir, sob inspiração de Oliveira (2015) e Freire (2001a; 1986; 1983), que Tamires e o grupo são sujeitos que se encontram para transformar o mundo em *colaboração*. Fazem isso ao limparem a rua e também ao irem às escolas e empresas transmitir informações por meio da campanha de reciclagem. Nesse sentido, estabeleceram um diálogo humanizador e inconcluso com o outro, em *síntese cultural*, o que se dá no convite para ajudar na campanha e também refletindo sobre a sua realidade existencial e ético-político-democrático da voz cidadã.

Ao buscarem transformar a realidade, os educandos também a humanizaram e se humanizaram simultaneamente, na medida em que não se viam mais doentes por causa da poluição. Isso só foi possível pela *união de organização para a libertação*, onde os sujeitos são fazedores de sua história e cultura ecológica, e compreendem que “respeitar a vida humana significa também respeitar o contexto natural e cultural que se vive” (OLIVEIRA, 2015, p. 81) dos “outros animais, à vida dos pássaros, à vida dos rios e das florestas” (FREIRE, 2000, p. 66-67).

É evidente que não ocorrerão de maneira rápida tanto essa proposta de transformação da poluição traçada pelas crianças quanto a proposta de

contribuição no desenvolvimento crítico delas, bem como a superação de estruturas de opressões. No entanto, podem vir a acontecer por meio da criação de fissuras nas formas de ver o mundo, ao resistir-se culturalmente à conquista de efetivação da negação antidialógica dos seres humanos como transformadores culturais da opressão e da dominação no mundo.

Em outros termos, é reforçada a resistência contra processos educacionais excludentes, que se implementam pela *divisão* dos indivíduos e grupos sociais, assim como a manutenção da opressão cultural ao manipular os oprimidos para não pensarem sua realidade, o que é aprofundado pela invasão ao impor a visão de mundo dominante aos oprimidos (FREIRE, 2001a; OLIVEIRA, 2015).

Aposta-se que no GETEFF o processo educativo de aprender e ensinar juntos é uma forma de causar fissuras nas estruturas de poder hegemônicas. Sendo assim, há construções de aprendizagens mútuas, há transformação de pessoas, logo, há mudança de mundo. É nesse processo que se constrói criticamente uma educação popular intercultural cidadã, democrática, solidária, digna, justa e cosmopolita.

Considerações finais

O ensino de filosofia “com” crianças semeado pelo GETEFF é muito perguntador. Juntos, questionamos sobre a estrutura da educação escolar institucionalizada no país e o ensino de filosofia preso em tais amarras, carregamos perguntas sobre o lugar das crianças na sociedade e, principalmente, partimos das curiosidades infantis com a intenção de recriar a educação.

Abundantes perguntas precisam da morada do diálogo para conviverem harmonicamente. Esta filosofia, baseada na conversa, tem a capacidade de ressignificar as relações comumente observadas nas escolas, onde alunos frequentemente vivem processos de silenciamentos de suas vozes e corpos. O GETEFF busca uma pedagogia do diálogo e reafirma o compromisso ético da luta por uma educação libertadora.

Este memorial percorreu fatores significativos para a história do grupo que, fundado em 2007, deu início a um movimento educacional com identidade amazônica paraense. Pudemos também descrever resumidamente as raízes teórico-metodológicas do grupo, lembrando de materiais criados, assim como dinâmicas, brincadeiras, acesso à literatura e filmes. Por fim, apresentamos relatos de experiências marcantes para a vida dos educadores que aqui escrevem e esperamos que também tenham afetado as educandas e educandos participantes.

Reafirmamos, portanto, que o GETEFF é um espaço de ensino filosófico baseado na pedagogia freireana que convive com realidades múltiplas vivenciadas no contexto amazônico, que se encontram no espaço escolar. A filosofia, neste caminho, é um convite para protagonizarmos redes de conhecimentos.

CAPÍTULO 5

A PRÁXIS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR KAINGANG

*Adroaldo Antonio Fidelis
Juliana Akemi Andrade Okawati*

Contava Dona Maria, anciã Kaingang, da Terra Indígena Kondá, que se lembra de quando criança sempre que os “brancos” (não indígenas) chegavam para buscar as crianças para ir à escola, sua mãe dizia-lhe para esconder-se no mato. Temia o que a escola e seus professores iam fazer com suas filhas e filhos. Passados anos, Dona Maria se diz analfabeta por não ter frequentado a escola, ao mesmo tempo que se assume como conhecedora e detentora de diversos saberes ancestrais que preservara durante toda vida. Contudo, o destino de suas filhas e filhos parece ter tomado outros rumos, e de acordo com a anciã, desde que estes passaram a frequentar a escola já não queriam mais aprender a cultura Kaingang, e, os “saberes indígenas” foram se perdendo.

Aprendi tudo com a finada mãe e a vó. A gente aprendeu como cozinhar o remédio do mato, raiz do mato, mostrar como faz, cozinhar e dar para o filho doente. Mas agora, por causa do estudo, eles não compreendem mais, eles saem de manhã para escola, vão estudar e não aprendem mais⁵.

Se depois que as filhas e os filhos foram para escola não aprenderam mais, como contestado por Dona Maria, pergunta-se: De que tipo de educação estamos falando?

Educação escolar indígena vs educação indígena

Dado um intenso processo de colonização, há muito tempo os saberes tradicionais e ancestrais oriundos do conhecimento milenar dos povos indígenas passaram por diversas apropriações, enquanto o direito coletivo à propriedade intelectual lhes foi continuamente negado. Do outro lado, por sua falta de “cientificidade” comprovada, esses saberes foram desvalorizados e desconsiderados. Conforme pontua Boaventura Sousa Santos (2009) essa dominação epistemológica, advinda de uma relação extremamente desigual

5 Depoimento para ASIE – Núcleo/SC, registrado na TI Kondá em março de 2017.

entre saberes conduziu os povos a um lugar de subalternidade, que clama por justiça social e cognitiva.

Para Smith (2012) não se trata simplesmente de reconectar-se com o passado, mas também desvendar a complexa teia de opressão internalizada, criada pela colonização. Assim, a descolonização exige que os colonizadores reconheçam e desafiem suas próprias suposições socializadas de superioridade. Para tanto, é preciso perceber criticamente a lógica da subjugação que se configurou historicamente a fim de construir novas relações interculturais entre a escola e os povos indígenas (FLEURI, 2017).

Percebe-se historicamente que os projetos de “desenvolvimento” econômico e de educação formal se distanciaram das realidades culturais do povo Kaingang, expropriando terras e recursos, o que condenou um modo de vida tradicional intrinsecamente relacionado com a natureza (TOMMASINO, 2000). Para manutenção desse modelo eurocêntrico dominador, o processo de escolarização dentro das Terras Indígenas se impôs junto a um discurso de catequização e submissão desses povos causando negação de suas línguas, culturas e identidades. Ainda, nota-se até os dias de hoje, muito se apropriou se fazendo acreditar em um discurso comum que apresenta a escola como solução de problemas amplos e genéricos, sem a reflexão necessária sobre quais relações de poder ali se estabeleciam.

Nada obstante, as diversas narrativas de anciões e anciãs indígenas nos auxiliam na problematização e reflexão desse processo histórico. Ao se reportarem à educação indígena, aquela transmitida de geração a geração, percebe-se que frequentemente culpabilizam a escola pela ruptura com os conhecimentos e modos de educar ancestrais. Ou seja, a educação escolar indígena por muito tempo caminhou em direção oposta ao que entendemos ser a educação indígena em sua forma original.

Tendo em vista essa contradição, o desafio de hoje parte da ideia de “Kainganguizar” a escola (ROSA; NUNES, 2013), isto é, compreender que o objetivo da escola indígena deve se alinhar aos interesses políticos e sociais das suas comunidades. Então, torna-se necessário considerar a complexidade e pluralidade de cenários que prezam pelo reconhecimento de suas histórias, territórios e autonomia.

Na lógica dos coletivos ameríndios, a educação significa o meio pelo qual as suas práticas culturais, as suas relações cosmológicas e mitológicas perduram no tempo. Daí a preocupação em investir em um sistema de ensino-aprendizagem que forme guerreiros e xamãs capazes de mediar a relação com os outros (inimigos, estrangeiros, espíritos, políticos, empresários, etc.) (ROSA; NUNES, 2013, p. 97).

Conforme afirma Brighenti (2012, p. 20) “atualmente os Kaingang vêm participando ativamente no processo de construção de políticas públicas, na defesa de seu território e na construção de novos referenciais de diálogo com o não indígena. Autonomia é a chave do novo diálogo”. Frente a esse movimento, que parte do próprio povo Kaingang, a escola indígena também vem sendo ressignificada e reestruturada ocupando um lugar de convivência extremamente importante nas Terras Indígenas:

[...] pois não é apenas um local “para se ensinar e se aprender” e sim representa um órgão aglutinador, onde os processos ensino-aprendizagem, juntamente com o fortalecimento da cultura e das práticas específicas Kaingáng, realizam as etapas necessárias para o processo socializador. Entende-se aqui como processo socializador as práticas e atividades cotidianas que, conjuntamente com o aprendizado da língua materna estão sendo retomadas pelos alunos e professores. Para que tudo isso seja possível é preciso a união de todos num objetivo comum, nesse sentido, sentam-se lado a lado para uma discutir as ações referentes à educação: escola – comunidade – lideranças (NÖTZOLD; ROSA, 2013, p. 11).

É nessa perspectiva que apresentamos a Ação Saberes Indígenas na Escola (ASIE) – Núcleo SC, focalizando no trabalho realizado junto ao povo Kaingang das Terras Indígenas do oeste do estado de Santa Catarina. Para tanto, contamos com a experiência dos autores: Adroaldo Fidelis, indígena Kaingang, enquanto Orientador de Estudos da ASIE – Núcleo/SC e Juliana Okawati, supervisora do mesmo projeto, indicando e refletindo sobre os trabalhos desenvolvidos pelo projeto em questão.

Ressalta-se que ainda que a ASIE – Núcleo/SC atenda diferentes povos e escolas, aqui destacamos as atividades realizadas junto aos professores indígenas da Escola Indígena de Ensino Fundamental – EIEF Cacique Pirã, localizada na da Terra Indígena Toldo Pinhal, município de Seara/SC. Nesse cenário, o presente trabalho busca indicar de que forma as práticas da educação escolar indígena, pedagogias e metodologias estão sendo construídas como meio de enfrentamento aos modelos hegemônicos de educação formal, promovendo propostas dialógicas, interculturais e intergeracionais.

Ação saberes indígenas na escola

A ASIE concretizou-se como iniciativa do Ministério da Educação junto à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI⁶ em parceria com Instituições de Ensino Superior (IES), Secreta-

6 Extinta em de 2 de janeiro de 2019 por meio do Decreto nº 9.465.

rias de Estado da Educação e prefeituras municipais. Através da PORTARIA nº 1.061, de 30 de outubro de 2013, o Ministério de Estado da Educação instituiu a ASIE, promovendo assim, a formação continuada de professores da educação escolar indígena com objetivo de:

[...] oferecer recursos didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades da organização comunitária, do multilinguismo e da interculturalidade que fundamentam os projetos educativos nas comunidades indígenas; oferecer subsídios à elaboração de currículos, definição de metodologias e processos de avaliação que atendam às especificidades dos processos de letramento, numeramento e conhecimentos dos povos indígenas; fomentar pesquisas que resultem na elaboração de materiais didáticos e paradidáticos em diversas linguagens, bilíngues e monolíngues, conforme a situação sociolinguística e de acordo com as especificidades da educação escolar indígena (BRASIL, 2013).

O projeto em nível nacional é composto por redes regionais, que por sua vez se dividem em núcleos estaduais vinculados às Instituições de Ensino Superior de cada estado onde a ASIE ocorre. Para realização dos trabalhos, o projeto de formação de professores conta com a parceria das secretarias estaduais e/ou municipais responsáveis pela administração das escolas indígenas. Assim, tendo em vista os variados contextos de atuação, cada núcleo traça seu plano de trabalho de acordo com as realidades e demandas presentes, respeitando a autonomia e as especificidades de cada grupo e escola.

O projeto que ocorre no estado de Santa Catarina é vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e atua diretamente com professores indígenas de três etnias: Guarani, Kaingang e Laklãnõ-Xokleng, com a proposta de:

Favorecer o aprimoramento das atividades didático-pedagógicas de professores Guarani, Kaingang e Laklãnõ-Xokleng em torno de práticas e saberes relacionados à temática Territórios de Ocupação Tradicional em Santa Catarina: Passado e Presente, fomentando ações que fortaleçam esses saberes e práticas que sirvam como base para a elaboração de atividades e materiais didáticos e paradidáticos em diversas linguagens (ASIE – Núcleo SC).

Conforme as práticas explícitas a seguir, compreende-se que para além da produção de materiais didáticos e paradidáticos, a ASIE – Núcleo/SC também se configurou de modo a problematizar as estruturas vigentes nas escolas indígenas do estado. Na experiência do povo Kaingang destaca-se que ainda que antes da implementação do projeto fosse possível encontrar uma variedade de materiais didático-pedagógicos nas escolas indígenas Kaingang

do oeste de Santa Catarina, grande parte desse material era composta por produções não indígenas, o que acabava por não refletir seu contexto e suas propostas de educação.

Em consonância com essa problemática, Rosa e Nunes (2013) já indicavam em estudos prévios feitos, comuns a terras indígenas em questão, que mesmo com todos os esforços para fortalecer a língua Kaingang, com a formação de professores bilíngues, o problema estava de fato na própria estrutura de ensino. De acordo com as autoras, a desconstrução colonial, autoritária e dominante não é suficiente sem que haja também uma reelaboração curricular.

[...] o propósito de “kainganguizar” a escola será alcançado através da conexão epistemológica entre cosmologia e ritual, oralidade e escrita, floresta e escola. Trata-se de uma mudança que conectaria a casa, a comunidade, a escola, os rituais, as narrativas mitológicas — de modo que a escola esteja verdadeiramente atravessada pelo sistema de metades, aspecto esse estruturante para os diversos coletivos kaingang no sul do Brasil, e que, portanto, precisa ser assumido por essa instituição (ROSA; NUNES, 2013, p. 116).

Portanto, a fim de discutir a reestruturação da educação escolar indígena, a ASIE – Núcleo/SC trouxe para pauta uma reflexão inicial sobre os currículos escolares, bem como os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP). Desta forma, buscou promover um diálogo entre as partes envolvidas para (re)pensar uma nova perspectiva de Ação que pudesse identificar e atender de forma contínua os interesses das escolas dentro das suas particularidades. Para tanto, percebeu-se a necessidade de conquistar um envolvimento mais amplo que garantisse além dos professores e alunos, a participação comunitária, trazendo reflexões sobre o passado, presente e futuro.

De um modo geral, podemos dizer que a educação escolar indígena em Santa Catarina, assim como no Brasil, é permeada por experiências descontínuas, regionalmente desiguais – vale mencionar, que assolam a educação pública e gratuita como um todo. Apesar dos avanços em busca de uma escola ideal, o desafio parece ser o de procurar pensar alternativas que possam atender às necessidades mais imediatas. Ou seja: não basta a ampliação de estabelecimentos de ensino se esses não estiverem habilitados a atenderem aos anseios de professores, alunos e da comunidade, de um modo geral. O mesmo pode ser dito em relação à ampliação do número de matrículas, até porque alunos distribuídos em escolas que não oferecem a mínima condição de sociabilidade escolar e de práticas de ensino-aprendizagem adequadas são quadros constantes na pauta jornalística. E essa não é uma realidade única para os povos indígenas, que lutam de modo constante pela ampliação de canais de negociação e por

presença mais contínua no plano institucional das decisões. Trata-se de uma realidade compartilhada por um elevado número de crianças, jovens, adultos – alunos e/ou professores – que vivenciam o cotidiano da escola pública de educação básica brasileira (ORÇO, 2012, p. 126).

Diante desse cenário étnico-histórico, o projeto buscou a partir da realização de “Grandes Encontros”⁷ ampliar a comunicação dando espaço para falas das anciãs e anciões que indicavam em suas percepções a necessidade de vislumbrar “novos” rumos para a educação escolar indígena. De tal modo, a elaboração de uma proposta coletiva, e de fato representativa foi iniciada na base dessa reflexão conjunta, trazendo desde a problemática da “escolarização” – aqui já exposta – até o futuro da escola em termos de práticas, metodologias, pedagogias, funcionamento e estrutura em prol do fortalecimento e pró-vitalização de saberes indígenas e de práticas sociais vinculadas a esses saberes. (ASIE – Núcleo SC).

Conforme Guerola (2017) observa, a partir dessa Ação, as práticas de liberdades guiadas pelas autoridades da educação indígena (os anciões e anciãs) e da educação *escolar* indígena (os professores e as professoras), assim como pelas autoridades políticas das aldeias (os caciques e outras lideranças) criaram uma alternativa teórica de ensino-aprendizagem escolar, oportunizando um encontro de saberes intergeracionais na escola e fora dela também.

Pelas experiências registradas, podemos afirmar que essas vivências aproximaram os educadores entre si, fazendo-os também refletir sobre a própria divisão disciplinar e como esses conteúdos estão intrinsecamente conectados, dando voz e ouvidos aos ensinamentos das sábias e sábios indígenas de suas comunidades, que pautam suas falas tecendo ligações entre seus conhecimentos ancestrais e suas experiências de vida que fortalecem a luta pelo território.

São vozes que acentuam a importância e a riqueza das matas e das ervas medicinais, dos rios, nascentes e águas, da fauna. São vozes que chamam a atenção para a vida com relação à plantação, à pesca, à caça, à coleta, ao artesanato e suas matérias primas. Chamam a atenção para os tempos passados e a abundância das araucárias então existentes, bem como sua gradativa – e inaceitável – devastação. Tempos de mais saúde e de rios sem contaminação. Falam das lembranças sobre as escolas em décadas passadas: diminutas, precárias, longínquas, de difícil acesso, sem materiais escolares, de frequência limitada por conta de ocupações e trabalho, vedadas pelos pais pela desconfiança em relação aos seus objetivos, inclusive no que se refere à proibição do uso da língua materna/paterna. São vozes que chamam a atenção para a centralidade dos nomes na própria língua.

7 Com ampla participação das comunidades indígenas, desde 2015 até 2018, foram realizados Grandes Encontros com cada um dos grupos envolvidos.

Vozes que se fizeram ouvir em encontros e oficinas efetivadas nas escolas/comunidades, programações da Ação Saberes Indígenas na Escola – Núcleo Santa Catarina (DARELLA *et al.*, 2018, p. 13).

Nesse processo de escuta e aprendizado, professores, estudantes e comunidade puderam refletir criticamente sobre muitas das propostas educativas que foram ao longo dos anos chegando às escolas indígenas, percebendo então a ASIE não somente como um projeto momentâneo de formação, mas como um caminho de formação continuada permanente. Sendo assim, a maior preocupação exposta por seus participantes foi a continuidade não apenas como um projeto delimitado, mas sim como política pública que garanta a práxis decolonial vigente, sem colocar em risco as conquistas já alcançadas que se contrapõem aos modelos hegemônicos que por tanto tempo vigoraram nessas terras indígenas e nas suas escolas.

Saberes e sabores Kaingang: práxis intergeracional e intercultural

Conforme apontamos anteriormente, grande parte das vivências da ASIE – Núcleo/SC ocorrem em um cenário extraclasse, ou seja, ainda que hoje façam parte da proposta escolar, extrapolam os limites físicos da sala de aula envolvendo todo o território da comunidade e os sujeitos que ali vivem. Entre as diversas atividades realizadas, elucidamos alguns dos trabalhos conduzido pelo autor⁸ junto aos professores da EIEF Cacique Pirã, Terra Indígena Toldo Pinhal.

Fidelis *et al.* (2019) indica que através do canto, da dança, de jogos, das brincadeiras, do artesanato, da alimentação tradicional se manifestam diversos saberes Kaingang que hoje fazem parte do contexto escolar. O exercício da docência ocorre paralelamente aos ensinamentos dos mais velhos, sábios e sábias indígenas da comunidade. Assim, esses são convidados a participarem das atividades que além de escolares, hoje também são práticas comunitárias.

A equipe da escola atua em um contexto interdisciplinar, trabalhando com projetos que enfatizam temas centrais da cultura Kaingang, como por exemplo: ervas medicinais, artesanato, alimentação, rituais etc. Ou seja, a partir de um tema gerador, professoras e professores colaborando mutuamente para que os conteúdos previstos nas disciplinas, tais como língua Kaingang, artes, história, matemática etc. sejam trabalhados a partir da experiência Kaingang.

Entre tantos projetos realizados, destacamos “Saberes e Sabores Kaingang da Terra Indígena Toldo Pinhal”, que se concretizou como material didático publicado em 2019. Como o próprio nome sugere, “Saberes e Sabores” apontam para o conhecimento sobre determinados alimentos que envolve

8 Refere-se à atuação do autor, Adroaldo Fidelis, enquanto professor e diretor da EIEF Cacique Pirã.

desde o encontro das matérias-primas até um conhecimento empírico para seu preparo. As “receitas” passadas de geração para geração indicam modos de fazer ancestrais, o uso dos ingredientes, manejo do fogo, da cinza, mas também de quem deve fazer o preparo. Como explica a anciã Fátima de Oliveira, “a pessoa tem que estar de bem no dia, se não, amarga a comida”⁹. Além disso, conforme alerta o preparo do *kumi* (mandioca brava) leva horas de cozimento no fogo, e se mal preparado pode causar intoxicação.

Figura 8 – Saberes e Sabores Kaingang



Da esquerda para direita: 1 – Preparo do Kumi no Pilão; 2 – Coró da Palmeira; 3 – Bolo de Cinza; 4 – Tatu na brasa. TI Toldo Pinhal (Seara/SC, 2018).

Fonte: Acervo Toldo Pinhal. Fotografias: Adroaldo Fideles.

“[...] A alimentação tradicional Kaingang faz parte do cardápio do dia a dia desse povo, sendo essa ancestral, herdada, e para alguns extremamente exótica” (FIDELES *et al.*, 2019, p. 15) como por exemplo o bolo de cinzas, tatu assado, virado de serraia, entre outros pratos não familiares aos não indígenas. Assim como muitas dessas fontes alimentares Kaingang não são de conhecimento dos não indígenas, percebe-se que ainda hoje dentro das terras indígenas também há um certo desconhecimento por parte dos mais

9 Registro audiovisual da oficina “Preparo do Kumi”. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/199599/Preparo%20do%20Kumi%20-%20Toldo%20Pinhal.mp4?sequence=1> &isAllowed=y. Acesso em: 1º maio 2021.

jovens desses alimentos, por isso, a importância de reconhecer a alimentação tradicional e seu significado também como forma de luta e resistência.

Nesse contexto da proposta “Saberes e Sabores” foram concretizadas diversas ações na escola e na comunidade indígena, ainda agregando a comunidade externa (não indígena) que pertence ao mesmo município onde a TI Toldo Pinhal está localizada. Destaca-se que na comunidade indígena em questão, a interação direta com os moradores não indígenas da região é frequente, seja pela atuação de professores não indígenas em sua escola, ou pelos estudantes indígenas que saem da aldeia para estudar na cidade, ou ainda pelo compartilhamento de espaços comuns e relações cotidianas que apesar de constantes, por vezes, se mostram conflituosas.

Cientes desse desconhecimento por parte dos não indígenas no que se refere a cultura do povo Kaingang que historicamente ocupa aquele território – fato que colabora com a criação dos estereótipos e preconceitos – as professoras e professores indígenas buscaram estratégias interativas e interculturais estreitando os laços entre os indígenas e a sociedade envolvente que vive naquela região. Tal iniciativa oportunizou momentos de diálogo, conhecimento, valorização e experiência conjunta.

Nessa atividade diversos representantes não indígenas, entre professores do município e representantes do legislativo municipal, foram convidados para esse “banquete Kaingang” se aproximando de uma realidade que mesmo tão próxima, por tanto tempo esteve distante, gerando assim uma possibilidade real de iniciação a uma educação intercultural. Esses momentos foram importantes para tirar da invisibilidade o que mais identificava a cultura indígena e seus símbolos culturais. Além disso, a troca de saberes e sabores, entre os povos indígenas, caboclos, descendentes de italianos e alemães, foram oportunos para “reeducar-se” socialmente. A partir desses momentos, nada mais foi como antes, o respeito às diferenças culturais existentes, podemos dizer que foram revitalizados¹⁰.

10 Depoimento do autor, Adroaldo Fidelis, na disciplina Educação intercultural: aprender com os povos originários amazônidas a viver em plenitude – UEPA, 2020.

Figura 9 – Momentos Interculturais

Da esquerda para direita: 1 – Atividade de interação indígenas e não indígenas; 2 – Apresentação das fontes alimentares por Adroaldo Fidelis (Seara/SC, 2018).

Fonte: Acervo Toldo Pinhal. Fotografias: Josefina de Carvalho.

Conforme indica Fleuri (2017), como via de superação dos processos historicamente pautados em modelos de opressão e dominação é possível pensar em meios e práticas que colaborem para o acesso aos saberes historicamente construídos. Assim se possibilita o envolvimento, a reciprocidade e a troca de experiências e aprendizagens críticas.

Nessa perspectiva, a experiência da proposta “Saberes e Sabores da TI Toldo Pinhal” elucidam caminhos possíveis de diálogos intergeracionais e práticas interculturais. São vivências que nos mostram que ainda temos muito

a aprender com os povos indígenas, e que, apesar de não existirem fórmulas, há um caminho pautado por respeito, valorização e reconhecimento dos mais velhos de suas comunidades. Esses sábios e sábias indígenas trazem um olhar amplo e profundo para as relações com o meio, apontam para centralidade da natureza, e sobretudo para a resistência de seu povo, ou seja, reforçam uma luta pelo território.

Reflexões interculturais e intergeracionais

Dada uma larga discussão em torno do papel da escolarização dos povos indígenas, a ideia de que a escola poderia ser um instrumento favorável à sua autonomia veio se estabelecendo, mesmo frente a grandes dilemas e contradições. Ao problematizar as ideias em torno da “educação escolar indígena” tratamos de expor algumas dessas contradições que favoreceram o distanciamento dos modos de aprendizagem presentes na “educação indígena”.

Assim, indicamos de que forma o trabalho da Ação Saberes Indígenas na Escola – Núcleo/SC está colaborando para a aproximação desses conceitos a partir das experiências que estão sendo desenvolvidas junto às professoras e professores, estudantes e comunidades Kaingang que fazem parte do projeto em questão.

Dessa vivência é importante destacar que hoje é comum escutar dentro das terras indígenas Kaingang do oeste do estado de Santa Catarina a divisão entre “antes” e “depois” da ASIE, período que marca uma transformação no modo como a educação escolar indígena vem se reestruturando. Isso demonstra que muito além da demanda de produção de material didático, ademais de estudantes, professoras e professores, a ASIE atingiu a comunidade de forma ampla e diversa. A formação continuada de professores tem sido, na verdade, uma transformação contínua da comunidade em que anciões e anciãs foram reconhecidos e valorizados. Isto é, além dos saberes, conhecimentos e experiências que foram trazidos para dentro da sala de aula, houve também um movimento que levou os jovens estudantes para fora na busca de descobrir com os mais velhos as histórias das comunidades, que são narrativas de suas próprias existências.

Esse trabalho conjunto articulou os conhecimentos das disciplinas aos eixos temáticos por eles propostos em um movimento dinâmico, uma vez que não renega as relações já estabelecidas com não indígenas, pelo contrário, utilizam-se destas empregando os conhecimentos e técnicas disponíveis, o que também pode ser entendido como forma de resiliência.

Nessas práticas escolares, os ensinamentos dos mais velhos, expressos pela oralidade, e também na própria práxis do projeto, revelam o papel central da natureza, que mais do que uma oposição binária entre essa e os sujeitos, promove sistemas integrais de vida. De acordo com Fleuri (2017, p. 233) “revalorizar esta relação holística, tecida mediante práticas comunitárias dialógicas

integradas com o mundo natural, é a condição que torna possível desconstruir a matriz racista e especista constitutiva das relações de poder colonial”.

Para o povo Kaingang:

As matas, os rios e suas margens são também espaços de memória, do tempo em que tinham imensas florestas. É nesses espaços, reduzidos, mas importantes e imprescindíveis, que os ensinamentos antigos continuam sendo passados de geração, a geração: nos rios, as crianças aprendem a construir o *pari*; na mata, toda a natureza animal e vegetal continua sendo o material pedagógico através do qual os velhos ensinam seu conhecimento prático e simbólico às novas gerações [...] (TOMMASINO, 2000, p. 222).

Ainda é certo afirmar que a complexidade da cultura Kaingang envolve diversos elementos que desafiam o fazer docente escolar em razão das dimensões didático-pedagógicas e metodológicas de uma prática dialógica dos saberes que professoras e professores assumem em sala de aula, até mesmo porque é sabido que muitos desses conhecimentos são obtidos através da vivência, e ao longo do tempo. Ou seja, a práxis representa o elemento central para a educação indígena.

Desta forma, as oficinas realizadas em torno dos “Saberes e Sabores Kaingang” nos mostra que para além de conhecer e provar preparos e pratos tradicionais Kaingang, essa experiência, primeiramente, revela profundas relações intergeracionais evidenciando o papel dos mais velhos nos processos de ensino e aprendizagem, para em seguida promover uma oportunidade de intercultural crítica que, ao mesmo tempo que considera as relações entre indígenas e não indígenas em seu processo contínuo, rompe com visões essencialistas se atentando para emancipação e empoderamento desses povos (WALSH, 2012).

Por fim, é diante desse diálogo intercultural e intergeracional que vem se estruturando, exemplificado nas práticas realizadas na TI Toldo Pinhal, que podemos encontrar uma nova direção para a educação escolar indígena, bem como aquela que não é indígena. De acordo com Giovelli (2004) em nossa sociedade (não indígena) a “velhice” está atrelada a um processo de discriminação e segregação. Essa problemática se defronta com conflitos intergeracionais que podem ser trabalhados na escola, sobretudo, mediados por educadores.

O diálogo entre gerações é meritório e dá garantias das diferenças e da multiplicidade inventiva da humanidade. O diálogo entre culturas, trazidas pelas gerações, faz parte da humanização e traz o benefício da melhoria da consciência comunitária, da consciência pessoal dos narradores da cultura e até dos mais jovens, que se descobrem na revelação do universo existencial do passado (BOTH *apud* GIOVELLI, 2004, p. 9).

Assim, se, como narramos no início desse trabalho, o destino das filhas e filhos de Dona Maria, anciã Kaingang, foi pautado por um processo de escolarização em que se renegava os “saberes indígenas”, hoje podemos dizer que suas netas e netos têm a chance de encontrar um novo projeto de escola desenvolvido diante do trabalho da ASIE – Núcleo/SC que reconhece e valoriza o conhecimento ancestral dando voz e lugar às anciãs e anciões indígenas para que possamos aprender com estes.

Figura 10 – Relações Intergeracionais



Anciã Maria Sales e suas netas na TI Kondá (Chapecó/SC, 2017).

Fonte: Acervo ASIE – Núcleo SC. Fotografia: Juliana Okawati (DARELLA; FERNANDES; OKAWATI; GUEROLA; COLOMBERA, 2018, p. 141).



PARTE 2
INTERCULTURALIDADE
E INCLUSÃO

Apresento esta arte como a gota de vida. Nela estão os desafios de uma mulher nativa Marajoara que cuida de seus filhos carregados e embalados na rede. Ela carrega toda a responsabilidade de educar, sustentar e de dar continuidade a cultura marajoara aos seus filhos. Essa jovem mulher foi inspirada na figura da minha prima Izabela, que se tornou avó aos 39 anos com a vinda dos netos gêmeos nascidos no dia 19 de abril de 2021. Esse fato trouxe a gota de alegria para toda comunidade, onde este novo ser foi concebido com festejo e também celebração por parte dos nossos antepassados, representados na grande casa de reunião ao fundo da tela. Abaixo, o pescador nativo solitário, representado pelo esposo de minha prima, vai em busca de alimento para sua família no rio Cajuúna e ao mar.

Esta arte traz reflexões acerca de como administrar a vida desta nativa no progresso agressivo em que vivemos! Como preparar uma educação inclusiva que possa atender ao tempo e espaço do universo destes jovens que ali nascerem? Por fim, dois aspectos importantes emergem dessa tela: a maternidade enquanto um ato de amor que escreve o cotidiano da vida e o propósito de fazer uma educação intercultural e inclusiva. Sendo essa a base das relações que potencializam a arte produzida pela comunidade. Arte e a educação caminham juntas e proporcionam o que chamo aqui nesta obra de “vida”.

Yapoti Porã Eté

Ficha Técnica

Título: Gota da Vida

Autora: Carla Bethania Ferreira da Silva *aliás,* Yapoti Porã Eté

Ano: 2021

Dimensões: 30x30cm

Técnica: Pintura, tinta de tecido, puff e urucum sobre tela

Fotografia: José Cardoso de Souza Neto (Amazon Pictures)

CAPÍTULO 6

INTERCULTURALIDADE CRÍTICA: relatos das pessoas com deficiência em tempos de pandemia

*Helen do Socorro Rodrigues Dias
José Anchieta de Oliveira Bentes
Ronielson Santos das Mercês
Angelica Bittencourt Galiza*

Considerações iniciais

Vivemos tempos difíceis! O ano de 2020, certamente, será lembrado pelo medo de morrer em razão de uma infecção respiratória provocada pelo *Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2* (Síndrome Respiratória Aguda Grave de Coronavírus 2), com a sua sigla SARS-CoV-2. Esse vírus conformou uma crise ecológico-sanitária, já que está ligado diretamente ao consumismo e a degradação ambiental decorrente da incessante busca de lucro dos impérios capitalistas. Tivemos que nos isolar em nossas residências para não sermos contaminados e a essa situação do vírus se somou uma crise econômica e política do sistema capitalista, com acentuação das desigualdades sociais por parte da população trabalhadora e de setores excluídos socialmente.

Este contexto tem provocado inúmeras discussões e desafios aos diferentes segmentos da sociedade. Consideramos que circunstâncias como da pandemia e das diversas crises pelas quais passamos tornam mais evidentes questões como as desigualdades sociais – a exploração do trabalho, o desemprego, a fome, o aumento da miséria – e as exclusões provocadas por relações patriarcais, homofóbicas, capacitistas e as diversas formas de discriminação, opressão, marginalização e violência.

Essas crises – ecológico-sanitária, econômica e política – abalam, em particular, a população negra, trabalhadora e outros grupos excluídos, como Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros, *Queer*, Intersexo, assexuais e mais outras possibilidades de orientação sexual (LGB-TQIA+) e pessoas com alguma diferença no corpo, que designaremos aqui, embora ainda com ressalvas, de Pessoas com Deficiências (PcD).

Nossa intencionalidade é “descobrir” como as PcD enfrentaram em 2020 e continuam a enfrentar, em 2021, a pandemia, uma vez que a situação não

se alterou no Brasil, pelo contrário, se intensificou, fato que nos instigou para a escrita deste artigo, partindo de diálogos com algumas destas pessoas e buscando compreender os desafios experienciados. Nesta perspectiva, vale destacarmos que os estudos apresentados por Fleuri (2003; 2018) reconhecem os movimentos de lutas das PcD quanto aos processos identitários diferentes, que compõem a interculturalidade.

A ideia de construção deste texto se deu a partir da necessidade de reconhecimento desse importante campo de luta, que se junta a outras lutas, conformando os estudos interculturais críticos na construção de uma relação social sem machismo, sem preconceitos de classe, sem sexismos e heterossexismos, sem racismo, sem capacitismo e sem qualquer outra forma de discriminação, seja masculina, seja burguesa, seja heterossexual, seja branca ou de quaisquer pessoas designadas como normais, superiores a outras.

Nossa preocupação é: como garantir uma educação intercultural em uma escola que atende pessoas com singularidades físicas, sensoriais e cognitivas? O fato é que ainda essas pessoas não são reconhecidas na sociedade com o direito de obter uma escolarização formal, de trabalhar, de se divertir, de viver a vida em um mundo no qual não serão menosprezadas em razão de suas características. Pelo fato de a sociedade ser desigual, de não aceitar as diferenças físicas, sensoriais e cognitivas é que ainda existem as escolas especiais para oferecer educação, serviços médicos e de reabilitação para as PcD.

Dessa forma, constatamos que o trabalho pedagógico que desenvolvemos ainda não considera nenhum fundamento intercultural, uma vez que é resultante da intenção de otimizar a proposta de “Atendimento Educacional Especializado”, que tem como foco central um suposto e progressivo desenvolvimento dos alunos e alunas com deficiência, em relação às suas limitações cognitivas, psicológicas, culturais, sociais e pedagógicas. Essa ainda é a forma, o caminho para garantir alguns direitos para as PcD.

Além dessa experiência profissional, os dois autores e as duas autoras deste artigo têm desenvolvido estudos e pesquisas em torno do contexto socioeducacional das PcD, seja no espaço formal ou no não formal de educação, em que buscam estabelecer interrelações com as questões desses grupos socioculturais que devem ser pensadas sobre a vertente de uma epistemologia outra que apresente novos elementos da forma de ser, de aprender e de viver dessas pessoas na região amazônica.

Os pesquisadores e as pesquisadoras são integrantes do Grupo de Estudos em Linguagens e Práticas Educacionais da Amazônia da Universidade do Estado do Pará (GELPEA-UEPA) e participam da linha de “estudos da alteridade: diferença e interculturalidade crítica”. Nessa linha, discutem a perspectiva do movimento da Educação especial em conexão com a interculturalidade crítica, no reconhecimento e valorização das diferenças.

Desse modo, esse texto soma-se à experiência do processo de reflexão e discussões com Prof. Dr. Reinaldo Matias Fleuri, no programa de pós-graduação em Educação (PPGED-UEPA), na disciplina ministrada intitulada: “Educação intercultural: aprender com os povos originários amazônidas a Viver em Plenitude”, o que nos instigou a pensar novas lógicas de organização dos povos originários e dos diferentes grupos socioculturais no sentido do Bem Viver na realidade amazônica, visando problematizar o processo de marginalização, subalternização e negação ontológica desses grupos sociais, os quais constroem lógicas outras sobre os seus processos de reexistência na vida sociocultural.

Pensamos, neste texto, discutir formas de reexistências dos grupos sociais que constroem novos contextos de entrelugares, o que ocasiona mudanças empreendidas na vida humana no que diz respeito ao campo social, educacional, político e cultural.

Dessa forma, este capítulo tem por objetivo discutir a interculturalidade crítica como uma possibilidade ontológica e epistemológica no reconhecimento das PcD a partir de suas vivências na pandemia do novo Coronavírus. Nessa perspectiva, parte-se da seguinte questão problema: quais as percepções das PcD em relação à pandemia do novo Coronavírus?

Consideramos nesta questão as PcD, que ao longo de décadas tiveram sua construção de identidade e alteridade invisibilizados no contexto social e educacional, o que reflete na construção de um debate de reconhecimento dessas pessoas na sua totalidade para viver, ser e estar em uma sociedade.

A despeito disso, nos questionamos durante as nossas vivências com PcD e com seus responsáveis no período da pandemia: os impactos do isolamento social no espaço familiar: os abusos sexuais, a discriminação capacitista, a depressão, a barreira do acesso às informações ou a incompreensão dessas informações. Deste modo, partimos desse contexto para levantar a hipótese de que o período de pandemia representou um aprofundamento da invisibilização e da **ideologia do capacitismo**, uma vez que as informações essenciais não chegaram a essas pessoas.

Conforme nossa percepção, as narrativas de vida das PcD são marcadas por um processo de invisibilização de suas identidades e alteridades, em termos que são considerados como pessoas inferiores, incapazes de tomar decisões, de interagirem socialmente, de serem produtivos no trabalho, de estabelecerem relações afetivas, sexuais, emocionais e culturais e de aprenderem os saberes da escola, da família e dos diversos outros grupos sociais.

Nesse ensejo, visamos fomentar a discussão da temática em face da perspectiva da interculturalidade crítica, a qual se revela uma teoria epistemológica possível de provocar a reflexão sobre o processo da inter-relação da PcD, e para isso entrevistamos três participantes: a Margarida que é cega, a Carena que é deficiente intelectual e a Samanta que é surda.

Além das considerações iniciais, que apresenta a nossa motivação e aproximações com a temática da interculturalidade crítica relacionada às PcD, construímos mais três seções: a que discute o aporte teórico-metodológico para a realização da pesquisa, a análise das falas das três participantes e as considerações finais com a retomada dos principais achados.

Aporte teórico-metodológico

Discutiremos nesta seção a percepção das PcD na interrelação com a dimensão de classe social, da etnia, do gênero e da raça, visando estabelecer diálogos teórico-epistêmicos com a interculturalidade crítica para refletir sobre as condições de ser, de estar e de viver nesse contexto da pandemia do novo Coronavírus, compreendendo as relações interculturais como um movimento cultural para promover o reconhecimento e valorização das diferenças no contexto sociocultural. Na assertiva de Candau, podemos compreender que:

[...] a interculturalidade crítica quer ser uma proposta epistemológica, ética e política orientada à construção de sociedades democráticas que articulem igualdade e reconhecimento das diferenças culturais, assim como a propor alternativas ao caráter monocultural e ocidentalizante dominante na maioria dos países do continente (CANDAUI, 2016, p. 10).

Concordamos com a perspectiva da autora, no sentido de que a insurgência de pedagogias interculturais leva-nos às novas formas de interpretação das relações humanas entre os diferentes sociais que apresentam singularidades e especificidades que pressupõe as interações humanas nos espaços sociais em que ocorrem.

Oliveira (2015) enfatiza que a interculturalidade crítica, então, expressa a interação, o diálogo e a inter-relação entre as diferentes culturas e ultrapassa a visão do multiculturalismo em uma perspectiva pluralista cultural, cuja compreensão é a de que a sociedade é composta por múltiplas e diferentes culturas.

De acordo com Fleuri (2002) as **relações interculturais** se constituem não apenas entre grupos e pessoas de identidades culturais diferentes, mas na própria formação de cada pessoa e de cada grupo na medida em que suas ações e manifestações adquirem significados ambivalentes ao se referirem simultaneamente a padrões culturais diferentes, para promover o reconhecimento e a valorização das diferenças por meio de práticas interculturais.

Assim, as relações interculturais configuram-se a partir dos movimentos sociais.

São movimentos que, transversalmente às lutas no plano político e econômico, articulam-se em torno do reconhecimento de suas identidades de **caráter étnico** (tal como os movimentos dos indígenas, dos negros), **de gênero**

(os movimentos de mulheres, de homossexuais), **de geração** (assim como os meninos e meninas de rua, os movimentos de terceira idade), **de diferenças físicas e mentais** (com os movimentos de reconhecimento e inclusão social das pessoas portadoras de necessidades especiais, dos movimentos específicos dos surdos, dos cegos etc.) (FLEURI, 2003, p. 23, grifos nossos).

Concordamos com a abrangência do autor na construção desse movimento intercultural, por promover a reflexão sobre as condições ontológicas que as pessoas com deficiência enfrentam – particularmente agora no momento que vivemos, de crises ecológico-sanitária, econômica e política –, insurgindo novas percepções de compreensão sobre as múltiplas formas de existir, de viver e de ser em uma sociedade capitalista e desigual. Acreditamos que a interculturalidade crítica nos dá base como paradigma outro para pensar a construção de um projeto de sociedade, democrático e inclusivo, que respeite e considere as diferenças, possibilitando novas condições de atuação das PcD nas dimensões políticas, culturais e sociais.

Posto isto, queremos compreender as formas de reexistências das PcD no contexto da pandemia na Amazônia, especificamente, na Cidade de Belém, Capital do Estado do Pará, partindo das visões interculturais para problematizar a constituição dessas pessoas como seres múltiplos na sua existência humana. Apresentamos a perspectiva de uma teoria que se apresenta como uma vertente de ação decolonial para entender a complexidade dessas pessoas na existência humana e como a dimensão do diálogo crítico pode promover o reconhecimento das formas de ser, existir e de viver em um contexto social marcado por questões fortes de desigualdades sociais e de exclusões latentes. É nesse ponto que nos posicionamos sobre o capacitismo.

O **capacitismo** é a forma de discriminação que ocorre contra pessoas deficientes, por apresentarem uma deficiência física, sensorial ou intelectual nos seus corpos ou também pela combinação destas. O capacitismo é uma maneira de excluir, ou seja, de impedir, de não permitir ou até de eliminar uma pessoa, por ter características de não estar nos padrões de normalidade instituído, acabando por não ser aceita, em função dessas regras estabelecidas de normalidade.

Dizendo de outro modo, o **capacitismo** é a desvalorização da PcD, que resulta em atitudes de achar que é melhor:

Para as pessoas andar com duas pernas do que mover-se sobre uma cadeira de rodas, oralizar do que usar uma língua de sinais, ler o impresso do que ler por meio do *Braille*, soletrar de forma autônoma do que usar um corretor ortográfico, e se mostrar como um estudante “normal”, ao contrário de outros estudantes “deficientes” (GABEL, 2005, p. 4)¹¹.

11 Tradução nossa para: “results in societal attitudes that uncritically assert that it is better for people to walk than roll, speak than sign, read print than read Braille, spell independently than use a spell-check, and hang out with nondisabled students as opposed to other disabled students”.

Essas atitudes indicam que o **capacitismo** envolve polarizações sociais de formas e características do corpo, que são considerados “anormais”, e que são discriminados e excluídos por essa razão, em comparação com o padrão “normal” instituído socialmente.

Para estudar esse fenômeno social de discriminação contra as PcD, utilizaremos a análise dialógica do discurso, que é apoiada no pensamento teórico-metodológico do autor russo Mikhail Bakhtin, a partir de suas ponderações acerca da atitude do pesquisador frente à pesquisa.

Para Bakhtin (2017) uma metodologia das ciências humanas versa sobre algumas características, que são: a) o ato bilateral – que se realiza na interação de duas consciências; penetração na pesquisa – mantendo certa distância que assegura o excedente de conhecimento; b) a exatidão das informações; c) o não tolhimento – o ser é livre; d) a memória – posição central na pesquisa no sentido da compreensão do passado em sua índole inacabável; e e) os aspectos do sentido – com vistas a obtenção de uma visão de mundo, de obtenção de um sentido vivo da vivência na expressão.

Neste sentido, a partir destes princípios vamos reconstituir o contexto de fala das três PcD, interpretando o sentido do discurso delas, uma vez que consideramos relevante a dialogicidade entre pesquisadores/as e as participantes da pesquisa. Ademais é solicitado aos/às pesquisadores/as um olhar metucioso, que observa, não aprisiona e escuta de forma responsiva, por meio de relações de alteridade.

Assim, nesta pesquisa realizamos uma Análise Dialógica do Discurso de três PcD, que aceitaram participar por meio de uma entrevista semiestruturada, tendo como pergunta inicial: quais as percepções e dificuldades você vem enfrentando nesse período da pandemia?

A primeira participante da pesquisa é Margarida, com 47 anos de idade, professora, negra, cega e atuante na defesa e garantia dos direitos das PcD. A entrevista foi realizada no dia 18 de setembro de 2020, por meio do aplicativo *WhatsApp*, fazendo uso da função gravação de áudio.

A segunda participante é Carena, com 62 anos de idade, negra, deficiente intelectual, que vive sozinha em uma moradia do projeto “Minha casa minha vida”, com renda única do benefício de prestação continuada. A entrevista aconteceu durante uma visita à sua residência, com toda a segurança – uso de máscaras de proteção individual, uso de álcool gel, manutenção de certo distanciamento e não contato físico – no dia 15 de setembro de 2020.

A terceira participante é Samanta, com 24 anos de idade, negra, surda, estudante do quarto ano do curso de graduação Letras-Libras na Universidade do Estado do Pará, no polo da cidade de Belém. Reside em uma localidade próxima ao município de Abaeté – que fica a 124,8 km de Belém. A entrevista foi realizada no dia 19 de setembro de 2020, por meio do aplicativo *WhatsApp*, fazendo uso da função gravação de vídeo.

Análise

A partir das entrevistas realizadas, destacamos para análises e discussões os trechos significativos de cada uma das participantes, quanto às percepções e dificuldades enfrentadas no período da pandemia da COVID-19. Conforme a pergunta feita: “quais as percepções e dificuldades você vem enfrentando nesse período da pandemia?”, extraímos os trechos a seguir:

01) “[...] Ah, além do que tem a questão da forma como as pessoas que não têm a deficiência interpretam a presença de pessoas com cegueira ou com baixa visão nas ruas ou mesmo em espaços comuns, de serviços comuns, porque as pessoas ainda tem essa visão preconceituosa, estigmatizada... de que pessoas com deficiência são corpos tutelados, são corpos faltantes, nós estamos sempre faltando algo em nós, e aí nesse sentido eles não reconhecem, não legitimam que pessoas com deficiência visual têm necessidades, têm responsabilidades, tem compromissos [...]” (MARGARIDA, entrevista realizada por *WhatsApp* no dia 18 de setembro de 2020).

02) “[...] é... incomodar, querendo me meter banca, me proibir... aí eu disse para ela: tu não pode me proibir, não. Que tu tem que pensar que tu tem um casal de filho, que tu tem uma bebezinha, tem teu marido, tem sua mãe, tem seu pai, tem que pensar, tu tem parente... não querer mandar em mim porque eu moro só, porque eu sou especial que tu vai querer me meter em banca, não.

[...] Irritada, irritada, eu estou tomando esse remédio, calmante, eu estou tomando toda noite, que o doutor passou para mim. Comprei lá na farmácia, mas nem adianta eu tomar, estou me irritando aqui.

[...] Ah... sei lá uma agonia, sei lá trancada, eras, eu não posso nem ficar aí fora.

[...] Não, mais quando... Eu disse para professora ontem, eu estava falando com ela: Ah eu estou doida para começar estudar, a professora está acontecendo assim, assim, aquele outro [...] (CARENA, entrevista realizada na sua residência no dia 15 de setembro de 2020).

03) “[...] Então, eu vi nas legendas da televisão as informações, mas por existir muitas falhas, ficar fora do tempo e às vezes pular muitas informações o surdo não consegue entender de forma clara. Ainda temos a não compreensão do português e o não conhecimento de palavras. Existe um grupo na rede social *Facebook*, composto por surdos e ouvintes, onde acessibilizam as informações referentes aos cuidados de higiene, divulgando para todo Brasil. Então eu guardei as informações ainda não conhecidas por mim e passei a praticar o distanciamento e evitar

o contágio (SAMANTA, 2020. Entrevista realizada por *WhatsApp* no dia 19 de setembro de 2020).¹²

Percebemos na narrativa de Margarida, trecho 01, as dificuldades encontradas pela PcD, especificamente, as pessoas cegas ou com baixa visão no contexto da pandemia, por serem vistas como corpos tutelados, dependentes e incapazes. A problematização apresentada por Margarida evidencia a **discriminação capacitista**, por meio de posicionamentos discriminatórios, excludentes e opressores, o que deixa as diferenças individuais em uma condição de subexistência. E, por isso, é fundamental questionarmos os discursos e práticas que impedem essas pessoas de existirem plenamente, uma vez que compreendemos que todos e todas têm o direito de se constituírem nas suas singularidades humanas em uma perspectiva intercultural. Nos termos em que:

A luta contra os estereótipos e os processos discriminatórios assim como a defesa da igualdade de oportunidades e o respeito às diferenças não é um movimento simples, pois os mesmos argumentos desenvolvidos para defender relações mais justas, dependendo do contexto e do jogo político em que se inserem, podem ser ressignificados para legitimar processos de sujeição e exclusão (FLEURI, 2018, p. 47).

Posto esse conjunto de questões sobre a **discriminação capacitista das PcD** no contexto da pandemia, refletimos que é imprescindível a reconstrução de práticas de valorização dos grupos sociais com as diferenças marcadas em seus corpos. Entendemos que as diferenças socioculturais das PcD se constituem por meio das relações humanas, promovendo as formas de enfrentamento e de resistência, apontando para a necessidade de práticas interculturais.

Para Candau (2014) as relações são marcadas por tensões e conflitos em função de mecanismos de poder que, por esse motivo, provocam a construção de hierarquias, processos de subalternização, preconceitos e discriminações em relação aos grupos sociais historicamente inferiorizados.

O que nos chamou atenção na fala de Margarida, no trecho 01, foi que, embora tenhamos avançado em diversos âmbitos da sociedade sobre a

12 A Fala de Samanta foi feita em Língua Brasileira de Sinais e foi traduzida e transcrita para a Língua Portuguesa pelo intérprete Andrei Dias, a quem agradecemos. A seguir o texto transcrito em Libras:

OI. OLÁ, OLÁ

MEU NOME S-A-B-R-I-N-A. MEU SINAL: (CM: 53 – "B"; PA: TESTA; M: LINEAR FRENTE TRAZ DUAS VEZES.)
TEMA^{INTERROGATIVA} CORONA-VIRUS. ENTÃO, EU VER TELEVISÃO LEGENDA PERFEITA^{INTERROGATIVA}, NÃO<sup>EX-
CLAMATIVA</sup>. FALHAR, PARAR, AS-VEZES PULAR^{RAPIDAMENTE EXPF "NÃO ENTENDER"}. SURDO ENTEDER^{INTERROGATIVA NAGATIVA}
TAMBÉM PORTUGÊS NÃO^{INTERROGATIVA} PALAVRA CONHECER NÃO, MAS TER GRUPO TER FACEBOOK
OUVINTE SURDO JUNTO, MAS AJUDAR CUIDADO CORONA-VIRUS ESPALHAR BRASIL<sup>RAPIDAMENTE EXPF
"INTENSO"</sup>. EU VER INFORMAÇÃO NÃO SABER^{RAPIDAMENTE EXPF "ESPANTADA"}. AH, EVITAR CORONA-VIRUS AFASTAR.

participação e o reconhecimento das pessoas, ainda encontramos barreiras atitudinais – que são atitudes preconceituosas, em termos capacitistas, contra PcD, que impedem o acesso, os relacionamentos e o convívio social e cultural –, em situações cotidianas, em especial, no período que estamos relatando de pandemia, entre março e novembro de 2020.

Ficou explícito que há relações de poder que marginalizam essas pessoas em seu contexto sociocultural e, por isso, devemos pensar a partir da fala de Margarida em um projeto de sociedade na perspectiva intercultural que pode contribuir para formas outras de valorização e promoção dessas pessoas na tessitura social. Margarida é uma liderança, uma referência na luta por dignidade e respeito, uma vez que a sociedade em geral, os governantes, “não legitimam que pessoas com deficiência visual têm necessidades, tem responsabilidade, têm compromissos” (MARGARIDA, entrevista realizada por *WhatsApp* no dia 18 de setembro de 2020).

Candau (2008) ressalta que a perspectiva intercultural são os processos de hibridização cultural presentes na dinâmica dos diferentes grupos socioculturais. Estes processos são mobilizadores da construção de identidades abertas, em construção permanente, o que admite que as culturas não são “puras”, mas construídas a partir da interação de diferentes culturas. Nesta perspectiva, entende-se que as relações culturais são construídas na história e, portanto, atravessam as questões de poder e relações fortemente hierarquizadas, marcadas pelo preconceito e discriminação que podem ser rotuladas de capacitistas.

Analisamos, também, o discurso de Carena, conforme posto no trecho 02. Neste procuramos atravessar o seu discurso para captar suas percepções em relação à pandemia, como essa questão ecológico-sanitária que está impactando na sua existência humana. Percebemos que a ansiedade e irritação foram dois aspectos evidentes, por causa do isolamento social e dos novos modos de reinvenção para existir e reexistir nesses tempos de pandemia.

E possível observamos que Carena destacou que está passando por um constante transtorno com uma de suas vizinhas, apresentando indícios de uma discriminação **capacitista**, evidentes nos seguintes excertos do trecho 02: “incomoda, querendo me meter banca, me proibir” e “querer mandar em mim porque eu moro só, porque eu sou especial” (CARENA, entrevista realizada na sua residência no dia 15 de setembro de 2020).

Nesse trecho fica evidente que o olhar do outro para as PcD é marcado pelo preconceito, por apresentar uma incapacidade de fazer escolhas e de tomar decisões, tendo suas vidas determinadas pelo “normal” e por padrões de exclusão social.

Carena sinalizou, também, em sua fala algumas atividades que realiza nesse contexto para apreender a se relacionar com amigos e vizinhos por meio dos recursos tecnológicos. Para ela, tem sido um desafio lidar com esse

novo contexto sociocultural, por conta de suas atividades escolares, pessoais e sociais estarem suspensas desde março de 2020.

Notamos que, para Carena, esse contexto a desafia a reinventar suas práticas socioculturais. Em um de seus relatos, ela sente a necessidade de retornar aos estudos, sente a falta dos seus amigos de sala, com os quais estabeleceu relações que a fazem se sentir bem. No dizer dela: “Eu disse para professora ontem, eu estava falando com ela: Ah eu estou doida para começar estudar, a professora está acontecendo assim, assim, aquele outro [...]” (CARENA, entrevista realizada na sua residência no dia 15 de setembro de 2020).

O posicionamento de Carena de que “está doida para começar a estudar” combinada com a agonia de estar “trancada” em sua casa e a “irritação” de uma vizinha que tenta mandar nela compõem o quadro de insatisfação com o atual contexto do isolamento social.

Observamos que as crises – ecológico-sanitária, econômica e política – afetaram significativamente a vida cotidiana de Carena, tornando-se, de fato, um fator complexo nas relações culturais estabelecidas com suas vizinhas por anunciar esses contornos culturais: a vizinha é encapsulada como a causa de todos os transtornos que está passando. É importante destacar que as relações emergentes de conflitos e tensões são desafiadoras, por causa das especificidades das formas de opressões que se apresentam na existência do ser.

Também na fala da Samanta, no trecho 03, podemos observar a reclamação quanto à ausência e a dificuldade de entender as informações repassadas pela mídia televisiva quanto à pandemia do novo coronavírus, mesmo que esta apresente o *box* no canto da tela para tradução para língua de sinais ou a legenda na parte inferior da tela.

No discurso de Samanta: “eu vi nas legendas da televisão as informações, mas por existir muitas falhas, ficar fora do tempo e às vezes pular muitas informações o surdo não consegue entender de forma clara” (SAMANTA, entrevista realizada por *WhatsApp* no dia 19 de setembro de 2020). Desse modo, ressaltamos que apesar dos avanços tecnológicos, especialmente no campo da comunicação, a veiculação de notícias de forma rápida dificulta a acessibilidade comunicacional para determinados grupos, especificamente para as PcD. Evidenciando, a partir de um aspecto mais social e político, a **discriminação capacitista** refere-se às pessoas tuteladas, com “pouco potencial” de compreender e aprender as informações direcionadas para as pessoas que tenham limitações e dificuldades comunicacionais.

Na narrativa da Samanta, fica explícito que apesar do aplicativo no canto da tela para tradução da língua de sinais ou do acesso às informações legendadas, não há garantia de acessibilidade comunicacional plena para a pessoa surda sobre o tema da pandemia. Para que ela tenha acesso às informações corretas é necessário buscar nas redes sociais para se informar e garantir o

acesso ao conhecimento sobre as formas de prevenção da Covid-19. Segundo Samanta, a partir daí começa a tomar os devidos cuidados, tais como: “praticar o distanciamento e evitar o contágio” (SAMANTA, entrevista realizada por *WhatsApp* no dia 19 de setembro de 2020).

Dessa forma, acreditamos que a barreira do acesso às informações, do mesmo modo que a ausência da Língua Brasileira de Sinais (Libras), reforçam uma visão **capacitista** ao não reconhecer que as pessoas surdas têm especificidades e singularidades culturais nos modos de se comunicar no meio social. Acreditamos que é necessário olharmos em uma perspectiva crítica para as barreiras comunicacionais que as PcD sofrem na sociedade.

O Quadro 4 sumariza as falas das nossas participantes da pesquisa, uma vez que apresenta o estabelecimento da relação e as percepções do outro, que aqui assumem a posição preconceituosa, controladora, causando angústias e sofrimentos nos tempos de pandemia, as quais resumimos com a designação de **discriminação capacitista**.

Quadro 4 – Sumarização das entrevistas sobre as percepções na pandemia

Trecho “quais as percepções e dificuldades você vem enfrentando nesse período da pandemia?”	Relação	Percepção do outro
“[...] as pessoas ainda têm essa visão preconceituosa, estigmatizada... de que pessoas com deficiência são corpos tutelados, são corpos faltantes [...]” (MARGARIDA, entrevista realizada por <i>WhatsApp</i> no dia 18 de setembro de 2020).	Margarida (cegos) versus as pessoas preconceituosas	Deficientes são corpos tutelados, faltantes. Discriminação capacitista
“[...] porque eu sou especial que tu vai querer me meter em banca, não” (CARENA, entrevista realizada na sua residência no dia 15 de setembro de 2020).	Carena (pessoa com deficiência intelectual) versus a vizinha controladora	Deficientes são pessoas que não podem sobreviver sozinhas. Discriminação capacitista
“Ainda temos a não compreensão do português e o não conhecimento de palavras” (SAMANTA, entrevista realizada por <i>WhatsApp</i> no dia 19 de setembro de 2020).	Surdos versus a mídia televisiva que desconhece as necessidades comunicacionais das PcD.	Surdos não recebem as informações sobre a pandemia. Discriminação capacitista

Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

Considerações finais

No nosso estudo, analisamos algumas das percepções das PcD a respeito da pandemia do novo Coronavírus. Percebemos que as formas de exclusão e opressão acentuaram o processo de invisibilização e o acentuamento da ideologia do capacitismo referente às PcD, que foram afetados em vários aspectos com a crise ecológico-sanitária da SARS-CoV-2.

No que diz respeito às percepções das PcD acerca da pandemia, compreendemos que apesar das contínuas mobilizações e formas próprias de lutas para (re)existir, ainda encontramos discursos hegemônicos que refletem a colonialidade do ser, mantendo-os em situação de invisibilização e silenciamento no contexto da pandemia.

As PcD, diante do cenário instaurado pela pandemia, enfrentaram diversos desafios que acentuaram as marcas da exclusão. Queremos destacar que para as pessoas cegas e deficientes intelectuais a dificuldade é marcada pela falta de reconhecimento de que são pessoas que podem participar ativamente na sociedade, logo, não recebem todas as orientações e esclarecimentos necessários para seguir de forma autônoma, pois a sociedade os coloca como corpos inválidos e por isso não precisam ser elucidados dos fatos, pois alguém vidente e “não deficiente” é que deve administrar suas vidas. Para os grupos de pessoas surdas um dos obstáculos é a ausência de informações, na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), sobre os acontecimentos e as orientações direcionadas para a prevenção da contaminação pelo SARS-CoV-2.

Assim, a urgente necessidade de uma discussão sobre os movimentos de lutas das PcD com participação no âmbito social, cultural, geográfico, político e econômico, que devem ser considerados não apenas como pessoas de direitos, mas como pessoas que aprendem, interagem, desejam, sonham, escolhem, amam, precisam de informações e que podem atuar socialmente por meio de suas próprias tomadas de decisões. Percebemos que esses fatores interseccionais de raça, de gênero e de língua devem ser incorporados na discussão para pensar políticas sociais na perspectiva intercultural de valorização das pessoas.

Ademais, sinalizamos que os movimentos de reexistência vivenciados cotidianamente por cada PcD, aqui representados pela Margarida, Carena e Samanta, devem ser reconhecidos como formas de enfrentamento ao sistema capitalista que só valora quem produz e vive para alimentar o poder. Essas lutas são o que constituem a identidade/alteridade dessas pessoas, isso dentro do contexto intercultural que cada um faz parte.

CAPÍTULO 7

POR UMA INTERCULTURALIDADE CRÍTICA NO ENSINO DE LIBRAS NA AMAZÔNIA PARAENSE: aproximações com os estudos da linguagem

*Huber Kline Guedes Lobato
José Anchieta de Oliveira Bentes*

Diálogo introdutório

Este estudo trata do ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras). O mesmo é proveniente das nossas atuações em cursos de Letras Libras de Instituições de Ensino Superior (IES) da Amazônia Paraense. O artigo parte da seguinte inquietação: o ensino de Libras é ministrado a partir do contexto sociocultural paraense? De que forma esse ensino promove a construção de uma epistemologia genuinamente amazônida¹³?

Destacamos que a Amazônia é uma região constituída por florestas, rios e uma imensa diversidade étnica que traz em seu seio os povos originários, tradicionais e quilombolas. Essa região possui a maior floresta tropical do mundo, conhecida internacionalmente por sua biodiversidade. Nessa região encontra-se o grandioso rio Amazonas, com suas cidades ribeirinhas e seu vasto horizonte constituído de territórios ancestrais.

A Amazônia Paraense é uma região constituída por mesorregiões¹⁴ que formam o Estado do Pará. As manifestações folclóricas, religiosas, artísticas e culturais fazem dessa região um lugar rico de culturas populares e de histórias de seus povos. Contudo, os elementos do lugar são esquecidos pelas escolas e universidades que não transpõem para o âmbito do ensino e da aprendizagem essa realidade sociocultural.

Com isso, há uma distância entre o currículo (escolar ou universitário) e as diversas formas de manifestações culturais dos diferentes grupos sociais, inclusive das comunidades surdas. Essa é a preocupação deste estudo: até que

13 Ao nos referirmos a alguns aspectos sobre a Amazônia, utilizaremos o termo "amazônida". O termo refere-se à pessoa que nasceu ou vive no Amazonas, porém em nosso estudo usamos o termo para adjetivar outros elementos desse lugar.

14 As mesorregiões são: Baixo Amazonas; Marajó; Área metropolitana de Belém; Nordeste Paraense; Sudoeste Paraense e Sudeste Paraense.

ponto a realidade da Amazônia Paraense vem sendo valorizada no âmbito do ensino de Libras em cursos de Letras Libras dessa mesma região – em especial a região metropolitana de Belém?

Para embasar o estudo nos ancoramos nos seguintes autores: Fleuri (2014), Garcés (2007) e Bakhtin (2011). Nos propomos, a partir de então, fazer o cruzamento de um projeto de interculturalidade crítica ao ensino de Libras em uma perspectiva dos estudos da linguagem. Ou seja, buscamos unir o campo intercultural ao campo dos estudos da Língua de Sinais em uma perspectiva bakhtiniana.

Fleuri (2014) revela que é preciso uma ressignificação epistemológica do conhecimento, que desconstrua o pressuposto moderno colonial da “universalidade” das “ciências” e considere as complexidades e as ambivalências produzidas no encontro entre os diferentes saberes e culturas. Faz-se necessário o rompimento com a lógica euro-globalcêntrica; com a imposição de uma identidade padrão; com os ditames de uma episteme oficial; e com as normas das línguas hegemônicas do colonizador.

Garcés (2007) discute sobre as categorias colonialidade linguística e epistêmica. O horizonte de reflexão de Garcés (2007) é o espaço andino¹⁵. Essas categorias são pensadas do lugar camponês-indígena e da língua *quíchua*. O autor enfrenta o dogma universalista da modernidade euro-globalcêntrica representada pelo castelhano. Em seu texto, Garcés (2007) denuncia uma colonialidade linguística enquanto uma forma de subalternização de outras línguas, em especial as línguas indígenas, assim como outras línguas consideradas periféricas.

Bakhtin (2011) traz um arcabouço teórico sobre os estudos da linguagem. Para o autor a linguagem deve estar voltada a um contexto de vida concreta dos sujeitos históricos, sociais e culturais. O aspecto dialógico da linguagem entrecruza-se por todo o campo do pensamento vivo do homem. Por isso, os estudos da linguagem são mais interessantes do que o engessado estudo da língua *per se*, que se reduz aos estudos gramaticais.

Neste estudo, objetivamos realizar reflexões críticas sobre o ensino de Libras mediante uma ressignificação epistemológica do conhecimento da/sobre a língua. A ideia é refletir e desconstruir os pressupostos modernos e exageradamente coloniais da linguística pura que assolam os cursos de Letras Libras, uma vez que os conteúdos linguísticos e gramaticais têm um *status quo* de “universalidade” das “ciências”. Precisamos considerar as ambivalências produzidas no encontro entre os diferentes saberes e culturas, nesses cursos. Para isso, intentamos aproximar os estudos interculturais aos estudos da linguagem.

15 Lugar constituído pelos países da América do Sul atravessados pela Cordilheira dos Andes: Bolívia, Peru, Equador, Colômbia, Chile e Venezuela.

O ensino de Libras e a interculturalidade crítica

Neste tópico refletimos sobre o ensino de Libras nos cursos de Letras Libras, tendo como base os pressupostos da interculturalidade. Em seu viés crítico, a interculturalidade, configura-se como um projeto político, social, epistêmico e ético de transformação e de decolonialidade. É relevante pontuar que o Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005) assegura a criação de cursos de Licenciatura em Letras Libras, bem como institui a disciplina de Libras como obrigatória nos cursos de Licenciaturas, Educação Especial e Fonoaudiologia.

Esse cenário cria a demanda de formação de professores de Libras e institui o Ensino Superior como uma possibilidade de docentes e discentes obterem contato com a Libras. Esse contexto de institucionalização do ensino de Libras no Ensino Superior conflui para o estudo da interculturalidade crítica como uma ação decolonial, frente a supervalorização ao campo da linguística e da gramática no âmbito do ensino de Libras.

[...] construir criticamente a interculturalidade requer transgredir e desmontar a matriz colonial presente no capitalismo e criar outras condições de poder, saber, ser, estar e viver, que apontem para a possibilidade de conviver numa nova ordem e lógica que partam da complementaridade e das parcialidades sociais. Interculturalidade deve ser assumida como ação deliberada, constante, contínua e até insurgente, entrelaçada e encaminhada com a do decolonizar (FLEURI, 2014, p. 94)¹⁶.

Segundo o professor Fleuri (2014) a interculturalidade crítica aponta para um projeto necessariamente decolonial. Pretende entender e enfrentar a matriz colonial do poder, que articula, historicamente, a ideia de “raça” como instrumento de classificação e controle social, impulsionado pelo capitalismo mundial – moderno, colonial, eurocêntrico – pelo racismo, pelo patriarcalismo e pelo capacitismo¹⁷ como parte da constituição histórica da América.

O autor apresenta discussões acerca da interculturalidade e os seus desafios políticos e educacionais, ou seja, a interculturalidade e a decolonialidade precisam estar envolvidas com ações problematizadoras e reconstrutoras da realidade política e educacional que está posta em nosso contexto. Dessa forma, se promoverá a descolonização do poder e do saber nas escolas, nas academias e em seus currículos.

16 Nessa citação Fleuri (2014) enfatiza o pensamento de Catherine Walsh. Para Restrepo e Rojas (2010) Walsh foi a intelectual que pensou o conceito de interculturalidade. A autora destaca as três perspectivas do conceito de interculturalidade: relacional, funcional e crítica. Para uma maior compreensão, ver as obras de Catherine Walsh.

17 É a discriminação e o preconceito contra pessoas com deficiência. No capacitismo as pessoas com deficiência não são capazes de pensar, raciocinar, produzir, criar, elaborar, colaborar, aprender, ter autonomia, viver junto.

Fleuri (2014) faz uma articulação entre o conceito de interculturalidade e o conceito de identidade, bem como de decolonialidade. O autor trata isso tudo como um desafio político e educacional. Para Fleuri (2014) o projeto de interculturalidade refere-se a uma questão política, social, epistêmica e ética de transformação sociocultural. A interculturalidade e a decolonialidade referem-se a um projeto de prática educativa que rompe com o conhecimento hegemônico e colonizador no sistema mundo.

O ponto de vista crítico da interculturalidade, segundo Fleuri (2014), evidencia outras perspectivas que desconstruem a lógica hegemonicamente capitalista, racista, patriarcal e capacitista. Essa interculturalidade crítica busca a construção de relações democráticas, coletivas, participativas, justas socialmente e coerentes com os interesses e com a autonomia de cada grupo sociocultural.

Pensar nessas formas de relações sociais é, também, pensar em um ensino de Libras em um contexto de grupos, não homogêneos e uniformes, mas grupos diversos e heterogêneos, compostos de sujeitos diferentes: surdos, ouvintes, brancos, negros, indígenas, homens, mulheres, entre outros que constituem a sala de aula. O ensino de Libras precisa construir um espaço de negociações entre as línguas e sujeitos. Isso é um diálogo intercultural, envolvido em encontros e desencontros de línguas, inclusive entre o Português, a Libras e outras.

Para além do campo linguístico

No presente tópico, aproximamos os pressupostos teóricos de Garcés (2007) aos estudos da linguagem de Bakhtin (2011). Para o primeiro autor, existe uma forma de poder linguístico em nosso mundo. Esse poder trata algumas línguas de forma subalterna, ou seja, a Europa é tida como um centro de um sistema mundo capitalista e hegemônico, assim, age mediante um processo de subalternização de línguas. Em especial, as línguas campesinas e as indígenas, até mesmo as línguas de outras comunidades tradicionais, tais como as comunidades quilombolas, são colocadas em uma situação de inferioridade linguística.

Com isso, há existência de um modelo classificatório da palavra e de sua verdade. Isso acontece desde o século XVI, em que a Europa se tornou potência mundial e começou a estabelecer normas, regras, critérios e projetos aos povos do mundo. Para Garcés (2007) a Europa – centro do sistema mundo – espalhou o poder de uma língua hegemônica, principalmente o inglês, o francês e o alemão como línguas que determinam os conhecimentos considerados legítimos e verdadeiros.

Temos um processo de subalternização linguística e epistêmica. Essas línguas eurocêntricas atuam no âmbito de um contexto colonial. Assim, outras

línguas –indígenas ou campesinas e as línguas de sinais – serão relevantes apenas para serem estudadas, mas não serão consideradas cientificamente no âmbito acadêmico em geral, em razão da imposição da língua padrão, oficial, o monolinguismo.

Nesse sentido, as línguas eurocêtricas, bem como o conhecimento científico racional, moderno e ocidental europeu/americano, subalternizam as outras línguas e, por conseguinte, os outros conhecimentos. Assim, o local, o aborígene, os indígenas, os nativos, os ribeirinhos, os quilombolas, na melhor das hipóteses, pouco são considerados como conhecimento etnográfico, mas como formas subalternas de estar no mundo.

Para o segundo autor – neste caso Bakhtin (2011) – é preciso problematizar o poder da linguística e partir de análises sobre a língua/linguagem por meio do mundo concreto, do mundo real e do mundo vivido pelos sujeitos. Bakhtin (2011) tece críticas ao objetivismo abstrato, inclusive, à filosofia de Ferdinand de Saussure (1857-1913), que fundou a investigação da linguística moderna¹⁸.

Após três anos da morte de Saussure, seus ex-alunos publicaram a obra “Curso de Linguística Geral”, em 1916, que é uma obra que veio a ser difundida no mundo todo e que traz os caminhos dos estudos linguísticos. Na lógica saussuriana, a linguística é uma área que estuda a língua em suas particularidades linguísticas, sistêmicas e estruturais.

Essas particularidades são voltadas para um sistema de regras e de normas gramaticais. Assim, a oração é vista como uma unidade da língua. Bakhtin (2011) enfatiza que a oração precisa ser vista como uma unidade da língua, mas também como uma unidade do discurso, uma unidade da comunicação dialógica que se dá entre sujeitos concretos.

Percebemos que o objetivismo abstrato foca na linguística enquanto um sistema de signos dotado de uma intenção gramatical, ou seja, um sistema de regras, de normas e de convenções. Para os estudos bakhtinianos a língua é social e a oração – mesmo sendo dotada por regras sistemáticas – deve ser analisada por meio de um estudo da linguagem, de uma forma mais ampla, pois a expressão dos sujeitos está presente no contexto de vida vivida cotidianamente em um mundo histórico, social e concreto.

No geral, Garcés (2007) e Bakhtin (2011) se aproximam, pois o primeiro enfrenta a colonialidade linguística de línguas europeias, consideradas as únicas nas quais é possível expressar um conhecimento verdadeiro e válido. O segundo enfrenta o objetivismo abstrato saussuriano e o domínio da estrutura linguística sobre os sujeitos históricos e sociais. Ambos lançam olhares para a língua dos sujeitos que estão no mundo, na vida, no cotidiano.

18 No Brasil, o nome que costuma figurar como o pai da linguística moderna é o de Ferdinand de Saussure. Em outros países, como por exemplo a Rússia, apesar de Saussure ser uma forte referência da Linguística do século XX, é Wilhelm von Humboldt que parece ocupar o lugar de iniciador da linguística, sobretudo por sua forte influência sobre Potebniá, um dos fundadores da linguística russa no século XIX (GRILLO, 2017).

Compreendemos que o ensino de uma língua, nesse caso a Libras, deve ser um processo intercultural, de luta contra a subalternização de línguas periféricas. Ao aprender a Libras o aluno/o sujeito apreende o mundo e o contexto social. As línguas não podem ser encaradas como um sistema abstrato desvinculado da realidade sociocultural, mas fazem parte da comunicação social entre sujeitos situados historicamente.

No tear metodológico

Esta pesquisa é de base documental, pois dos documentos “[...] podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador [...]” (LUDKE; ANDRÉ, 2018, p. 45). Durante a pesquisa tivemos como fontes primárias documentos impressos (ementas de cursos de graduação) que constituíram o *corpus* da pesquisa.

Os dados obtidos são provenientes de 03 (três) IES que se encontram situadas na grande Belém do Pará. Como fonte de informações, utilizamos os ementários dos cursos de licenciaturas em Letras Libras credenciados pelo Ministério da Educação (MEC). Tais fontes foram extraídas das páginas oficiais das universidades e seus projetos pedagógicos.

Em nosso texto os cursos serão identificados como: Curso I, Curso II e Curso III. Todos são licenciaturas instaladas em instituições estaduais e federais. O curso I possui regime seriado – dois semestres por ano com aulas diárias no turno vespertino; oferece um total de 30 (trinta) vagas por ano. O curso II possui regime regular – dois semestres por ano com aulas diárias nos turnos: matutino, vespertino e noturno; o curso oferece um total de 40 (quarenta) vagas por ano. O curso III possui regime intensivo – antigo intervalar, com dois semestres blocados por ano com aulas matutinas e vespertinas; o curso oferece um total de 26 (vinte e seis) vagas por ano.

O corpus de análise foi composto por 18 (dezoito) ementas das disciplinas de Libras dos três cursos de Letras Libras. A Ementa é um documento com os pontos principais sobre determinada disciplina ou componente curricular de um curso de graduação ou pós-graduação. No geral uma ementa divide-se em quatro partes: a) cabeçalho, b) descrição, c) bibliografia básica, d) complementar.

O cabeçalho é um conjunto de informações localizadas na parte superior do documento: tipo de atividade, categoria (obrigatória ou não obrigatória), cargas horárias (teórica, prática, extensão, distância e carga horária semanal ou total), código da disciplina, departamento ou instituto, créditos e eixo da disciplina.

A descrição é um texto detalhado objetivo e circunstanciado. Traz as principais temáticas a serem desenvolvidas na disciplina. A bibliografia básica é a listagem de referências – livros, artigos, entre outros – que mantém relação com o conteúdo programático estabelecido para a disciplina.

A bibliografia complementar, por sua vez, é uma listagem utilizada para possibilitar, a critério do docente ou discente, o aprofundamento do estudo de alguns aspectos ou pontos dos conteúdos da disciplina.

As partes que elegemos para analisar neste artigo são: a descrição e a bibliografia básica. Destacamos que os três cursos investigados possuem as seguintes disciplinas de Libras:

O Curso I possui as disciplinas de: Libras I, Libras II, Libras III, Libras IV, Libras V e Libras VI; o Curso II traz as disciplinas em quatro níveis: Libras Nível Básico, Libras Nível Intermediário, Libras Nível Avançado I e Libras Nível Avançado II; o Curso III possui as seguintes disciplinas: Introdução aos Estudos da Libras, Libras I, Libras II, Libras III, Libras IV, Libras V, Libras VI e Libras VII.

Para a analisarmos os dados de nosso estudo, realizamos o seguinte caminho: identificação, leitura, releitura, apreciação, interpretação/análise dos documentos para um determinado fim (a produção acadêmica). Junto à escrita do texto fazemos uso de quadros e imagens, para que o leitor tenha uma melhor visualização dos dados. Algumas citações são utilizadas em espanhol, pois consideramos uma língua de flexível compreensão, em especial, pelos leitores que tem como base uma língua de origem latina, como o português. A seguir, apresentamos os resultados e as discussões dos dados obtidos.

Reflexões sobre o ensino de Libras

No Brasil, a partir de 2005, o ensino de Libras passou a ser disseminado em Instituições de Ensino Superior. Isso ocorreu em detrimento da promulgação do decreto nº 5.626, que trata, dentre vários assuntos, da oferta da disciplina de Libras no ensino superior e do ensino de Libras em cursos de licenciaturas. Esse ensino tem como base 4 (quatro) elementos que selecionamos como principais:

i) O decreto 5.626 de 2005 que regulamenta a Lei nº 10.436 de 2002; **ii)** Os projetos pedagógicos de cursos que delinham o desenvolvimento das atividades dos cursos de Letras Libras; **iii)** O ementário desses projetos que traz diretrizes de como as disciplinas devem desenvolver seus eixos temáticos; e **iv)** Os planos de ensino dos docentes, no qual elaboram seus métodos de ensino tendo em vista o objetivo a ser alcançado.

Desses elementos, selecionamos apenas o ementário de três cursos de Letras Libras de Belém. A intenção foi verificar se o ensino de Libras parte de uma realidade concreta, de uma realidade amazônica intercultural. Reiteramos que os cursos serão denominados de: Curso I, Curso II e Curso III.

Quadro 5 – Detalhamento das áreas nas ementas de Libras

Curso I	Curso II	Curso III
Libras I e II	Nível Básico	Introdução e Libras I
Neurolinguística, Linguística (Fonológico, Morfológico e Sintático)	Linguística (Fonológico, Morfológico e Sintático) Conceitual e Legal	Linguístico (Fonológico e Morfológico) Histórico e Conceitual
Libras III e IV	Nível Intermediário	Libras II e III
Linguística (Morfológico, Sintático) e (Lexicologia: Topônimos)	Linguística (Morfológico) Histórico Geral	Linguístico (Morfológico, Sintático)
Libras V e VI	Nível Avançado I	Libras IV e V
Linguística (Semântico e Pragmático), Análise do Discurso e Sociolinguística	Linguística (Morfológico, Sintático, Semântico e Pragmático) Histórico Nacional e Local	Linguístico (Semântico e Pragmático)
-----	Nível Avançado II	Libras VI e VII
-----	Linguística (Morfológico e Sintático), Análise do Discurso, Sociolinguística, Filosofia, Literatura e Linguística Aplicada.	Linguístico (Semântico e Pragmático), Análise do Discurso, Sociolinguística, Psicolinguística, Literatura e Análise do Discurso

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Iniciamos as nossas análises pelo quantitativo de disciplinas de cada curso. Mencionamos que o curso I possui 6 (seis) níveis de Libras. Os discentes estudam os níveis de Libras do primeiro ao sexto semestre, sendo que o curso possui 8 (oito) semestres letivos regulares com aulas de segunda a sexta-feira. Logo, nos últimos semestres do curso os alunos não estudam mais essa língua.

O curso II é subdividido em 4 (quatro) anos letivos. Assim, os 4 (quatro) anos da licenciatura são atravessados pelos 4 (quatro) níveis de Libras: Básico, Intermediário, Avançado I e Avançado II. Cada nível é correspondente a um ano do curso. Os alunos têm contato com a língua do início ao fim do curso. Isso é imprescindível para o aprendizado da Libras.

O curso III possui 7 (sete) níveis e, ainda, a disciplina de Introdução à Libras no início do curso. O curso possui 8 (oito) períodos letivos. Com isso, o primeiro semestre letivo possui duas disciplinas de Libras: disciplina de introdução e Libras I. Contudo, no oitavo semestre do curso não há disciplinas de Libras, pois a última disciplina é vista no sétimo semestre. Seria atraente que os alunos tivessem contato com a Libras do início ao fim do curso, tal como ocorre no curso II.

Percebemos que o campo linguístico perpassa por todas as ementas e por todos os níveis de Libras. Destacamos a relevância desse campo, concebido

como uma ciência que se ocupa do estudo acerca dos fenômenos da linguagem. A sua relevância torna-se mais ampla para um curso de Licenciatura em Letras Libras, uma vez que tem a pretensão de formar professores que atuem com o ensino de uma língua: a Libras.

Nos cursos de Letras Libras, os estudos linguísticos são essenciais para se compreender as propriedades e o funcionamento das línguas de sinais. Nos cursos I, II e III, a intenção que se tem em suas ementas é iniciar esses estudos com os aspectos fonológicos da língua; depois passar pelos aspectos morfológicos e sintáticos; e chegar aos aspectos semânticos e pragmáticos. Isso acontece nos 3 (três) cursos investigados.

O que consideramos curioso é o campo neurolinguístico se fazer presente no início do Curso I. Inclusive na ementa da disciplina Libras I é descrito: O cérebro e a língua de sinais. Processos cognitivos e linguísticos. Inferimos que a proposta do curso é realizar um aprofundamento teórico a respeito da surdez e da Língua de Sinais e suas implicações neurolinguísticas. Porém, seria mais interessante que esse aprofundamento fosse realizado na disciplina Psicologia da Educação, que tem um eixo sobre: educação e desenvolvimento psicolinguístico.

O campo da lexicologia, também, se faz presente nesse curso com o estudo dos topônimos em Libras, isto é, o estudo dos nomes de lugares, da sua origem e evolução. Quiçá seja feito um diálogo intercultural no campo da toponímia e o seu contato com a história dos lugares e dos sujeitos socio-culturais. Para isso, os estudos dos topônimos devem estar articulados aos estudos interculturais.

O Curso II integra o campo linguístico ao campo legal no nível básico. Nos demais níveis integra o campo linguístico ao campo histórico. Em relação ao campo histórico, percebe-se uma sequência durante os estudos das disciplinas de Libras: parte-se do macro – Histórico Geral e Nacional – ao micro – Histórico Local. Cabe questionar: em relação ao Histórico Local, será que cada docente é “capaz de assumir a realidade ecológica, social, política e cultural” (FLEURI, 2014, p. 94); será que a perspectiva intercultural é contemplada nesse nível da disciplina?

Destacamos que na Amazônia Paraense há uma série de Programas de Pós-Graduações que desenvolvem estudos e pesquisas no âmbito da Educação de Surdos e Estudos Linguísticos sobre a Libras (MATOS, 2016; ABREU, 2019; LOBATO, 2019). Esses e outros trabalhos são ainda iniciais em nossa região, mas trazem uma série de questões sobre os surdos e a Libras a partir de estudos no campo da linguística e da educação. O campo intercultural precisa se fazer mais presente em pesquisas vindouras.

Já o Curso III faz uma intercessão nas primeiras disciplinas entre as áreas Linguística e Histórica, perpassando por alguns aspectos conceituais

da Libras e da Educação de Surdos. Depois segue o bloco das disciplinas a partir de um viés inteiramente linguístico. Somente nas últimas disciplinas que cruzará o eixo linguístico a outras áreas.

Inclusive, em todos os cursos, no último bloco de disciplinas, há um hibridismo de áreas diversas junto ao campo linguístico. Essas áreas são: Análise do Discurso, Sociolinguística, Filosofia, Literatura, Linguística Aplicada (LA) e Psicolinguística. Nesse sentido, pontuamos que a disciplina toma um rumo mais pragmático, ou seja, a Libras é estudada enquanto linguagem inserida no contexto de seu uso na comunicação e junto a outros campos discursivos.

Das áreas que cruzam o último bloco de disciplinas, destacamos a Linguística Aplicada que, Moita Lopes e Fabrício (2019), defendem a necessidade crítica desta LA atuar na desconstrução de uma episteme ocidentalista. Para os autores, a LA crítica pauta-se em uma outra forma de estudar a linguagem, a partir de processos considerados marginais, “[...] como por exemplo a relação entre práticas linguageiras e performances de gênero, sexualidade, raça, classe social etc.” (MOITA LOPES; FABRÍCIO, 2019, p. 718).

Para isso, os docentes de Libras precisam conhecer os pressupostos críticos de Moita Lopes e Fabrício (2019) sobre os estudos em Linguística Aplicada. Necessitam, ainda, ir em busca de estudos que interseccionem a Análise do Discurso, a Sociolinguística, a Filosofia, a Literatura, e a Psicolinguística ao universo da interculturalidade crítica. Além de um ensino de Libras inter/transdisciplinar, teremos um ensino de Libras em uma perspectiva intercultural crítica.

Consideramos que existe uma forte presença do campo linguístico em todos os níveis da Libras. Isso significa que “[...] la colonialidad del poder [...] implica y construye un nuevo ordenamiento epistémico y lingüístico: la subalternidad de conocimientos y lenguas” (GARCÉS, 2007, p. 224). Por isso, buscamos promover a reflexão para que o campo linguístico esteja fortemente vinculado a um projeto de interculturalidade crítica.

A construção de um novo ordenamento epistémico e linguístico no ensino de Libras na Amazônia Paraense requer: considerar os saberes culturais dos alunos e a realidade onde estão inseridos; valorizar os estudos e as pesquisas sobre a Língua de Sinais do nosso lugar – o Estado do Pará e a região Norte¹⁹; lançar olhares para o contexto sociocultural dos surdos da região.

19 A esse respeito indicamos a leitura do artigo de Carlíez; Cruz e Formigosa (2016) intitulado: *Accessibilité et égalité des chances aux microcommunautés des sourds brésiliens: vers la reconnaissance des langues des signes pratiquées par les sourds de Soure (Île de Marajó) et Fortaleza-PA et Porto de Galinhas-PE.* (Tradução: Acessibilidade e igualdade de oportunidades para as microcomunidades de surdos brasileiros: rumo ao reconhecimento das línguas de sinais praticadas pelos surdos de Soure (Ilha do Marajó) e Fortaleza-PA e de Porto de Galinhas-PE).

Ao ter em mãos a descrição de cada ementa das disciplinas, percebemos que para além do campo linguístico, cada curso traz outros campos que devem ser explorados nesse ensino de Libras. Detalhamos esses outros campos a seguir:

Quadro 6 – Campos outros nas ementas de Libras

Curso I	Curso II	Curso III
Libras VI: A questão do bilinguismo: português e língua de sinais.	Nível Básico: O sujeito surdo: conceitos, cultura e identidade. Nível Intermediário: Bilinguismo. Nível Avançado I: Comunidade surda no Brasil e no Pará. Nível Avançado II: A questão do bilinguismo: Literatura visual.	Introdução aos estudos da Libras: Origem da Língua de Sinais Brasileira. Conceito da Libras. Mitos relacionados da Língua de sinais.

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

No curso I temos a disciplina Libras VI com a proposta de estudar: a questão do bilinguismo: português e língua de sinais. Nos questionamos: será que esse bilinguismo preconizado na disciplina traz um aprofundamento das concepções sociais e antropológicas da surdez e dos surdos? É preciso pensar o bilinguismo como uma forma de romper com os estereótipos e os imaginários sociais de poder e de saber clínico/terapêutico sobre os surdos. É pensar o universo da surdez em uma lógica socioantropológica e intercultural crítica.

O curso II apresenta a proposta no Nível Básico de estudar: O sujeito surdo: conceitos, cultura e identidade; Legislação da educação de surdos. Nível Intermediário: História da educação de surdos; Bilinguismo. No Nível Avançado I: Comunidade surda no Brasil e no Pará. No Nível Avançado II: A questão do bilinguismo: português e língua de sinais; Tradução e transcrição de sinais; Escrita de sinais; Literatura visual.

Já o curso III traz na Introdução aos estudos da Libras: Origem da Língua de Sinais Brasileira; Conceito da Libras; Mitos relacionados a Língua de sinais. O ensino se tornará ainda mais rico se esses eixos forem estudados por meio da conversação em Libras. Ou seja, compreender a origem, o conceito e os mitos sobre a Libras mediante o diálogo em Libras. Assim, o ensino rompe com a lógica de exposição por parte – apenas – do professor.

Quiçá nesses eixos sejam vistos conteúdos em uma perspectiva intercultural e que explore a relação entre diferentes sujeitos socioculturais e “[...] entre diferentes formas de ser-sentir-pensar-agir nas relações sociais e ambientais” (FLEURI, 2014, p. 104). Esse é o desafio que cabe às disciplinas de Libras: unir seus conteúdos linguísticos a um projeto de interculturalidade crítica.

O interessante é que o Curso II, conforme foi mostrado no Quadro 6, revela um campo outro na ementa de Libras de Nível Avançado I. Esse campo

refere-se ao contexto da Comunidade Surda no Pará. Contudo, o curso não traz nenhuma referência que seja da Amazônia Paraense e nem do Norte do Brasil. Isso precisa ser também problematizado, pois essas produções da Amazônia devem constar nos projetos pedagógicos dos cursos e na sala de aula de Letras Libras.

Quadro 7 – Incidências de referências autorais por curso

Referências Autorais				
	Internacionais	Nacionais	Locais	Destaques
Curso I	7 obras	11 obras	0	Ferreira Brito (1995) Quadros e Karnopp (2004)
Curso II	0	38 obras	0	Felipe (2001) Veloso e Maia Filho (2009) Quadros e Karnopp (2004) Pimenta e Quadros (2006)
Curso III	0	24 obras	0	Quadros e Karnopp (2004) Pimenta e Quadros (2006) Capovilla e Raphael (2012)

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Em relação às referências autorais do Curso I, foi possível identificar que esse curso possui, em suas ementas de Libras, 2 (dois) grupos de bibliografias básicas: 7 (sete) internacionais, onze obras nacionais e nenhuma obra local. Entre as obras internacionais, todas são provenientes de estudos linguísticos sobre a Língua de Sinais Americana (ASL). Nesse curso não existem referências sobre alguma Língua de Sinais da América Latina ou sobre a Língua Gestual Portuguesa, por exemplo. Há apenas os estudos da Língua de Sinais Americana.

Tal como no contexto das línguas orais, no das Línguas de Sinais, percebemos que a ASL – assim como a Língua de Sinais Francesa (LSF) – é uma das línguas mais valorizadas pelas comunidades surdas e seus apoiadores. Existe um peso e uma hegemonia que determinam o universo das línguas em nosso mundo. No topo dessa hegemonia temos dois tipos de Língua de Sinais: uma americana e outra europeia.

Para Garcés (2007, p. 227) “El inglés, el alemán y el francés son las tres lenguas de mayor peso de la alta modernidad, y continúan teniendo su hegemonía como lenguas del conocimiento y la literatura mundial”. A ASL e a LSF são as que tem maior peso e que, hegemonicamente, determinam os estudos e as pesquisas das demais línguas de sinais, inclusive a Libras.

Sobre as referências nacionais, no Curso I, o que predomina são as obras de Ferreira Brito (1995) – um livro que foi considerado um trabalho pioneiro em termos de descrição da Libras; e de Quadros e Karnopp (2004)

– um livro que trata dos aspectos fonológicos, morfológicos e sintáticos da Libras. Não há nenhuma referência de base paraense, nem amazônica e muito menos nordestina.

Com isso, como pontua Bakhtin (2017, p. 69) “[...] A palavra do outro se torna anônima [...]”. As referências autorais que constituem o Norte e o Nordeste de nosso país não aparecem no ementário dos cursos de Letras Libras da Amazônia Paraense. Os estudos e pesquisas de autores desse lugar já existem, porém ainda são anônimas para a comunidade acadêmica desses lugares.

No Curso II todas as 38 (trinta e oito) obras do curso são de cunho nacional. Essas obras subdividem-se em livros e mídias digitais. Os livros em destaque são: Felipe (2001) – um livro produzido pelo MEC em 1997: Manual do professor/instrutor e Manual do estudante/cursista – essa obra é voltada ao ensino e ao estudo da Libras; Veloso e Maia Filho (2009) é um livro que traz lições em Libras e explica o passo a passo para a aprendizagem; e Quadros e Karnopp (2004). A mídia digital é: Pimenta e Quadros (2006) – uma produção que se destina a pessoas ouvintes interessadas em aprender ou melhorar conhecimentos em Libras.

O Curso III possui um total de 24 (vinte e quatro) bibliografias básicas, sendo que todas são de bases nacionais. Essas obras subdividem-se em livros, mídias digitais e dicionários. O livro em destaque é o de Quadros e Karnopp (2004); a mídia é a de Pimenta e Quadros (2006); e o dicionário é o de Capovilla e Raphael (2012). Esse dicionário documenta centenas de sinais de Libras, trazendo os verbetes correspondentes ao sinal em português, inglês e *SignWriting*²⁰, acompanhados do significado do sinal e dos verbetes, ilustrações e a descrição detalhada da forma do sinal.

A Libras, por ter característica visual e espacial, é representada graficamente por meio de imagens em dicionários impressos e em mídias digitais. Esses materiais estão se tornando, a cada dia, a base do ensino e da aprendizagem de Libras nas escolas e nas universidades. A barreira que se tem com esses materiais, principalmente os dicionários impressos, é que apresentam imagens estáticas. Todavia, a Libras é uma língua viva e merece ser compreendida na prática, por isso a presença de um professor – surdo ou ouvinte – fluente em Libras é fundamental para a construção do conhecimento em sala de aula.

Destacamos que o Quadro 7, construído por meio das referências bibliográficas básicas das disciplinas de Libras, mostra que existe uma colonialidade do saber pautada em referências autorais provenientes de obras que são, em sua maioria, do eixo Sul e Sudeste de nosso país. Para uma melhor compreensão dessas referências apresentamos a ilustração a seguir:

20 O *SignWriting* é um sistema de escrita das Línguas de Sinais para registrar e expressar os parâmetros de cada sinal.

Figura 11 – Referências autorais em destaque nos cursos



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

As 6 (seis) referências, em destaque, são as mais utilizadas nas disciplinas de Libras nos três cursos de Letras Libras investigados. As obras “Por uma gramática da Língua de Sinais” (FERREIRA BRITO, 1995); “Língua de Sinais Brasileira: estudos linguístico” (QUADROS; KARNOPP, 2004) e “Libras em contexto” (FELIPE, 2001) trazem estudos dos aspectos morfológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos da Libras. O “Dicionário enciclopédico ilustrado trilíngue” (CAPOVILLA; RAPHAEL, 2012), a mídia “Curso de Libras” (PIMENTA; QUADROS, 2006) e o livro “Aprenda Libras com eficiência e rapidez” (VELOSO; MAIA FILHO, 2009) permitem a estruturação do ensino de vocabulário da língua de sinais.

Todas as referências são provenientes do eixo Sul e Sudeste de nosso país e, logicamente, não trazem aspectos essenciais da realidade paraense, bem como do lugar amazônida. Sendo assim, pontuamos a distância entre o

conteúdo apresentado nas obras e o lugar vivido por professores e alunos de nossa região Norte. Por isso, é essencial que se pense em um giro autoral.²¹

O giro autoral é uma forma de pensar/fazer a academia a partir de referências bibliográficas de autores do eixo Norte e Nordeste. É preciso problematizar a visão universalista e colonial das obras que cerceiam o ensino de Libras e reconhecer os conhecimentos (subalternizados) da realidade Amazônida. É essencial quebrar o domínio político e cognitivo que há no “mundo” da Libras, por isso, propomos a reestruturação epistêmica e a ruptura com a colonização do conhecimento produzido nessa área.

Essa ruptura requer conhecer epistemologias da Amazônia que apontem considerações sobre os marcadores culturais dos surdos para além do capacitismo. Epistemologias que valorizem as singularidades das culturas e línguas dos surdos nos seus contextos culturais (inclusive dos diferentes contextos culturais indígenas, quilombolas, tradicionais, populares) interculturais, interétnicos, interseccionais.

As pesquisas e as produções bibliográficas da Amazônia onde estão? Corremos o risco de enxergar os autores de nosso lugar Amazônida como “coisa”, desprovida de interior, “[...] não utilizável, pode ser apenas objeto de interesse prático [...]” (BAKHTIN, 2017, p. 57). Por isso, o giro autoral precisa ocorrer urgentemente no âmbito dos documentos norteadores dos cursos de Letras Libras da Amazônia Paraense.

Diálogo inconcluso...

Neste estudo nos propomos investigar as ementas e as referências bibliográficas de três cursos de Letras Libras da Amazônia Paraense. Assim, pensamos que é condição *sine qua non* que o ensino de Libras vislumbre a temática intercultural crítica junto aos seus conteúdos linguísticos, presentes nos ementários das disciplinas de Libras dos referidos cursos.

Caso isso aconteça, será possível que cada curso promova a desconstrução de uma episteme ocidentalista de base puramente linguística. O ensino de Libras precisa dialogar com vertentes epistemológicas interculturais, quiçá os Estudos Surdos, uma ramificação dos Estudos Culturais. Os Estudos Surdos lutam contra a interpretação da surdez como deficiência (visão clínico-terapêutica). Nesses estudos os surdos são valorizados cultural e linguisticamente (visão socioantropológica).

Consideramos a necessidade de ocorrer um giro autoral nesse ementário dos três cursos, pois o eixo Nordeste e o eixo Norte do país precisam fazer

21 O giro autoral é um termo pensado a partir da categoria giro decolonial que é: “la forma de incorporar el conocimiento subalterno a los procesos de producción de conocimiento” (CASTRO-GÓMEZ; GROSFOGUEL, 2007, p. 21).

parte das referências básicas de cada ementa. Assim, torcemos para que as manifestações folclóricas, as vivências religiosas, artísticas e socioculturais da Amazônia Paraense (as tradições indígenas, quilombolas, de ribeirinhos, de camponeses) se presentifiquem no âmbito do ensino de Libras a partir dos métodos de ensino dos professores, pois no âmbito do ementário, esses aspectos não são contemplados.

Destacamos que isso é um reflexo das visitas de verificação *in loco* da comissão verificadora dos cursos superiores do Ministério da Educação. A comissão supervisiona e avalia as condições institucionais, tendo em vista a autorização de cursos superiores. Um dos critérios é verificar o acervo bibliográfico dos cursos. A comissão verificadora deve: verificar se a bibliografia básica (livros, periódicos, obras clássicas, obras de referência etc.), por disciplina encontram-se à disposição dos usuários.

No geral, as bibliotecas da Instituições Superiores possuem um acervo vasto de obras, porém no âmbito da educação de surdos da Amazônia Paraense esse acervo ainda é incipiente. As coordenações de cursos precisam estar atentas a esse detalhe e, assim, indicar as obras regionais às bibliotecas universitárias. Dessa forma, o acervo relacionado à Libras e à Educação de Surdos da Amazônia ficarão à disposição dos alunos de cursos de Letras Libras, conseqüentemente serão inclusos no ementário de cada curso.

Todo o diálogo realizado neste estudo contribuiu para que pudéssemos refletir sobre a necessidade de um processo de ressignificação epistemológica do conhecimento, que desconstrua o pressuposto moderno colonial nos cursos de Letras Libras na Amazônia Paraense. Com isso, aproximamos os estudos bakhtinianos da/sobre a linguagem aos estudos sobre a interculturalidade crítica.

Pensar em um ensino de Libras na Amazônia Paraense requer denunciar a colonialidade da língua e cultura nacional padrão, imposta pelo colonizador português enquanto uma forma de subalternização de outras línguas – as muitas línguas vivas remanescentes dos povos indígenas, as línguas e culturas dos povos imigrantes, movimentos populares e comunidades tradicionais, geracionais, regionais, que constituem a rica diversidade cultural no Brasil. No âmbito das línguas subalternas estão, ainda, as respectivas variantes de Línguas de Sinais, criadas e recriadas interseccionalmente pelas diferentes comunidades surdas. Cabe, também, trazer para o debate um arcabouço teórico sobre os estudos da linguagem, na intenção de situar o ensino de Libras junto a um contexto de mundo concreto dos sujeitos históricos, sociais e culturais.

CAPÍTULO 8

EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: lugar simbólico de desafios na construção de práticas pedagógicas com as infâncias

*Eliana de Jesus de Souza Lemos
Iolane Socorro Nobre de Oliveira*

Introdução

Refletir sobre os desafios inerentes à construção de práticas pedagógicas interculturais com infâncias plurais parte da reflexão dos fundamentos modernos, que embasam as formas pelas quais as crianças são interpeladas no contexto da educação escolar. Isso se dá a partir de imagens homogêneas da infância, que são acessadas nos ambientes educacionais na relação com as crianças, desconsiderando seu ser enquanto sujeitos sociais e históricos, em seus modos de ser, viver e saber, em referência a alteridade de suas infâncias, e produtoras de culturas, em contextos socioculturais diversos. Essa atual realidade no campo da educação escolar exige a desconstrução de práticas pedagógicas monoculturais e a construção de práticas interculturais. Para essa perspectiva intercultural de educação Freire (1982) nos ensina que a educação como ação política e cultural é um potente instrumento e veículo de consciência e compreensão crítica da existência. Que o ser humano cria e acrescenta na relação com o mundo, cuja condição básica para o processo de conscientização condutora dessa objetivação nos diz que ele é um sujeito consciente de sua ação existencial a indagar o mundo.

Assim, diante dos desafios impostos pela educação contemporânea, a ação educativa como práxis de sujeitos sociais e históricos deve gerar aberturas intersubjetivas para o diálogo e escuta das significações do Outro, em suas formas de indagar o mundo. A disponibilidade para a escuta dialógica de suas experiências de significação em seus modos de ser, viver e saber com as produções de seus diferentes sentidos, segundo Brandão (2002), são vinculados aos sentidos da cultura que é educação e educação que é cultura. São sentidos que potencializam a ação educativa que inclui as alteridades dos sujeitos e seus diferentes pontos de vista. Desse modo, na perspectiva freiriana, a educação é a ação política, porque dotada de intenção transformadora, objetivada e dialogada com o Outro nos seus diferentes modos de existir e acrescentar

no mundo. Seus plurais modos de existência resultam no enriquecimento do todo que compõe a vida. Esse é o fio da meada de sentidos na tessitura da educação que buscamos, e constitui a perspectiva de uma educação intercultural, significanda como espaço simbólico fértil para a objetivação da inclusão intercultural das infâncias. É o que intenciona refletir esse texto.

Para essa finalidade, discutiremos no primeiro tópico a concepção de educação e cultura escolar na relação com as infâncias a partir do pensamento moderno, com a referência dos seguintes autores: Foucault (2009); Ariès (1986); Candau (2011, 2016). No segundo tópico, a reflexão vinculada à educação intercultural como espaço potencial para desconstrução monocultural das infâncias, por meio da educação dialógica com as suas expressões plurais, para o desafio de incluir as alteridades das crianças e seus saberes, situamos Corsaro (1997 *apud* SARMENTO; MARCHI, 2008); Brandão (2002, 2009); Carvalho *et al.* (2016) Kohan (2005); Freire (2011, 2016); Candau (2008, 2016); Candau e Russo (2010); Fleuri (2018).

Cultura escolar: a concepção de educação em textos e contextos na relação com as infâncias a partir do pensamento moderno

Em Foucault (2009), a concepção de escola moderna, universalista e eurocêntrica, vincula-se à de conhecimento, sob a ótica da versão científica universal positivista, com forte relação no investimento do sentimento moderno de infância, que se impõe com a inculcação dos dispositivos disciplinares nas relações de saber/poder, formadores de subjetividades e corpos dóceis, presentes na concepção de exame, tornado norma. Em conjunto com a relação de poder, o saber, a verdade e o poder disciplinar fundamentam a infância escolarizada na modernidade, atuantes como eixos formativos de subjetividades individualizadas, cuja função é regular as comunicações entre os sujeitos, caracterizando sob essa forma de educação a expressão reguladora da pedagogia moderna.

Nessa forma educacional, a identidade cultural da criança é concebida como sujeito de submissão, regulada pelo poder hierárquico disciplinar. Segundo Ariès (1986) a invenção da infância na história das mentalidades constitui o sentimento moderno projetado na criança, compondo sua identidade fundamental: a criança tutelada, presentes nos sentimentos e mentalidades da vida privada. Sob essa concepção, a criança é guiada pelos professores/as e submetida às regulações disciplinares. É sob esses fundamentos da produção moderna de escola e infância que se desenvolve a cultura escolar.

Sobre o tema, Candau (2011, 2016) concebe que o predomínio do pensamento monocultural e universalista das culturas da infância negam as diferenças e identidades das crianças, nas dimensões de classe, gênero, religião, cultura, etnia, física, estilos cognitivos, constitutivos de suas alteridades e suas

experiências concretas, plurais e singulares, vividas em diferentes espaços sociais, dentre estes, as práticas pedagógicas, que demandam, segundo a autora, o grande desafio de compreender e lidar com as complexas questões que envolvem e demarcam as diferenças e identidades intergeracionais entre adultos e crianças. Nesse contexto, um dos fatores impeditivos do reconhecimento das alteridades da infância reside na expressão reguladora da pedagogia moderna, presente nas formas hierárquicas disciplinares. Essas dimensões no cotidiano escolar impedem as práticas interculturais entre adultos e crianças, e toca tanto o plano das representações sociais discursivas/concepções, quanto no plano social.

A autora afirma que há um predomínio na percepção docente em relação às diferenças, significadas como problema, em função da fixação da diferença no estereótipo, e sua consequente naturalização, assumindo “zonas fluidas e formas sutis de conflitos”, que atravessam as relações intergeracionais/interpessoais/interculturais nas práticas pedagógicas, e desviam a atenção dos educadores das importantes *questões nucleares*, vinculadas aos valores homogeneizadores em relação às condições e processos socioculturais na relação com as diferenças. As diferenças representadas em estigmas, deixam os docentes com o sentimento de impotência para lidar com as diferenças nos contextos de suas práticas. Desse modo, desconstruir os sentidos monoculturais da ação pedagógica em relação às infâncias implica em questionar o cerne dessas *questões nucleares* monoculturais/interculturais, que atravessam as demandas das relações intergeracionais entre adultos e crianças, conduzindo a perspectivas outras de objetivação nas formas pelas quais os adultos concebem e interpelam as crianças.

Educação intercultural: lugar simbólico no desafio de incluir as alteridades das crianças, suas infâncias e seus saberes

Essas complexas questões atravessam as práticas educativas articulam e tocam no direito a participação e expressão das culturas da infância no contexto escolar. As crianças têm pautas culturais próprias, as “culturas da infância”, cujas produções simbólicas segundo Corsaro (1997 *apud* SARMENTO; MARCHI, 2008, p. 4), são constituídos de “jogos, brincadeiras, rituais, protocolos de comunicação, narrativas, jogos simbólicos, etc.”, entre outros, que na interação com as formas sociais, contribuem para a sua configuração e transformação, e nesse processo, a interdependência entre adultos e crianças reside no fato de as crianças, também com suas pautas plurais, intervirem junto aos adultos com interpretações que filtram das diferentes formas de heranças culturais transmitidas pela cultura do adulto, com os quais interagem concretamente a partir da interação intergeracional, e pelas “culturas da infância” interpretam e filtram as diferentes formas de heranças culturais transmitidas na cultura geral.

Portanto, sua presença no ambiente escolar exige o reconhecimento da legitimidade de suas tradições, suas experiências plurais identitárias e culturais, sua conduta e estilo cognitivo, seus valores e afetos. Quando esse reconhecimento é traduzido em intenções educativas na postura da instituição e dos educadores, gera o sentido de pertencimento da criança nos laços sociais e culturais, e, nessa perspectiva, as práticas pedagógicas são significadas como práticas culturais. Para esse fim, segundo Candau (2008), a ação educativa deve investir na afirmação das identidades sócio diversas da infância, a gerar o sentido de pertencimento da criança, cuja prática educativa significada no âmbito político-ideológico além da igualdade, deve investir na equidade dos seus direitos, na valorização das pluralidades socioculturais significada na perspectiva de que:

As culturas são múltiplas e cada cultura só pode ser densamente compreendida de dentro para fora. Seres do símbolo, do significado e da aprendizagem, somos uma espécie que, dotada de um mesmo aparato biopsicológico, ao invés de se limitar a produzir um único modo de vida, ou modos de ser muito semelhantes, geramos quase incontáveis formas de ser e de viver, de falar e de dizer como tipos de culturas variáveis em sua geografia e em sua história (BRANDÃO, 2009, p. 720).

Sob essa perspectiva [...] “Aos poucos o “mundo da educação se revela na inteireza humana, isto é cultural”. Surgem nele então as pessoas inteiras e interativas envolvidas na educação. Implica [...] uma redescoberta da escola como um lugar de cultura” (BRANDÃO, 2002, p. 149). Como lugar de cultura, a experiência dos sujeitos na escola, expressam seus sentidos e incompletudes. Entre as várias formas de linguagem e os símbolos que compõem a cultura, encontra-se a expressão do jogo da criança, cuja função simbólica expressa seu modo de sentir e significar a existência mediada pelo seu brincar. Constitui um saber cultural, fruto da sua experiência lúdica, formado por elementos do cotidiano que o senso comum vivência nas relações sociais em seus diferentes aspectos de significação (CARVALHO *et al.*, 2016, p. 193). Como exemplo trazido pelas autoras:

“O rio assume para as crianças que moram em sua proximidade, o espaço principal de expressão da sua ludicidade. É nas águas do rio que elas compartilham suas brincadeiras, que vivenciam suas experiências e constroem novos conhecimentos. [...] Nas águas do rio, as crianças compartilham suas brincadeiras, vivenciam suas experiências e constroem novos conhecimentos”.

São significações relacionadas à interculturalidade, que em Sarmiento (2005) é constitutiva da escola, pela complexidade cultural que nela habita, com

destaque para as culturas das infâncias operarem como fatores comunicacionais: entre as crianças (intrageneracional) e das crianças com os adultos (intergeracional). Afirma o autor que pouco pode a escola contra a exclusão, mas ressalta que a sua potencialidade para a inclusão intercultural da infância na escola deve voltar-se para o enfrentamento das práticas excludentes em relação às suas culturas, investindo na relação com o saber, problematizado como relação social, vinculado à dimensão cultural das ações pedagógicas, com a ampla mobilização dos “[...] saberes culturais e geracionalmente enraizados, e enquanto formas legítimas de apropriação do real, e da sua constituição desses saberes como base de aquisição e construção de outros saberes [...]” (SARMENTO, 2005, p. 33).

Assim, a importância de escutar e dialogar com os saberes que a criança constrói em suas experiências socioculturais diversas, que veicula seus valores e suas interpretações de mundo estão vinculadas ao que nos diz Brandão (2009, p. 720) sobre “as incontáveis formas de ser e de viver, de falar e de dizer como tipos de culturas variáveis em sua geografia e em sua história”. Estas são subjetividades históricas concretas, que ao serem interpeladas e escutadas pelo adulto desse lugar simbólico de uma educação intercultural, intersubjetiva, abre possibilidades para a inclusão de seus saberes, e assim, a cultura presente na escola, representada pelos diferentes sujeitos e suas histórias de significação, em uma educação concebida como ação política e cultural, em suas interfaces interativas, cria força para romper no processo dialético da práxis, a monocultura da cultura escolar. E a escola ao ser concebida como lugar cultural torna-se um espaço dialógico e intercultural entre as diferentes expressões dos saberes. A concepção da Sociologia da Infância, conforme Sarmiento (2005), implica em subverter e romper essa ordem monolítica e homogênea, fundamentada na concepção de infância como inferioridade, o outro desprezado, tutelada e disciplinar revestida em contraponto por outros conceitos de infância, que possa recriar essa forma dominante de pensá-la.

Para tanto, segundo Kohan (2005), outra concepção de infância se contrapõe à concepção eurocêntrica e monocultural, uma infância não situada cronologicamente, mas existencialmente como potência e condição do que é e não de um vir a ser, infância que constitui um símbolo de afirmação e espaço do novo, não como alvo da educação, mas sua impulsionadora. Essa concepção de infância, integrada ao contexto da educação intercultural como espaço simbólico, implica no desafio de criar na ação educativa espaços de enfrentamento, diálogo e interações entre os sujeitos e suas culturas, mobilizadoras de tensões simbólico-afetivas entre adultos e crianças, implicados no seu lócus de interação, em gerar espaços de reinvenções interculturais decolonizadoras, cuja lógica vertical e bancária, segundo Freire (2016), gera a exclusão do *outro* e seus saberes.

Portanto, subverter essa lógica verticalizadora na e da instituição escolar e dos educadores em relação à criança exige a postura da consciência e compreensão crítica da existência implicada na relação com o outro, resultando no processo, assumindo a opção política e cultural da educação, vinculada a um pressuposto fundamental na concepção de Freire, quanto à autonomia e saberes necessários em interação com o comprometimento do educador com a sua práxis, cuja presença “[...] é uma presença em si política”. Enquanto presença não posso ser uma *omissão*, mas um sujeito de *opções* [...]” (FREIRE, 2011, p. 94-96).

Na perspectiva da sociologia crítica da infância, as *opções* do educador investidas na prática pedagógica significam a criação de espaços para a construção e reconstrução dos saberes das crianças, permitindo o diálogo com as culturas da sua infância. É uma opção política vital diante da criança, uma vez que, segundo Sarmiento, o seu saber se constitui à medida que se expressa, e para que a escola, em suas práticas educativas, não seja socialmente excludente, deve tornar-se permeável a diferentes culturas, portanto “[...] Não há, porém, possibilidade da produção do dialogismo cultural aqui preconizado, sem que a escola se torne permeável à influência cultural das suas comunidades de inserção” (SARMENTO, 2005, p. 33).

Desse modo, na concepção do autor, a inclusão da criança e seus saberes nas práticas pedagógicas tornam-se uma exigência simbólica, pedagógica e política de seu direito de participação, a serem mobilizados nos contextos pedagógicos, em que a expressão das suas vozes são substância constitutiva do ato comunicacional e base da ação pedagógica.

Ligada a essa questão, Candau (2008, 2016), Candau e Russo (2010) e Fleuri (2018), situam a interculturalidade na relação com a educação intercultural, em sua dimensão decolonizadora do saber, ser e viver, com diferentes concepções e trajetórias históricas e epistemológicas/empírico/metodológicas, que guardam formas plurais de compreender, abordar e viver as significações sociais e culturais nas relações entre as culturas.

Tal sensibilidade e movimento se ramificam em várias direções, constituindo redes sociopolíticas, composta por diferentes atores sociais, em torno de lutas, que mesmo partindo de óticas diferentes, têm em comum a construção dialógica como referente fundamental na construção de sociedades baseadas em valores plurais. Nos autores, a concepção de educação intercultural, em sua face crítica, possui características de enfrentamentos em relação às mudanças sociais, culturais e educacionais, que promovem a interação entre diferentes sujeitos, rompe com a visão essencialista de identidades e culturas, concebe-as de forma híbrida, mobilizadoras de identidades abertas e plurais, marcadas pela dinâmica da cultura, capaz de construções e desconstruções permanentes, em face de sua incompletude, imprimindo na experiência cultural dos sujeitos a necessária complementaridade em torno de experiências e projetos comuns,

que partindo de pontos de vista diversos, pautam-se em relações marcadas de forma dialética pelo poder/confronto/conflito/diálogo. E nesse processo, não desvincula, estabelece relações entre diferença e desigualdade. Problematisa as diferentes dimensões às quais estão situadas as concepções e práticas educativas nos contextos escolares, assim:

Exige romper toda tendência à guetificação presente também nas instituições educativas e supõe um grande desafio para a educação. Exige também reconstruir a dinâmica educacional. A educação intercultural não pode ser reduzida a algumas situações e/ou atividades realizadas em momentos específicos nem focalizar sua atenção exclusivamente em determinados grupos sociais. Trata-se de um enfoque global que deve afetar todos os atores e todas as dimensões do processo educativo, assim como os diferentes âmbitos em que ele se desenvolve (CANDAUI, 2008, p. 54).

Em sua perspectiva decolonizadora, tensiona a infância idealizada e romanizada, pautada nos valores monoculturais da concepção moderna de educação e infância, que entra em choque com a infância contemporânea, híbrida e complexa. Portanto, as crianças que ocupam os espaços escolares hoje, demandam respostas às suas expressões e questões, oriundas de suas culturas. Segundo a Sociologia da Infância, suas linguagens em formas expressivas simbólicas realizam sua socialização horizontal na relação com as outras crianças, criam regras e normas próprias ao contexto interativo nas atividades que realizam, retratam sua visão de mundo, seus sentimentos, valores ideias e indagações, que são pertinentes a sua idade, gênero, cognição, classe e contextos culturais, e que estão vinculadas nas suas histórias de desenvolver-se e aprender. São formas complexas, que exigem a ressignificação e desidealização das formas de conceber e relacionar-se com a infância e suas culturas, e sua representante, a criança.

Para essa passagem, os processos sistemáticos de diálogos interculturais entre sujeitos podem constituir uma postura assumida pelos professores diante da criança e suas culturas, assinalada por Fleuri (2018, p. 42), quando “o educador passa da perspectiva multicultural à intercultural quando constrói um projeto educativo intencional para promover a relação entre pessoas de culturas diferentes”. Desse modo, como resposta a essas questões, em cada contexto escolar, a interculturalidade em seu caráter polissêmico, cria possibilidades reflexivas e questionamentos, a partir da perspectiva decolonizadora, com concepções outras, abertas e plurais das culturas, como referência de significações e fundamento cultural das ações pedagógicas, a potencializar a ampla mobilização dos saberes culturais dos sujeitos, vinculados aos seus sentidos e perspectivas plurais, constituindo os sentidos simbólicos da educação intercultural para a inclusão das múltiplas infâncias.

Saúde mental e processos de exclusão e inclusão

Trazendo esta discussão para o campo do processo educativo histórico cultural vinculados às crianças com transtornos mentais, podemos apontar que sofrem com o estigma e o processo de exclusão causados pelo desconhecimento e aversão ao diferente, o que se refletiu, inclusive, no modelo intitulado de assistencial oferecido pelo Estado que reforçou a alienação dos mesmos e produziu perdas significativas na vida dessas crianças.

O processo de tratamento centrado na internação e consequente segregação dos indivíduos em instituições asilares trouxe terríveis consequências como a exclusão de suas relações familiares, impedimento e restrição de suas ações cotidianas, incluído relações educacionais, profissionais, afetivas e culturais. Com o início do processo da reforma psiquiátrica no Brasil, este panorama começou a dar novos contornos aos modelos de atenção e gestão nas práticas em saúde, com os esforços dos movimentos sociais pelo direito das pessoas com transtornos mentais, reforçando seu protagonismo e movimento de inclusão. A inclusão social é uma bandeira da reforma psiquiátrica, e todas as suas ações buscam efetivar essa finalidade (LEÃO; BARROS, 2011). Porém o modelo anterior deixou cicatrizes e o estigma à pessoa com transtorno mental revela-se entranhado no imaginário da sociedade, trazendo dificuldades no processo de inclusão destes indivíduos. O desconhecimento em torno do que seja o transtorno mental, suas consequências, suas limitações e suas potencialidades, levam ao preconceito e a um modelo de exclusão que não explora todas as possibilidades desses indivíduos, deixando-os apenas “de lado”.

Neste contexto, não são somente os adultos que apresentam adoecimento mental, as crianças também podem apresentar transtornos, o que pode trazer consequências para o resto de suas vidas. Assim como o mercado de trabalho define, em muitos sentidos a vida adulta, a escola acaba definindo o lugar da criança (ARIÈS, 1986). O conceito de escola moderna e infância fomenta a separação entre as crianças que poderiam frequentar a escola e as que, devido a algum comprometimento físico ou mental, não ingressariam nessas instituições de ensino. E neste contexto foi cunhado o termo “criança especial”, para definir aquelas que não estariam “aptas” a escolarização (KUPFER; PETRI, 2000). Com o surgimento desta “categoria” surgiram também demandas para escolarização do diferente, e as escolas acabaram se dividindo entre regular e especial, delimitando quem frequentaria cada espaço.

Com o advento do movimento da educação inclusiva, iniciado mundialmente na década de 1970, ganhando força nos anos 1990, sendo ampliado por meio da Declaração Mundial sobre a Educação para Todos (UNESCO, 1990) e corroborada pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), busca-se uma reforma que possa responder à diversidade entre todos os estudantes. No Brasil,

ainda que a partir dos anos 1990 as discussões sobre inclusão educacional fossem ampliadas, poucos avanços ocorreram. Somente em 2003 o Ministério da Educação (MEC) assumiu o compromisso de fomentar e disseminar a política de construção de sistemas educacionais inclusivos, com o propósito de garantir o acesso e permanência de todas as crianças, jovens e adultos com necessidades especiais no sistema regular de ensino. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB – Lei Federal nº 9394/1996 o Art. 58 traz em seu texto que:

Entende-se por educação especial [...] a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente, na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996, p. 25).

Porém existe uma confusão entre os termos deficiência mental e transtorno mental, por se tratarem de termos parecidos. Apesar de o termo deficiência mental ter sido substituído pelo termo deficiência intelectual, a confusão de conceitos ainda é forte. A Organização Pan-Americana da Saúde e a Organização Mundial da Saúde realizaram um evento (no qual o Brasil participou) em Montreal, Canadá, em outubro de 2004, evento esse que aprovou o documento *DECLARAÇÃO DE MONTREAL SOBRE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL*. Esta mudança contribui ainda mais para que os termos não sejam confundidos e que as diferenças sejam identificadas e sejam trabalhadas as reais necessidades de cada estudante dentro de seus contextos e que os estigmas e capacitismos venham abaixo.

O Projeto de Lei 7798/2014, de autoria da Deputada Mara Gabrilli, propõe a mudança na redação da LDB, com a inclusão do termo “transtorno mental” na lei, para maiores esclarecimentos quanto ao atendimento destes sujeitos. Porém, atualmente o mesmo encontra-se arquivado. Autores como Sanches e Oliveira (2011) apoiam que este grupo já está contemplado pela lei, uma vez que se pode entender que a terminologia *Deficiência* contempla e enquadra o transtorno mental, como citado na declaração da Guatemala (promulgada pelo Decreto nº 3.956/01):

Deficiência significa uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social” (BRASIL, 2001, p. 3).

O que reforça ainda mais a confusão em torno do tema e a necessidade de trabalhos robustos para esclarecimento do mesmo. Se a confusão ocorre no âmbito acadêmico, ela ocorre também no momento em que a assistência e a garantia de seus direitos, nesse contexto, os educacionais, necessita ocorrer.

Diante disto, o objetivo da escola inclusiva sempre foi orientado pela defesa do direito à igualdade e equidade, e com isso as escolas regulares passariam a ser um espaço responsável por oferecer e pensar a educação para crianças com diferenciações não só físicas, mas também psíquicas. No entanto, essas noções de igualdade perante a lei não devem ser confundidas com igualdade de condições de aprendizagem, sendo simplista pensar que somente o acesso à escola garanta a inclusão escolar, uma vez que crianças com transtornos mentais apresentam diferenças, dificuldades e potencialidades diante da demanda escolar normativa.

Considerações finais

Assim, consideramos que a inclusão das infâncias no contexto escolar, revestida pelas relações de poder analisadas por Michel Foucault e Paulo Freire, historicamente sofre regulações quando o controle social é exercido sob um regime de ordens impostas, dando origem à sociedade disciplinar e de controle. A análise tecida sobre esses fatos em relação a esta nova forma de poder disciplinar mostrou que as instituições que passam a ter uma função disciplinar, entre elas a escola, foram regidas por leis autoritárias, com o pressuposto que mais que vigiar, era preciso constituir um sistema de poder capaz de moldar o indivíduo, transformando-o em dócil, útil e disciplinado, sendo este poder uma forma de organizar o espaço físico para melhor controlar.

Isto ocorre com a institucionalização das escolas, dos hospitais, dos quartéis, das prisões, entre outros ambientes denominados como instituições de “sequestro”. Articulada a representação de infância e escola, calcada em um modelo eurocêntrico, monocultural e homogêneo, torna-se o processo de exclusão uma prática secular, ainda presente na educação contemporânea, presente na cultura escolar sob a forma de relações de poder entre opressor-oprimido, mandante-mandatário, persuasivo-persuadido, e tantas quantas forem as relações que exprimem comando e comandados.

Dessa forma, o poder disciplinar constitui a sociedade normalizadora, que vinculado ao conceito de biopolítica, formam mecanismos de regulação e correção que produzem, avaliam e classificam as “anomalias sociais”. Podemos inferir que o olhar vigilante é utilizado hoje como um instrumento do biopoder, que se sustenta no discurso médico-científico e nas formas de tutelagens das infâncias. Na sociedade normalizadora, os indivíduos são tomados como objetos de medidas reguladoras e corretivas, submetidos à quantificação generalizada dos comportamentos e dos desvios, classificados como normais ou patológicos.

Em contraponto a essa dimensão normalizadora monocultural, a abordagem freiriana propõe criar uma educação libertadora, que subverte a concepção da educação bancária, a ultrapassar os limites do verbalismo e das práticas

opressoras. Essa abordagem defende que os homens são seres de práxis, de puro fazer, que emergem do mundo, objetivando-o, conhecendo-o e transformando-o com seu trabalho. Neste sentido, a educação dialógica forma a gênese da educação inclusiva, que dialoga com os sujeitos concretos, sociais e históricos, em suas alteridades e manifestações plurais, e dessa forma, não aceita a homogeneização dos educandos, respeitando-os em suas diferenças.

Portanto, a educação inclusiva para todos, em uma concepção intercultural, não se limita aos educandos públicos da educação especial, mas constitui-se como uma autêntica pedagogia da inclusão, fundamentada no princípio dialógico, que reconstrói a autenticidade entre as pessoas, ao reconhecer suas diferenças de desenvolvimento, físicas, sensoriais, intelectuais, expressões culturais plurais das infâncias entre outras diferenças que caracterizam os seres humanos. Dessa forma, o respeito à autonomia, à dignidade e à identidade são premissas fundamentais na educação freiriana, e são princípios consoantes à educação intercultural inclusiva. Outra importante dimensão pertinente do pensamento de Freire à educação intercultural é o inacabamento em sua concepção, que faz dos homens seres éticos, e o respeito à autonomia e a dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que se concede aos outros.

Assim, a perspectiva freiriana articula-se com a educação intercultural, enquanto lugar simbólico de desafios na construção de práticas pedagógicas com as infâncias, por trazer elementos fundamentais para a construção plural e democrática da educação, e que, articulada à educação da infância plural, potencializa a perspectiva de escuta e aproximação dialógica com a condição humana em sua dimensão ontológica de ser mais, que em relação à criança, torna-se uma concepção que propicia e potencializa a abertura de possibilidades para a escuta, diálogo e respeito à condição sócio diversa e alteridade em suas diferentes formas de expressão e condições de desenvolvimento e aprendizagem, as quais constituem a cultura da escola. Dessa forma, a orientação da construção de práticas educativas interculturais com as infâncias manifesta-se como espaço simbólico, quando objetivado nas intenções educacionais dos educadores e instituição, em processo dialógico permanente com a criança e suas culturas, alinhadas a propostas teóricas e práticas trazidas pela educação libertadora, intercultural e decolonial, que se interligam e se complementam, tornando-se referenciais significativos nas relações interculturais/intersubjetivas/intergeracionais, entre educadores e crianças, promovendo a perspectiva da inclusão intercultural de suas infâncias nas práticas pedagógicas.

Desse modo, consideramos que o conceito de educação intercultural e sua articulação com a inclusão das infâncias são fundamentais, porque dizem respeito à construção e valorização das identidades plurais e suas singulares expressões, que ao serem consideradas constitutivas da educação, é uma significação que amplia, potencializa, melhora e promove a igualdade e equidade

de oportunidades e a integração de diferentes sujeitos socioculturais nos contextos sociais e educacionais. Para que a educação intercultural aconteça é necessário que os educadores reflitam e vivenciem ativamente a diversidade dos grupos sociais, étnicos, culturais etc. O papel da escola não deve ser o de apenas transmitir um determinado conhecimento, mas de se comprometer com atitudes que favoreçam a produção de apresentação dos conhecimentos dos diversos grupos sociais, favorecendo as lutas por justiça social e melhores condições de vida para todos.

A aprendizagem precisa fazer sentido para os estudantes, de modo que o processo pedagógico esteja condizente com os contextos socioculturais de seus participantes. A educação entre as pessoas se torna educativa, crítica e criativa quando se problematizam informações ante a interação entre esses contextos socioculturais, no qual se constituem os significados. O processo educacional é intrinsecamente intercultural, pois se constitui das relações entre os sujeitos, mediados pelo mundo.

Neste sentido, as propostas para uma inclusão intercultural real, quando conectadas pela instituição e pelas pessoas enquanto intenção e opção política, manifestam-se em ações que passam a considerar as infâncias plurais, e as crianças que a representam concretamente como seres singulares sociais e históricos, reconhecidos e valorizados em suas alteridades, e constitui no plano da ação concreta da práxis educativa a educação intercultural inclusiva que reconhece as múltiplas racionalidades e dialoga com as diferenças como característica intrínseca dos sujeitos e grupos sociais diversos, promovendo a relação intercultural e intersubjetiva entre sujeitos concretos, em sua legítima humanidade em ser mais na relação com o mundo.

CAPÍTULO 9

EDUCAÇÃO INTERCULTURAL, INCLUSÃO E O DISCURSO NEOLIBERAL NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Camila Alessandra Domingues

Introdução

Nos dias atuais, em meio às constantes transformações sofridas pela globalização, são muitos os desafios que a humanidade enfrenta. Diante de exigências cada vez mais complexas de uma sociedade em constante desenvolvimento, onde a tecnologia da informação cresce de forma devastadora, subjacente a uma ideologia neoliberal e suas narrativas hegemônicas, não é mais possível ignorar que nossa formação educacional não pode mais ser encarada e conduzida de forma tradicional, mantendo antigos métodos de ensino, que pouco consideram as diferenças, seja elas quais forem, encontradas em sala de aula. A escola regular, formal e pública é o núcleo da educação básica, como direito social garantido pelo Estado, portanto deve encarar a educação em face do processo crescente e inevitável da globalização. Não há como negar o importante papel que a educação possui na formação humana dos sujeitos. Afinal, o que significa a educação nos dias hoje?

Cada vez mais nosso mundo é definido como multicultural, palco da diversidade, seja ela representada pelas diferenças étnicas, raciais, de gênero, religiosas, gerações, entre outros. No entanto, parece que não sabemos lidar com tanta diversidade, fato esse que pode ser percebido na atualidade, através de denúncias cada vez mais presentes de violências motivadas pela homofobia, racismo, gênero etc. Alguns fatos recentes geraram grande repercussão nas mídias: caso George Floyd, Marielle Franco, por exemplo. Assim, por um lado, a diversidade é uma realidade constatada no mundo e, por outro, são crescentes os problemas relacionados a preconceitos e discriminações com as diferenças. Nesse contexto, algumas identidades consideradas socialmente subalternas (ou subalternizadas) reclamam por mais espaço e visibilidade, tal como vemos nas pautas políticas dos movimentos sociais pela diferença e nas teorias identitárias (feminismo, estudos negros, teoria Queer, estudos decoloniais, entre outros).

A universalidade, fruto do pensamento lógico (logos grego), é um elemento relevante na constituição da reflexão da cultura ocidental, tendo em sua essência a imposição de uma forma de conceber o mundo, desprezando outras cosmologias e formas de pensar e constituir suas práticas cotidianas. Zea (2005), nos diz que o logos grego introduz um modo de pensar e organizar o mundo em que tudo que escapa a esta ordem passa a ser considerado bárbaro. A legitimação de nossa organização cultural é fruto de um pensamento eurocêntrico e hegemônico, incluindo a escola e formas de saber e educar. O primeiro desafio do educador é mudar o paradigma predominante ainda presente em sala de aula, este para quem os sujeitos são passivos, tábulas rasas no processo educativo.

De forma prática, esse saber de cima pra baixo pode ser observado no desenvolvimento e aplicabilidade da própria dinâmica curricular, que “prevê aprendizagem de conhecimentos e habilidades definidas a priori, mediante exercitação e fixação” (FLEURI, 2018, p. 117). O aluno que não acompanha essa dinâmica é considerado responsável pelo seu fracasso, uma vez que legitima sua incapacidade de adaptar-se ao modelo educacional, o que faz da escola lócus de coerção e sujeição, que a partir de práticas disciplinares são recursos estratégicos para o adestramento dos corpos, a fim de formar indivíduos dóceis²² (FOUCAULT, 1977), modelo esse longe de ser democrático e inclusivo. Sendo a escola uma das instituições de discurso de verdade e poder, mencionada por Foucault, pode também servir como palco de adestramento, cujo dogma da obediência àquele que é detentor do saber é legitimado. A escola é uma instituição de poder, acabando por fabricar sujeitos através de mecanismos e dispositivos de disciplinamento e controle. Sua ordem se dá através de práticas punitivas e de vigilância. O sujeito, a quem ela deveria se destinar e favorecer fica em segundo plano. Enquanto instituição, a escola é uma forma de produzir sujeitos oprimidos, posto isso, o espaço pedagógico não está longe de ser questionado (MARÍN-DÍAZ; NOGUERA-RAMÍREZ, 2012). Como pode uma sociedade moderna, dita democrática, ainda se apresentar como território de relações de subalternidade e intolerância às diferenças, sejam elas quais forem?

Vemos até os dias de hoje questões que geram conflitos em várias esferas na nossa sociedade, sejam referentes às etnias, às classes sociais, de gêneros, pessoas com deficiência. Tais conflitos estão presentes no dia a dia do espaço educativo, em forma de preconceito, agressividade, bullying, mas pouco ou nenhum espaço é dado para o diálogo sobre essas questões. O papel da

22 O indivíduo – *Homo docilis* – aparece como um animal dotado de uma especial disposição tanto para ser ensinado quanto para aprender. As técnicas disciplinares de instrução, vigilância e controle exercidas sobre ele, para ensiná-lo, fizeram parte do processo de individualização e foram o fundamento para a ênfase que – depois do século XVIII – alcançaram noções como educação e aprendizagem, ligadas a uma nova forma de governmentação, já não de caráter disciplinar, mas “liberal” (MARÍN-DÍAZ; NOGUERA-RAMÍREZ, 2012).

educação, nesse contexto, refere-se à importância da ampliação de um diálogo filosófico, micropolítico e psicopedagógico sobre o processo inclusivo na sociedade contemporânea. Para isso, a escola não pode deixar de explicitar as ressonâncias que a concepção ocidental do progresso trouxe para os chamados negativamente de “diferentes”, em detrimento ao impulso homogeneizador inerente a um suposto mito da normalidade. Nessa busca pela inclusão, descortina-se a epistemologia ocidentalizada dominante e as críticas iniciadas pela Educação Intercultural a um fazer histórico e filosófico na educação mais descolonizada e, portanto, mais próximo à realidade vivida na escola contemporânea.

A Educação Intercultural (EI), através de modelos epistemológicos que considerem a complexidade pode contribuir para a quebra dos paradigmas dominantes da cultura ocidental e com isso mudar o processo didático que atualmente ainda busca homogeneizar pessoas e resultados. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) traz a Educação Intercultural como um dos temas transversais a serem abordados, os quais objetivam alcançar e fortalecer a meta maior que é a formação do cidadão. No entanto, as dificuldades dos docentes em trabalhar de forma interdisciplinar e de desenvolver atividades curriculares transversais fez com que na prática esta fosse alijada do cotidiano do ambiente escolar. Tais fatos são até compreensíveis, visto a dificuldade de quebrar paradigmas veiculados por determinações dogmáticas, provenientes da história e da cultura da nossa sociedade ocidental, os quais estão subjacentes ao modelo pedagógico tradicional positivista e, que inclusive, atinge também o ensino superior, formando professores que futuramente replicarão esse mesmo modelo de ensino recebido.

Para Walsh (2001, p. 10-11), a interculturalidade é um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade. Uma educação que considere a diversidade deve ser inclusiva e promover múltiplos contextos, a fim de produzir a “desconstrução dos dispositivos disciplinares constitutivos das práticas escolares, geradores de sujeição” (FLEURI, 2018, p. 121). A educação não pode ser aplicada linearmente, como estabelece o paradigma cartesiano tradicional. A unidade básica de compreensão dos fenômenos socioculturais está no processo, ou seja, na interação de variáveis de cunho interdisciplinar e que devem ser consideradas ao se pensar a educação. Problematicamos a variável chamada “cultura”, categoria complexa e multifacetada, uma vez que cultura não está relacionada apenas a diferenças étnicas, mas a todo e qualquer contexto que revela hábitos, crenças, conhecimentos e práticas de uma determinada comunidade. Para Geertz (1989) a cultura é como um sistema de ações conjuntas, identificadas por sua ideologia, crenças, expressões, formas de ser e estar.

Não pretendemos aqui esgotar o conceito de cultura, uma vez que ela é polissêmica. Nos importa compreender como pensarmos uma proposta educacional que leve em consideração as multifacetadas faces da cultura e os diferentes exercícios do humano percebidos na atualidade. Posto isso, evidenciamos a importância da Educação Intercultural como modelo epistemológico, que permita desenvolver a dialogicidade²³ entre diferentes práticas humanas encontradas em sala de aula, revendo assim o papel da educação no respeito e tolerância à diversidade na contemporaneidade.

Educar para a diversidade: Educação Intercultural e papel ético da escola na contemporaneidade

No Brasil, o colonialismo e as migrações geraram profundas mudanças nos processos culturais neste território, tais “encontros/confrontos entre culturas diferentes configura as próprias raízes da formação social brasileira” (FLEURI, 2018). Confrontos, evidenciados na história da formação cultural brasileira, tais como racismo, discriminação ética e social, relegam para o campo da educação brasileira a responsabilidade por trabalhar esses assuntos, promovendo a consciência das diferenças, possibilitando o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e humanizada.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais recomendam expressamente o atendimento à diversidade “[...] a educação escolar deve considerar a diversidade dos alunos como elemento essencial a ser tratado para a melhoria da qualidade de ensino aprendizagem [...]” (BRASIL, 1997, p. 96-97). Inserir a Educação Intercultural como potencial transformador de forma transversal às práticas educativas é relevante quando esta se configura no reconhecimento da dignidade inviolável que constitui cada cultura ou modo de vida. A compreensão e reconhecimento da diversidade torna-se lugar importante para o estabelecimento de uma ética que não privilegia uma cultura apenas, mas a contextualiza na realidade, no dia a dia, dentro da escola, acompanhada do ensino da história, da geografia, das artes, e outras disciplinas que possam dar abertura para a dialogicidade entre culturas e as diferenças como um todo.

A escola tem como papel ético educar não apenas para o acúmulo de conhecimentos, mas também para a vida coletiva e por que não dizer para a política? Corroborando essa proposição, Fleuri (2018, p. 53), aponta para o ofício ético do professor “ao educador compete, no contexto educativo, a tarefa de propor situações que ativem as diferenças entre os sujeitos e seus contextos (história, cultura, organizações sociais...)”. Sim, pensamos que a escola deve

23 Segundo Freire (2005), a educação dialógica propõe a superação da contradição educador-educandos através da comunicação horizontalizada, problematizadora e pela busca da humanização e desdomestificação do oprimido.

considerar os aspectos políticos e os movimentos sociais como temas para diálogos, visto que o capital como centro dos interesses do desenvolvimento de nossa sociedade globalizada e neoliberal tem refletido no desmonte no âmbito da educação e, como consequência, esta tem como princípio ideológico formar cidadãos aptos para o ritmo intenso de mudanças, legitimando uma educação conteudista e tecnicista. É preciso que o processo educativo estabeleça as ligações de interdependência, isto é, uma interação forte entre o que se estuda em sala de aula e a vida prática, do local ao global.

A responsabilidade pela educação é de todo um sistema, escola, educandos, educadores, comunidade, Estado e suas políticas educacionais devem se reinventar a cada instante sendo estimulados a flexibilizar seus atos e formas de pensar, considerando as pautas emergentes, como por exemplo os problemas dos estigmas, violências socioculturais, inclusão, globalização etc. É preciso que a escola esteja conectada com os movimentos culturais da nossa sociedade globalizada, complexa, informatizada, e cada vez mais segregadora, a partir de modelos epistemológicos e metodológicos que ultrapassem o modelo tradicional, que incluam o diálogo sobre questões atuais, tragam os alunos a coparticiparem da construção do currículo, a partir de suas subjetividades e coletividades.

A partir destas proposições, indicamos as seguintes reflexões para os próximos pontos a serem discutidos neste capítulo: Apontar a importância da Educação Intercultural como um “entre lugar” no ensino viabilizado pela escola na sociedade contemporânea e; considerar as subjetividades e as coletividades encontradas em sala de aula, a fim de possibilitar a inclusão de culturas e práticas humanas modernas e complexas. Apontamos, por ora, um caminho que não é novo, mas podemos afirmar que pouca atenção é dada para sua importância no âmbito educacional.

Interculturalidade como conceito de urgência em tempos de crise

Vivemos uma época de crise política e econômica no Brasil, mas isso não é tudo. Tal crise instala-se em todas as esferas da sociedade. Os anos de 2020 e 2021 estão sendo marcados de uma maneira sem precedentes devido à disseminação mundial do novo coronavírus (SarsCov2), cuja pandemia foi declarada dia 11 de março de 2020 pela Organização Mundial da Saúde (OMS). O mundo precisou se adaptar com a criação de medidas de distanciamento social e higiene, bem como alterou a realidade escolar, que passou a funcionar através do ensino remoto. Tal fato fragilizou muito o campo da educação, uma vez que nos deparamos com a realidade de que o acesso remoto não contempla a todos.

A repentina transformação também trouxe impactos severos às pessoas socialmente vulneráveis e acabou aprofundando o contexto das desigualdades já existentes. Esta lacuna é ainda maior quando pensamos na perspectiva

da educação inclusiva e na garantia do direito das pessoas com deficiência, assim como as de baixa renda, que não tem acesso a recursos tecnológicos (celular, computador, internet), analfabetos digitais ou qualquer sujeito que tenha sentido dificuldades de se adaptar à situação de aulas remotas diante da pandemia do novo coronavírus. Devemos considerar também a ausência de apoio aos professores, que precisaram de forma rápida se adaptar à tecnologia, praticamente do dia para a noite.

Como indica Boaventura de Sousa Santos, em seu livro *A cruel pedagogia do vírus, lançado em 2020*, a crise instaurada pela pandemia acentua uma crise anterior, mais ampla, duradoura e igualmente devastadora: a crise gerada pelo **neoliberalismo**, que define a sociedade a partir de uma lógica de mercado bastante segregadora. Como informa o autor “esta versão do capitalismo sujeitou todas as áreas sociais – sobretudo saúde, educação e segurança social – ao modelo de negócio do capital” (SOUSA SANTOS, 2020, p. 24).

Analisar a urgência da Educação Intercultural na crise social atual implica em situá-la em um amplo contexto histórico e político, com abrangência mundial e requer o entendimento de questões associadas à globalização e à hegemonia ideológica do “pensamento único” neoliberal que tenta universalizar padrões de pensamentos e comportamentos em diferentes esferas da sociedade, no político, econômico, social e cultural (LIMOEIRO-CARDOSO, 2001). Certamente, o processo de desenvolvimento do capitalismo mundial mostra-se como uma continuidade histórica, pois ela não é recente e vem sendo liderada pelas forças dominadoras do ocidente. Não há como negar que embora apresente tendência à homogeneização do espaço mundial, a globalização é seletiva e excludente.

Milton Santos (2001), em seu livro *Por uma outra Globalização*, apresenta a globalização como perversa, a qual possibilita a emergência de uma dupla tirania, a do dinheiro e da informação. A tirania da informação, busca de uma forma ideológica influenciar os hábitos, crenças, relações sociais e interpessoais dos seres humanos, que é transmitida de maneira manipulada. Os sistemas empresariais e governamentais fazem disso, suporte para se alicerçar e disseminar a globalização, gerando assim, relações econômicas tirânicas com a humanidade. O papel da ciência, da educação passam a satisfazer o mercado e não aos interesses da humanidade, matando a solidariedade e a moralidade, dando força a individualidade, impondo regras de agir e consumir.

A Globalização, na tentativa de adentrar no espaço global, de forma hegemônica, faz com que haja rivalidade entre a cultura de massa e a cultura popular. A primeira tentando homogeneizar a última. A cultura popular é composta por símbolos, músicas e fala. A de massas seria aquela proposta pelo mercado, com o objetivo essencialmente comercial.

Segundo Ianni (1993, p. 59), “essas características da globalização, configurando a sociedade universal como uma sociedade civil mundial, promovem o deslocamento das coisas, indivíduos e ideias, o desenraizar de uns e outros, uma espécie de desterritorialização generalizada”. Pode-se dizer que a mídia e as novas tecnologias da informação são alguns dos principais baluartes da desterritorialização e conseqüente desprezo às sociedades tradicionais ou comunidades que não participam ativamente na manutenção da força motriz do capital, da tecnologia e da informação.

Muitos são os valores preconizados pela globalização, as quais vêm fundando na psicologia dos sujeitos, desde a colonização, um complexo de dependência, legitimando o progresso material, coisificando pessoas, desmontando sociedades anteriormente comunitárias e democráticas (CESAIRE, 2020), bem como fragilizando o verdadeiro papel da educação, a de mediar e possibilitar o conhecimento sobre si e sobre o mundo.

O processo que subjaz à globalização tem afetado diretamente as políticas educacionais, que atualmente possuem relação estreita com o mercado de trabalho, o que faz crescer a importância da educação, tornando-a uma das principais estratégias de que os países se utilizam para participar, cada vez mais, do mercado competitivo.

Lima (2003) atribui à educação uma visão liberal de lógica individualista, de emulação e de competitividade. Isso pode ser percebido, por exemplo, como afirma Harvey (2008), quando o indivíduo é julgado responsável por suas próprias ações e por seu próprio bem-estar. O sucesso e o fracasso individuais são interpretados em termos de virtudes empreendedoras ou de falhas pessoais, em vez de serem atribuídos à própria lógica do sistema capitalista, retirando do Estado a obrigação de favorecer um estado de bem-estar social.

Uma sociedade que evidencia a individualidade e a competitividade como valores legitimados no/pelo processo educativo está contribuindo de forma perversa a uma maior segregação cultural. É pela dominação sensível dos corpos que agora o capitalismo neoliberal consegue hegemonia, onde a ordem da vez é a competição no mercado e a regra de mercadoria e da propriedade, o culto à tecnologia e à razão (FOUCAULT, 2012; ARENDT, 2010).

A democracia, passa então a ser utópica porque não incute na educação o saber sobre sua própria história de subordinação, remetendo os sujeitos contemporâneos ao que Milton Santos (2001) vem denominar de “confusão dos espíritos²⁴” ou no que Hanna Arendt (2010) chama de “deserto”, cujo

24 No livro *Por uma outra Globalização*, o Geógrafo Milton Santos, afirma que “neste mundo globalizado, a competitividade, o consumo, a confusão de espíritos constituem baluartes do presente estado das coisas. A competitividade comanda nossas formas de ação. O consumo comanda nossas formas de inação. A confusão de espírito impede o nosso entendimento do mundo, do país, do lugar, da sociedade e de cada um de nós mesmos” (SANTOS, 2001, p. 46).

significado implica a adaptação do humano ao deserto e este é compreendido como local que cria miragens, formas sutis de dominação totalitária.

Paulo Freire, em suas obras, sempre discorreu sobre a pseudoneutralidade educacional e a inseparabilidade existente entre educação e política. As evidências disso podem ser visualizadas no conceito de educação bancária²⁵ do referido autor, para quem as lógicas globais são incompatíveis com o crescimento intelectual e da consciência crítica dos oprimidos. Reconhece também, desde os seus primeiros escritos das décadas de 1950 e 1960, o campo do currículo como área de disputa ferrenha de interesses políticos em torno dos processos educativos e, como núcleo central dessas disputas, as questões relativas ao conhecimento. A ênfase política de Freire recai principalmente sobre os direitos dos oprimidos ao conhecimento:

Direito de conhecerem melhor o que já conhecem da experiência feita, direito de conhecerem o que foi apropriado pelos opressores e lhes foi negado e direito de produzirem o seu próprio conhecimento (inerente aos seus próprios valores, interesses e necessidades sociais, culturais e políticas) (SCOGLUIA, 2003, p. 4).

Nossa sociedade “é caracterizada pela relação entre ambientes culturais plurais e fluidos, onde os sujeitos interiorizam formas e conteúdos culturais muito diferentes ou até antagônicos” (FLEURI, 2018, p. 37). Sendo assim, a prática pedagógica atual deve considerar trabalhar em sala de aula as contradições apresentadas que balizam a visão de mundo dos educandos.

Ainda hoje, no contexto educativo, o que temos é a prevalência de uma educação tradicionalista, onde o sujeito se impõe ao outro como dominante. O currículo é determinado também por uma visão universalista, desconsiderando cosmologias e visões de mundo de povos ancestrais, cuja historicidade foi esmagada pela ideologia eurocêntrica, das quais suas narrativas foram minimizadas ou até silenciadas.

Podemos acrescentar também a preocupação com outras categorias, pessoas que convivem com alguma deficiência, que mesmo possuindo seguridade legal²⁶ na política brasileira, ainda revela precariedade no atendimento às necessidades educacionais destes sujeitos, uma vez que “oferecem-lhe um atendimento educacional inferior, fornecendo-lhes aprendizagens de conteúdos práticos e instrumentais [...], desvinculado do saber crítico e dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade” (FLEURI, 2018).

25 A concepção bancária de educação nega o diálogo, à medida que na prática pedagógica prevalecem poucas palavras, já que “o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados” (FREIRE, 2005, p. 68).

26 Política Educacional de Educação Especial (BRASIL, 1994).

Muito disso, decorrente a ideia de que pessoas com necessidades educacionais especiais não estariam aptas a aprender o mesmo conteúdo que um aluno “normal”, desconsiderando completamente a singularidade do sujeito.

Pensar o papel da Educação Intercultural não significa apenas fazer alusão a temas correlacionados e incluí-los nos currículos e metodologias pedagógicas, mas deve ser situada na perspectiva de transformação estrutural e sócio-histórica, ou seja, questionar as bases ideológicas do Estado-Nação que partem de lógicas epistêmicas eurocêntricas e que no campo educacional reforçam estereótipos e os processos coloniais de racialização (WALSH, 2001). No entanto, nos perguntamos constantemente, como mediar de forma empírica esse processo complexo? Percebemos na literatura que tal questionamento ainda é problematizado sem muitos apontamentos práticos, visto que a estrutura epistêmica de ensino decorre de uma pedagogia ainda elitista, cartesiana e ocidental.

Acreditamos, ser de extrema importância, inicialmente, superar a práxis educativa que considera um padrão homogêneo de resultado e desenvolver múltiplos contextos que ativem e trabalhem dialogicamente pessoas e grupos, situando-as no contexto político, econômico, cultural e social a qual pertencem, desenvolvendo sua autonomia no seu pensar e no seu fazer cotidiano.

Trata-se, pois, de uma reflexão sobre a globalização e os desafios que ela representa para a educação, a partir de uma perspectiva intercultural que ultrapasse as paredes do colonialismo e repercussões nas representações sobre culturas, lugares, sobre as diferenças como um todo, que muitas vezes aparecem suprimidas em poucas linhas nos currículos escolares, livros didáticos e no discurso dos professores e instituições.

Para iniciarmos essa desconstrução paradigmática, pensamos ser inevitável considerar as subjetividades e as coletividades evidenciadas nas relações socioculturais existentes em sala de aula, e através da dialogicidade buscar a superação dos conflitos provenientes no encontro com a diversidade, como apontamos a seguir.

O eu, o outro e a convivência: dialogicidade como prática educativa inclusiva

Diante de uma sociedade complexa, multifacetada, plural e tecnológica não é mais possível acreditar na eficácia de uma modalidade única de ensino – ainda presente em nossa sociedade –, esta que considera um modelo curricular padrão. A prática da Educação Intercultural requer a reflexão sobre como estamos transmitindo conhecimento, sobre a convivência, considerando as interfaces políticas, econômicas, culturais e sociais dentro do espaço pedagógico e fora dele. Este parece ser o grande desafio da interculturalidade, a

qual propõe uma educação inclusiva, que articule processos singulares de subjetivação e de coletividade, através da dialogicidade.

O ser humano é um ser cultural que psicologicamente encontra-se imerso em um “eu” e em um “outro”. Para o filósofo e educador Henry Wallon (1995) a construção do eu depende essencialmente do outro, quer seja para servir de referência, quer seja para ser negado. Isso nos remete ao fato de que o ser humano é um ser social, um ser em relação. O autor considera que a formação da consciência do eu se dá através da relação com o outro. Esse eu e esse outro se interrelacionam porque existe um fenômeno que possibilita que isso aconteça, ou seja, a própria existência e consciência das coisas.

Numa sociedade democrata, a existência requer responsabilidade sobre o viver, tal reponsabilidade é construída através da liberdade responsável que o sujeito manifesta ao escolher sua própria vida, a qual depende de elementos constitutivos do humano (impulsos, desejos, paixões) e da livre vontade de cada um (MATEO, 1975). Segundo Pequeno (2016) a harmonia entre tais fatores é que torna possível a vida em sociedade. Esta reflexão e conseqüente responsabilidade, por sua vez, constitui-se mediante a influência das instâncias fundamentais (educação, religião, política, direito, economia, ciências) criadas pelos sujeitos históricos. Perguntamo-nos, como pode uma escola formar cidadãos éticos, responsáveis, democráticos e humanos sem considerar tais aspectos que movem o seu existir, ou seja, como negarmos aos alunos conhecimentos profundos sobre a constituição de sua própria existência e da sociedade, a qual vivenciam?

Nesse sentido, a educação se entrelaça na vida humana justamente porque a existência dotada de liberdade e escolha necessita de uma reflexão, afinal toda e qualquer escolha humana requer uma análise que possibilite uma convivência harmoniosa e agradável entre o eu e o outro. Aliás, o humano só pode ser responsável pelos atos, cuja natureza conhece e cujas conseqüências ele é capaz de prever.

A convivência com o outro é algo inerente à vida humana, somos inseridos desde cedo na vida social, e, principalmente, podemos afirmar que é na escola que passamos o maior tempo de nossas vidas, sempre com o outro, em convivência. Neste sentido, propostas de Educação Intercultural na escola podem ajudar a desenvolver potencialidades para a convivência entre as culturas e as diferenças, a partir da dialogicidade.

Com base em Martin Buber (2001), Freire (1983a), estabelece a distinção entre o eu antidialógico, que subsidia a “educação bancária”, e o eu dialógico da “educação libertadora”²⁷. A tarefa do educador é problematizar

27 Termo baseado na obra *Pedagogia do Oprimido* (1984), do educador Paulo Freire, que propõe uma educação crítica a serviço das transformações sociais, econômicas e políticas para a superação das desigualdades existentes no interior da sociedade.

os conteúdos e não dissertar sobre ele. Ao romper com a visão tradicional de que o professor é o que sabe e o aluno o que não sabe, há uma conotação de humildade inerente a essa concepção dialógica de educação, proporcionando assim um espaço educativo de trocas dialógicas que favorecem a formação da alteridade dos estudantes e como consequência a inclusão.

Para Freire, o diálogo adquire dimensões existenciais, ético-políticas e metodológicas. O ser humano conhece porque é um corpo consciente, cuja consciência está intencionada ao mundo, “é consciência de”, estando em constante relação dialética com esse mundo. O ser humano conhece e transforma o mundo e sofre os efeitos de sua própria transformação (FREIRE, 1980). Portanto, devemos pensar uma educação que enalteça a realidade concreta encontradas em sala de aula, as diferentes expressões e formas de conhecimentos, promovendo a inclusão e decolonizando o fazer pedagógico existente.

Uma das maiores defensoras da educação inclusiva no Brasil, Maria Teresa Mantoan (2005) é crítica do modelo tradicional de educação. Mantoan (2005) indica que a exclusão escolar acontece das mais diversas e perversas maneiras. A escola se democratizou abrindo-se a novos grupos sociais, mas não aos novos conhecimentos, podemos citar a tecnologia da informação como exemplo claro disso.

A função social da escola é possibilitar o desenvolvimento de competências emocionais e sociais para o exercício do viver em comunidade e incluir requer muito mais que promover acessibilidade, requer a consideração das subjetividades e coletividades das pessoas envolvidas no processo educativo. Também é preciso retirar o foco da deficiência, colocando-o sobre as necessidades educacionais, relegando à escola a responsabilidade pela inserção de mudanças necessárias para o sucesso escolar do aluno (MANTOAN, 2005; FLEURI, 2018).

Um exemplo para ilustrar a urgência de se considerar as subjetividades e coletividades no processo inclusivo na atualidade são as **aulas remotas, as quais** têm sido uma realidade para muitos estudantes brasileiros, desde o início da pandemia da **Covid-19**. Apesar de ser uma alternativa para o momento atual, o ensino à distância se tornou um desafio para a inclusão sociocultural. Caso consideremos a ampla presença da realidade virtual em nossa sociedade globalizada, migrar as atividades presenciais para atividades remotas seria algo comum para uma sociedade habituada ao uso dos recursos digitais. Porém, também é sabido que o Brasil possui proporções continentais e a desigualdade social está presente em muitos contextos, as quais muitas vezes privam as pessoas do acesso cotidiano às tecnologias, contribuindo para a exclusão digital (IWASAKI *et al.*, 2020).

O Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB), organização da sociedade civil, realizou uma pesquisa²⁸ em 2020 para avaliar as medidas adotadas durante o ensino remoto e afirmou que 85% das 3302 secretarias de educação disseram não ter estratégia definida para o registro de presença e ou avaliação de aprendizagem dos estudantes durante o período de distanciamento social. Uma situação que nos chamou atenção nesta pesquisa foi a falta de escuta daqueles que conhecem de perto os processos educacionais (professores, alunos e comunidade escolar). Evidenciou-se ainda que os órgãos centrais não realizam um mapeamento de necessidades e habilidades requeridas aos envolvidos.

Tal constatação nos leva a pensar que a crise ratifica a importância da mediação dialógica entre órgãos públicos e comunidade escolar, principalmente em localidades de média e alta vulnerabilidade social. Afinal, existem singularidades vivenciadas pelos alunos que são desconhecidas pela gestão escolar, com as quais, se fosse investido em pesquisa para averiguá-las, seria possível contribuir na diminuição dos problemas de exclusão encontrados nesse momento de pandemia. A Pandemia e as respostas necessárias para contê-la terão impacto na vida social, econômica e política. É imperativo, por esta razão, que os líderes políticos e educacionais tomem medidas imediatas para desenvolver e implementar estratégias que mitiguem o impacto educacional da Pandemia.

O processo de inclusão inicia-se pela desconstrução dos dispositivos de sujeição presentes ainda hoje no sistema educacional, que podem ser evidenciados, pelo nível de interesse e investimento em políticas educacionais pelo Estado, isso inclui também as ideologias políticas e econômicas repercutidas pela cultura ocidental, pela definição do currículo que deve exigir a participação ativa dos alunos, ou seja, por todos envolvidos direta ou indiretamente na gestão escolar.

De acordo com Ferreira (2007), as tentativas históricas de mudanças na pedagogia levaram à transformação dos métodos, técnicas e programas educacionais, deixando, porém, intactos os pontos fundamentais do modelo escolar tradicional, a dar como exemplo a estrutura política e ideológica das instituições educativas, processos econômicos globais, as relações verticais entre professores e alunos, que nunca foram realmente modificados.

Uma pedagogia inclusiva traduz-se em uma concepção de ser humano como sujeito histórico com autonomia para pensar seu mundo, sua cultura e sociedade em diferentes períodos históricos, reconhecendo as modificações na sociedade decorrentes de cada período, para então reconhecer o eu e o outro em relação, numa aproximação e diferenciação necessária, possibilitando a dialogicidade.

A interculturalidade não é apenas uma atitude exigida, mas é palco para o dialógico, onde o as formas de saber e de conhecimento são pensados criticamente,

28 Disponível em: <https://pandemia.cieb.net.br>. Acesso em: 1º maio 2021.

de forma ativa, por todos envolvidos no processo educativo. Ensinar é inserir-se na história: não é só estar na sala de aula, mas num cenário político mais amplo.

Considerações

Nossa sociedade sempre fora marcada pela subordinação ao outro, seja de modo mais abrangente observada pela escravidão e domesticação indígena, seja por meios mais específicos de uma cultura patriarcal e ocidental. Estigmas referentes à etnias, gêneros, credo, pessoas em sofrimento psíquico, capacitismo ou até mesmo relacionados à espaços geográficos específicos (rural *versus* urbano) são repercussões debatidas até os dias de hoje, e mostram apenas sintomas de uma crise mais profunda: a falta de ética, do desrespeito às diferenças.

A questão central sobre os temas diversidade e educação radica sobre a abordagem neoliberal que coloca unilateralmente a educação a serviço das empresas, das organizações competitivas e dos negócios. A educação como prática e exercício democrático tem como ofício a formação cultural dos sujeitos e por meio dela é possível a reflexão sobre nosso verdadeiro papel social neste mundo. É neste sentido que verificamos a importância da interculturalidade como reflexão epistemológica que apresenta direcionamentos para além da posição reducionista da escola tradicional.

Freire ao propor uma educação dialógica, evidencia em sua prática libertadora uma educação inclusiva “que não aceita a homogeneização dos educandos, frutos do sistema escolar tradicional, subordinado aos interesses do capitalismo neoliberal” (COSTA; TURCI, 2011, p. 367). Desta forma, a educação não pode orientar-se pelo paradigma de uma educação bancária, o qual ignora as subjetividades e coletividades humanas. O ato pedagógico é por natureza democrático e considera a diversidade, já o paradigma neoliberal naturaliza a desigualdade, muito disso através da lógica perversa da globalização.

A Educação Intercultural pode colaborar como um “entre lugar” que possibilite saltos lógicos (FLEURI, 2018) que ultrapassem a educação formal, conteudista e positivista, portanto, excludente, buscando a dialogicidade entre as diferenças culturais, sobre os estigmas evidenciados sobre lugares ou culturas, que possam servir de base para a superação de problemas da violência e desrespeito encontrados no encontro com a diversidade.

Em suma, promover uma educação inclusiva significa trazer para o contexto educacional problemas cotidianos, enfrentados pelos alunos dentro e fora da sala de aula, como diferenças étnicas, raciais, de gênero, gerações, pessoas com deficiência física, mental e intelectual, das mais diversas. Ou mesmo temas vivenciados na contemporaneidade, como o avanço das tecnologias, internet, redes sociais, pandemia, *fake news* etc. É o que almejamos!



PARTE 3
NARRATIVAS
DECOLONIAIS

A arte traz reflexões acerca da mãe natureza. Nesta tela, os olhos da modernidade contemporânea se fazem presentes através da revolução industrial e de seu impacto sobre o meio ambiente, demonstrando a capacidade de ação insustentável e destrutiva por parte dos seres humanos. A mãe natureza se apresenta como a protetora, acolhedora e mantenedora de um conjunto de espécies vivas que ali sobrevivem. São ilustradas as relações do ser humano com a natureza, a partir da reflexão de um nativo que se coloca centrado em um respeito simbólico, humilde, que entende esta mãe como sua única fonte de vida e sobrevivência. Isso acontece enquanto os olhos do progresso crescem diante do poder, da sua prepotência e de suas ações destrutivas para com o meio ambiente. O olhar apressado e atravessado do colonizador retirou sua percepção e a importância do que significa a “folha de uma árvore”. Sendo essa é a cura de muitos males que reflete no modo de educação, de prevenção e cuidado da vida.

Ensinaamentos de uma árvore! Imaginem-as agrupadas, sombreando, alimentando, construindo saberes, deliberando uma relva de paz e tranquilidade para as almas aflitas. A arte manifesta o desejo de reestruturação de um saber presente nos territórios, trazendo reflexões representativas dos povos nativos. Uma fábrica de imagem que abre passagem para desafiar as “políticas de visibilidade”. Descolonizar o olhar é o termo-chave desta arte. Neste sentido, busca uma nova forma de representação em telas para construção de uma educação crítica, que inclui percepções nativas que recortam e orientam nossa visão de mundo.

Yapoti Porã Eté

Ficha Técnica

Título: Mãe Natureza

Autora: Carla Bethania Ferreira da Silva *aliás*, Yapoti Porã Eté

Ano: 2021

Dimensões: 43x30cm

Técnica: Pintura, tinta de tecido, puff e urucum sobre tela

Fotografia: José Cardoso de Souza Neto (Amazon Pictures)

CAPÍTULO 10

INTERCULTURALIDADE E MEMÓRIAS DE SUJEITOS DA AMAZÔNIA: contribuições para uma pedagogia decolonial por meio da educação popular

*Beatriz Siqueira Nunes
João Colares da Mota Neto*

Introdução

No presente artigo explora-se a interculturalidade presente nas práticas pedagógicas do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP) em uma Instituição de Longa Permanência para Idosos (as) (ILPI), através das memórias, vozes e saberes de idosos (as) amazônidas, além de apostar na educação popular como aliada para combater os padrões hegemônicos, colonialistas, racistas, patriarcais, sexistas e eurocêntricos que ainda estão presentes na sociedade e educação contemporâneas.

A temática da interculturalidade é analisada a partir dos saberes de idosos (as) que fazem parte do grupo de educação popular com idosos (as) do NEP. O NEP é um núcleo de ensino, pesquisa e extensão, vinculado à Universidade do Estado do Pará (UEPA), e que tem como foco de atuação a educação popular em diferentes ambientes socioeducativos na Amazônia paraense.

As ações de educação popular na ILPI são desenvolvidas desde 2006, com distintas metodologias, mas que, tendo por base o pensamento educacional de Paulo Freire, procuram construir uma educação crítica, libertadora, política e emancipatória. Do pensamento educacional de Paulo Freire, valorizamos, também, a importância que ele dá aos saberes populares, sobretudo os saberes dos segmentos oprimidos da sociedade.

Os (as) idosos (as) que fazem parte do processo educativo e investigativo são provenientes de áreas distintas da região amazônica e trazem em suas vozes, saberes e memórias com uma diversidade cultural que está presente nas vivências pedagógicas que as educadoras populares do NEP desenvolvem com os (as) educandos (as) idosos (as). Além da interculturalidade e da educação popular com sujeitos idosos (as), este texto discute o potencial

decolonizador das práticas pedagógicas do NEP e, para tanto, é necessário discutir algumas das muitas problemáticas encontradas na região amazônica e que afetam o grupo de idosos (as), pois não podemos falar de cultura e interculturalidade sem falar das problemáticas que os povos que carregam essas culturas sofrem no seu cotidiano.

Do ponto de vista metodológico, o artigo é uma reflexão crítica sobre a prática pedagógica do NEP. Constitui-se em uma pesquisa de campo qualitativa que, segundo Ludke e André (1986), com base em Bogdan e Biklen (1982), tem como um de seus objetivos a obtenção de dados descritivos. Esses dados são produzidos a partir do contato direto do pesquisador com o seu campo de estudo. Ademais, esse tipo de pesquisa tem como objetivo analisar mais o processo do que o produto final e se preocupa em ser fiel as perspectivas dos (as) participantes.

A abordagem é qualitativa por focalizar a atenção na “qualidade” dos fenômenos histórico-educativos estudados. Trata-se de uma abordagem de pesquisa que valoriza, segundo Brandão (2003, p. 91):

as múltiplas histórias que por um momento relativizam a “grande história” pátria dos livros oficiais, são descobertas como instâncias de um cotidiano de “gente como a gente”. Pessoas, seres humanos que criam a vida que vivem e pensam as suas próprias histórias que elas tem, de fato, um sentido; histórias pessoais e coletivas de vida que desvelam pessoas e grupos humanos.

Ainda do ponto de vista da caracterização metodológica, este artigo baseia-se em alguns pressupostos da *sistematização de experiências*, ferramenta pedagógico-investigativa desenvolvida por um conjunto de intelectuais latino-americanos ligados à educação popular, dentre os quais Oscar Jara.

Para Jara (1994), quando falamos de sistematização na educação popular, estamos falando de um exercício que está referido, necessariamente, a experiências práticas concretas. Estas experiências são processos sociais dinâmicos e complexos, em permanente mudança e movimento. Nelas se inter-relacionam, de forma contraditória, um conjunto de fatores objetivos e subjetivos, como as condições do contexto, situações particulares da experiência, ações intencionadas, percepções e interpretações dos sujeitos, resultados esperados ou inesperados.

Nesta direção, a sistematização de experiências é um processo de reflexão que surge da prática concreta, visando extrair desta prática, com protagonismo dos sujeitos que a vivenciam, ensinamentos e interpretações críticas sobre a realidade e sobre a própria experiência educativa e social, para em seguida compartilhar com outros sujeitos e movimentos o aprendizado obtido.

Tendo por base essas diretrizes metodológicas, retomamos que é objetivo deste artigo explorar as perspectivas interculturais que estão presentes nas memórias dos (as) idosos (as) e, dessa forma, entender como a recuperação da memória coletiva pode ser um aporte a uma pedagogia decolonial.

A pesquisa que dá origem a este artigo foi realizada com apoio pedagógico-investigativo do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP), nos anos de 2017 e 2018, tendo como sujeitos ou narradores da pesquisa sete (7) idosos (as). Atualmente eles (as) residem em Belém e moram na ILPI citada, mas eles (as) nasceram e moraram em diferentes áreas da região amazônica, em particular nos municípios paraenses: Barcarena, Belém, Marajó que fica localizado no município de Soure e Peixe-Boi. Para preservar as suas identidades, serão usados nomes fictícios: Flor de Liz, Sol, Calmaria, Floz, Raio de Luz, Viajante e Iluminado.

Os sete narradores são quatro (4) do sexo feminino e três (3) do sexo masculino, com idades que variam entre 58 e 80 anos.

Os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa foram: levantamento bibliográfico de literatura científica e análise documental. Os documentos que foram explorados para desenvolver o artigo são relatórios das atividades pedagógicas nos anos de 2017 e 2018 com dados enriquecidos por nossa própria vivência educacional no espaço pesquisado. Nos anos de 2017 e 2018, também foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os narradores e *observação participante* ou, melhor dito, *participação observadora* das práticas.

Segundo Ludke e André (1986, p. 33), durante a entrevista ocorre uma relação de “influência e reciprocidade entre quem pergunta e quem responde”. A relação de aprendizagem entre os (as) participantes e as pesquisadoras foi muito intensa por conta da reciprocidade que as entrevistas semiestruturadas proporcionaram no momento da produção de dados.

Também segundo Ludke e André (1986), a observação participante permite que o (a) pesquisador (a) se aproxime das vivências e das perspectivas desses sujeitos. A partir disso, as pesquisadoras conseguem ter um olhar mais sensível em relação as vivências e as perspectivas dos (as) participantes.

Segundo Ludke e André:

A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos”, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar aprender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cercam e as suas próprias ações (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 26).

Os cuidados éticos foram realizados por meio de não identificação dos sujeitos e assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido por parte

dos (as) entrevistados (as). A análise de dados foi realizada através da triangulação de dados, isso é, articulando o que foi lido, ouvido e visto durante a pesquisa. Também trabalhamos a análise por intermédio de algumas categorias analíticas, como “interculturalidade”, “memória”, “educação popular” e “decolonialidade”.

Interculturalidade e memórias de sujeitos amazônidas por meio de práticas da educação popular

Não se pode separar questões culturais das que envolvem o poder. Na sociedade contemporânea tornou-se algo banalizado falar sobre a diversidade cultural, mas numa perspectiva que não explora as relações de poder e opressão que atravessam as diferenças. Com isso, a interculturalidade se torna um instrumento de luta política, pois a partir do momento que diferentes povos e diferentes culturas são faladas e ouvidas os padrões culturais hegemônicos estão sendo questionados e combatidos.

Fleuri (2003), explica que o Brasil se constitui historicamente como uma sociedade multiétnica, pois possui uma vasta diversidade de culturas. Reconhecer a existência dessa diversidade cultural significa entender que o conceito de interculturalidade é complexo, pois ele traz significados de culturas de sujeitos plurais e esses sujeitos estão inseridos em uma sociedade plural.

Segundo Fleuri (2002, p. 409):

As relações interculturais se constituem não apenas entre grupos e sujeitos de identidades culturais diferentes, mas na própria formação de cada sujeito e de cada grupo na medida em que suas ações e manifestações adquirem significados ambivalentes ao se referirem simultaneamente a padrões culturais diferentes.

Cada sujeito que faz parte de um grupo étnico cultural possui a sua singularidade em seu processo de formação de atribuições de significados culturais. Com isso, podemos perceber a amplitude de significados que o conceito de interculturalidade possui.

Segundo Walsh (2009a, p. 2):

Desde los años 90, existe em América Latina una nueva atención a la diversidad étnico-cultural, una atención que parte de reconocimientos jurídicos y de una necesidad cada vez mayor de promover relaciones positivas entre distintos grupos culturales, de confrontar la discriminación, el racismo y la exclusión, de formar ciudadanos conscientes de las diferencias y capaces de trabajar conjuntamente en el desarrollo del país y em la construcción de una sociedad justa, equitativa, igualitaria y plural. La interculturalidad se inscribe em este esfuerzo.

Walsh (2009a) expõe que interculturalidade é algo que frequentemente esteve presente na América Latina, pois sempre houve uma relação entre os povos afrodescendentes e os povos indígenas. Entretanto, é necessário entender a complexidade do conceito de interculturalidade, pois muitas vezes a interculturalidade é entendida a nível individual. Dessa forma, as estruturas políticas, econômicas e epistêmicas que posicionam as culturas em graus de superioridade são camufladas. A autora destaca dois conceitos essenciais para que seja compreendido o significado de interculturalidade e suas implicações políticas e sociais. O primeiro significado exposto será o de interculturalidade funcional.

Aquí, la perspectiva de interculturalidad se enraíza en el reconocimiento de la diversidad y diferencia culturales, com metas e la inclusión de la misma al interior de la estructura social establecida. Desde esta perspectiva- que busca promover el diálogo, la convivencia y la tolerância – la interculturalidad es “funcional” al sistema existente, no toca las causas de la asimetría y desigualdad sociales y culturales, tampoco “cuestiona las reglas del juego” (WALSH, 2009a, p. 3).

Essa perspectiva intercultural reconhece a diversidade cultural dos povos e tem os seus ideais pautados no respeito e na tolerância das diferentes culturas. Entretanto, é importante enfatizar que a sociedade contemporânea e a educação ainda possuem um sistema estrutural hegemônico e colonial que necessitam ser questionados de forma crítica. Com isso, o significado de interculturalidade também precisa ser analisado de forma crítica.

Con esta perspectiva, no partimos del problema de la diversidad o diferencia em sí, sino del problema estructural-colonial-racial. Es decir, de un renocimiento de que la diferencia se construye dentro de una estructura y matriz colonial de poder racializado y jerarquizado, con los blancos y “blanqueados” en la cima y pueblos indígenas y afrodescendientes em los peldaños inferiores.

Desde esta posición, la interculturalidad se entiende como una herramienta, como un proceso y proyecto que se construye desde la gente-y como demanda de la subalternidad-, em contraste a la funcional, que se ejerce desde arriba. Apuña y requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas” (WALSH, 2009a, p. 4).

Na sociedade contemporânea ainda ocorre o processo de hierarquização da cultura. Candau (2012) destaca que há grupos, como os das classes populares, negros, homossexuais, pessoas com deficiência que não possuem acesso a serviços e direitos fundamentais que grupos da classe média ou alta,

brancos e pessoas com altos níveis de escolarização possuem. Essa política de organização social contribui para que os grupos sejam incorporados à cultura colonizadora. Com isso, os sujeitos excluídos e discriminados são expostos a valores e conhecimentos socialmente valorizados pela cultura hegemônica.

Walsh (2009) expõe que a interculturalidade entendida criticamente ainda precisa ser construída. Dessa forma, o seu entendimento se torna essencial para que esse projeto político, ético, social e epistêmico seja posto em ação. Sendo assim, a interculturalidade entendida de forma crítica afirma um compromisso com a necessidade de mudança não só nas relações sociais, mas também nas estruturas de poder que mantém a desigualdade, racialização, inferiorização e discriminação.

Assim como os sujeitos que carregam dentro de si a Amazônia plural, a interculturalidade é algo extremamente presente nas atividades do grupo de educação popular com idosos (as) do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire na ILPI referida. Os educandos e as educandas que residem na instituição de longa permanência para idosos (as), nativos de diversas áreas da região amazônica, possuem uma grande riqueza cultural expressa nos seus saberes, memórias e vozes.

Em uma atividade realizada em 2017, com o tema “Região Amazônica: meio ambiente e poluição”, além de ser possível identificar a interculturalidade nas vozes dos idosos e das idosas, esse momento também possibilitou perceber a importância da construção dos saberes de forma coletiva. A educação popular na perspectiva freiriana, proporciona círculos dialógicos sensíveis e repletos de saberes. Por meio das metodologias de ensino freiriana, é possível a construção de uma educação emancipadora, libertadora e que valorize os saberes dos educandos e das educandas. Sobretudo, dos (as) educandos (as) oprimidos (as) pelo sistema colonial sexista, capacitista, hegemônico e eurocêntrico. Freire (1987), explica que os sujeitos que estão sofrendo opressões por esse sistema desumano necessitam ser preparados para entender que estão inseridos em um sistema opressor e que precisam de libertação. Daí a importância do papel do (a) educador (a), são esses sujeitos que irão criar caminhos para restaurar a humanidade dos (as) opressores que também já foram oprimidos.

Segundo as educadoras do grupo de educação popular com idosos (as):

Ao longo de nossa atividade, proporcionamos aos educandos momentos de relatos, os quais contribuíram para os mesmos, assim como, para os educadores.

Foi um momento de grande aprendizagem e de conscientização sobre a nossa região, no que diz respeito ao meio ambiente, a biodiversidade, a flora, a fauna, a poluição, a qual tem assolado a Região Amazônica. Alguns educandos (as) contribuíram falando um pouco mais sobre o tema, como o caso de um educando, para ele: “é muito importante a gente

conhecer as coisas para nos conscientizarmos, assim como aqui na nossa região em que muitas vidas se perdem na natureza, pela poluição, pela violência, pela falta de conscientização que a nossa Amazônia é nosso tesouro”. Outro educando comentou a respeito do tema “a Amazônia, a natureza é muito bonita para ser maltratada, temos que ter cuidado com ela. As pessoas ruins fazem maldade, elas deveriam ser punidas”.

Uma educanda também se pronunciou sobre o assunto: “é preciso que haja mais educação, essas pessoas fazem isso por falta de conscientização e educação, essas pessoas que degradam o meio ambiente a floresta, não sabem que destroem a si próprios com essas ações” (NUNES; MOREIRA; RODRIGUES; MOURA, 2017).

Por meio das vozes dos (as) idosos (as), foi possível perceber a conscientização deles e delas, acerca da questão da preservação ambiental. Um educando que não teve o seu nome identificado no relatório, destacou que as problemáticas encontradas na região amazônica. Ele descreveu o genocídio dos povos que nela residem, relatou sobre a poluição, que os povos ribeirinhos sentem ao perder seus peixes ao ter suas terras/águas poluídas. Ademais, os (as) educandos (as) trazem em suas vozes o apelo para que ocorra a conscientização do mundo em relação à preservação ambiental, sobretudo na região amazônica. Através dessas vozes, é possível percebermos a interculturalidade crítica de Walsh (2009a), como já explicado anteriormente, o qual propõe questões de mudanças não só nas relações sociais, mas também nas estruturas de poder. Por mais que os idosos e as idosas sejam de áreas distintas da região amazônica, todos e todas sofrem e sofreram com os problemas ambientais causados por elites que se postulam como donas do poder e da terra.

Segundo as educadoras do grupo de educação popular com idosos (as):

houve a participação de alguns educandos (as) que relataram “você conhece o Sul do Pará, lá é muito quente”.

Houve uma participação bem interessante de uma educanda “você conhecem o pau d’arco, essa árvore que cai todas as folhas e depois de um tempo renasce de novo”.

A estação do ano que mais gostavam quando jovem era o verão, pois remete a lembranças boas da época da juventude. “gostava de passear no verão, passei muito nas férias ia pras praias, só vinha no hotel para almoçar” (NUNES; MOREIRA; RODRIGUES; MOURA, 2017).

Nos relatos dos (as) idosos (as), é possível que seja identificado a interculturalidade até mesmo no significado das palavras. Uma educanda destacou a árvore Pau- d’ Arco em sua fala. Essa árvore geralmente é conhecida na capital do Pará e também em outros locais do Brasil como Ipê. Um dos relatos diz

respeito à fala de um educando em relação às características climáticas do Sul do Pará, explicando que nessa região o clima é mais quente. Com isso, pode-se perceber que essa troca de saberes constrói um conjunto de novas atribuições de significados em relação ao clima, a natureza e a cultura de cada educando (a).

Serão expostos relatos de uma atividade que ocorreu no ano de 2018. Inicialmente as educadoras pediram para os (as) idosos (as) desenharem os lugares que mais gostavam na infância, adolescência e na fase adulta. Serão destacados os relatos dos desenhos do educando Viajante e da educanda Sol.

Segundo as educadoras do grupo de educação popular com idosos (as):

A educanda Sol falou sobre o desenho da atividade passada. Quando a educadora perguntou a ela o que aquele desenho significava, ela destacou “De volta ao passado”. A educanda desenhou a piscina do clube da Tuna, explicou que gostava de lá porque nadava e era feliz.

Viajante falou sobre o que desenhou na atividade passada. O educando desenhou um barco e uma casa. Quando a educadora perguntou a ele o que aquele desenho representava, ele explicou que representava tudo o que ele já fez e os lugares que ele já viajou, seu desenho remetia a momentos felizes de sua vida quando trabalhava com embarcações, trabalho que proporcionava o sustento da família e que lhe causa muitas saudades. Esse educando ama falar sobre suas viagens e sempre fala “eu sou marítimo”, explica sobre todos os lugares que já foi e que já esteve na fronteira do Brasil com a Bolívia. Também falou que sabe fazer barcos como artesano (NUNES; MOREIRA; RODRIGUES; MÉRCHAN, 2018).

A educanda Sol, sempre morou em Belém, região metropolitana do estado do Pará, já o educando Viajante é marítimo, constantemente viajava para diversas áreas da região amazônica, principalmente para o interior do estado do Pará. No relato, ele destacou que já foi até a fronteira do Brasil com a Bolívia. Durante a atividade, também mencionou que já havia ido para Barcarena, cidade que fica no interior do estado do Pará. Podemos perceber a diferença das vivências de ambos os participantes.

Sol teve uma condição financeira mais favorável do que o Viajante. Ela teve acesso a lazeres que o Viajante não teve, tal como aulas de natação. Entretanto, Viajante pode sentir o prazer das águas nos rios. Ele teve que trabalhar para poder sustentar a família. Por meio do seu trabalho, ele viveu momentos inesquecíveis. Sempre que relata algo sobre esses momentos de sua vida, os relatos são compartilhados com um brilho nos olhos, que encanta a todos (as) que estão lhe ouvindo. Viajante também explicou sobre a riqueza de saberes que possui como saber fazer barcos e artesanatos. Os artesanatos fazem parte da cultura ribeirinha da região amazônica e encantam os olhares de quem pode ter acesso a eles.

Os relatos de Sol e Viajante são repletos de lembranças de culturas distintas, porém, de momentos que para ambos trouxeram muita felicidade. De acordo com o Dicionário Online de Português, lembrança significa: “recordação; aquilo que está guardado na memória;...”. Diferentemente do significado de memória, que, também de acordo com o Dicionário Online de Português significa: “faculdade de reter ideias, sensações, impressões, adquiridas anteriormente”.

Bosi (1979, p. 9), destaca que Bergson para pensar a “etimologia do verbo ‘lembrar-se’; em francês, – souvenir, que significaria um movimento de ‘vir’ ‘de baixo’: sous-venir, vir à tona o que estava submerso”. Também de acordo com Bosi (1979), um teste para a hipótese psicossocial da memória encontra-se no estudo das lembranças das pessoas idosas. Nos relatos de Sol e Viajante, é perceptível a história social e cultural de suas lembranças. Segundo a autora,

Nelas é possível verificar uma história social bem desenvolvida: elas já atravessaram um determinado tipo de sociedade, com características bem marcadas e conhecidas; elas já viveram quadros de referência familiar e cultural igualmente reconhecíveis: enfim, sua memória atual pode ser desenhada sobre um plano de fundo mais definido do que a memória de uma pessoa jovem, ou mesmo adulta, que, de algum modo, ainda está absorvida nas lutas e contradições de um presente que a solicita muito mais intensamente do que a uma pessoa de idade (BOSI, 1979, p. 139).

Bosi (1979, p. 23), também explica que “nas tribos ‘primitivas’ os velhos são os guardiões das tradições”. Isso também ocorre em nossas sociedades, pois como eles já tiveram muito tempo de vida possuem muita experiência e estão carregados de lembranças. Essas lembranças, além de ensinar muito aos mais jovens, também trazem um brilho aos olhos de quem as viveu.

No segundo momento da atividade que compôs a pesquisa de campo, as educadoras solicitaram que os (as) idosos (as) desenhassem o que eles (as) não gostavam na sociedade. Serão destacados os relatos das participantes Floz de Liz e Raio de Luz.

Segundo as educadoras do grupo de educação popular com idosos (as):

Flor de Liz desenhou uma menina e expôs a violência física, abuso e trabalho infantil (especialmente trabalho infantil doméstico), especialmente às meninas, como um problema importante.

Raio de Luz desenhou um prato de arroz, feijão e farinha com água, diz que não gostam disso, porque é sempre o que comem quando não tem dinheiro, isso é tudo que há para comer, as educadoras dizem que pode ser uma lembrança do passado, já que na ILPI é caracterizado por uma boa dieta. (NUNES; MOREIRA; RODRIGUES; MÉRCHAN, 2018).

A educanda Flor de Liz sempre morou em Belém, começou a trabalhar muito cedo como babá. Também trabalhou como doméstica. Relatos de trabalho infantil são comuns entre os (as) idosos (as) da região amazônica, tendo em vista que muitos viveram em situações de extrema pobreza durante a infância e juventude. Além da violência do trabalho infantil e juvenil, a participante também já foi vítima de abuso sexual. Por meio do desenho a participante expôs as suas dores, as dores que até hoje se perpetuam na região amazônica, sobretudo com as mulheres.

O relato de Raio de Luz é carregado da dor da fome, outra problemática presente na região amazônica, principalmente quando falamos em povos ribeirinhos. A educanda Raio de Luz morou em sua infância no município de Peixe-Boi, que fica localizado no interior do Pará. A participante nem sempre conseguia fazer todas as refeições e possuía acesso a refeições com poucos nutrientes, que não eram suficientes para acabar com sua fome. Além disso, a educanda também expôs que tinha boas lembranças da casa que viveu na infância. Era uma casa muito humilde, de barro. Casas de barro, de madeira e palafitas, são comuns na arquitetura do interior da Amazônia. Essa paisagem carrega uma grande herança cultural, mas é inegável que essa cultura também é marcada pela pobreza e pelo desamparo, um exemplo disso é a ausência de saneamento básico, eletricidade e outras necessidades básicas que garantem qualidade de vida aos sujeitos. Os relatos destacados trazem muita diversidade cultural nas vozes dos (as) idosos (as), mas também são carregados de lembranças das opressões que esses sujeitos viveram. Portanto, a educação popular se torna imprescindível para que os educandos e as educandas possuam um olhar crítico acerca das opressões que perpassaram em suas vidas e para que todos (as) possam conseguir se libertar dos “ideais” coloniais e eurocêntricos que ainda são presentes na sociedade contemporânea.

Contribuições para uma pedagogia decolonial por meio da educação popular

Discursos e práticas hegemônicos e eurocêntricos se reproduzem no Brasil desde o período da colonização, sobretudo quando os Jesuítas chegaram ao Brasil em 1549. Os Jesuítas, pertencentes à Companhia de Jesus, são lembrados pelo mundo por conta de seus métodos que segundo eles seriam educacionais. Entretanto, foram métodos pelos quais “assassinaram” parte da cultura dos povos originários do Brasil. Um dos seus preceitos seria: “educar para cristianizar”. Apesar de ser um ensinamento de quando o Brasil ainda era uma colônia, discursos como esses são comuns na sociedade contemporânea, pois, embora o colonialismo tenha sido superado, as colonialidades continuam vigentes²⁹.

29 O colonialismo refere-se ao processo e ao aparato de domínio político e militar que se emprega para garantir a exploração do trabalho e das riquezas das colônias em benefício do colonizador. A colonialidade

Diversos ambientes educacionais ainda adotam a lógica eurocêntrica, romantizadora e cristocêntrica, como remanescências do sistema educacional jesuítico colonial. Segundo Basso e Fernandes (2009, p. 1):

Na metade do século 17, as Reduções Jesuíticas se encontravam nos confins da América. Grande parte do Novo Mundo estava mapeada e conhecida, mas apenas uma pequena parte, colonizada. A Companhia de Jesus havia sido encarregada décadas antes de fazer a sua parte neste processo de ocupação do solo, estabelecendo colônias para vida coletiva a base do trabalho dos índios guaranis.

Lima (2018) explica que o processo de formação cultural do Brasil foi marcado pela dominação dos colonizadores portugueses sobre os povos escravizados, como os índios e povos afrodescendentes. Entretanto, não se pode deixar de falar do processo de resistência desses povos. Por intermédio da luta de diferentes povos foi possível que ocorresse o hibridismo de culturas em todo o território brasileiro. Entretanto, o processo de dominação dos colonizadores sobre a educação foi imenso. Esse momento cruel de dominação tinha como base os “ideais” de cultura “moderna” e “civilizada”. Este processo influenciou na formação social dos indivíduos. Com isso, uma educação libertadora e emancipadora se torna essencial para garantir a libertação dos sujeitos.

A educação colonizadora é uma educação não pensante e uma educação que não valoriza a cultura tradicional brasileira, que faz com que os (as) educandos (as) reproduzam os padrões da cultura eurocêntrica e colonizadora. A educação colonizadora também não deixa de ser uma educação mecanizada. Freire (1987, p. 38) destaca que “nesta visão distorcida de educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber”. Os (as) educandos (as) são vistos como uma caixinha de depósito da cultura colonizadora e eurocêntrica. Dessa forma, essa visão distorcida de educação não educa verdadeiramente, somente impõe padrões de uma cultura desumana que contribui significativamente para a exclusão de diversos povos e para a reprodução de preconceitos. Esses “ideais” educacionais eurocêntricos e colonizadores só podem ser superados através de uma educação que liberte os indivíduos das amarras do colonialismo e das colonialidades. Um (a) educador (a) libertador (a) busca em sua prática a humanização dos seus educandos e educandas, garantindo assim a criticidade dos sujeitos e a ressignificação dos processos de formação cultural do Brasil e do mundo.

Neri e Oliveira (2019) destacam a crítica de Paulo Freire à mentalidade colonizadora do Brasil. A imposição da cultura europeia enfatizou a opressão

é um fenômeno histórico mais complexo que se estende ao presente e se refere a um padrão de poder que opera através da naturalização de hierarquias territoriais, raciais, culturais e epistêmicas, possibilitando a reprodução de relações de dominação (RESTREPO; ROJAS, 2010).

dos excluídos, como as pessoas escravizadas, servos, africanos e indígenas. Ademais, as autoras também explicam que a crítica de Freire ao colonialismo consiste na dominação e opressão que sofrem os povos colonizados. A partir dessas opressões surge uma mentalidade colonizadora, que reproduz os discursos de superioridade dos (as) colonizadores (as) e de inferioridade dos (as) colonizados (as). Essa mentalidade colonizadora também influencia na forma que ocorre a construção do conhecimento nos ambientes educacionais.

Silva Carvalho, Mouján e Ramos Júnior (2020) explicam que a construção moderna do conhecimento ainda invisibiliza diversos sujeitos da sociedade contemporânea, uma forma de epistemicídio, que leva à negação de saberes de sujeitos historicamente excluídos pelo sistema-mundo moderno/colonial. Com isso, é necessário desafiar as lógicas e saberes eurocêntricos. Somente a partir de uma pedagogia decolonial que quebre com os paradigmas do colonialismo e da colonialidade será possível alcançar a transformação social de um país que há anos viola os direitos e a cultura de diversos sujeitos.

Entendemos por pedagogia decolonial, de acordo com Mota Neto (2015), as teorias-práticas de formação humana que capacitam os grupos subalternos para a luta contra a lógica opressiva da modernidade/colonialidade, tendo como horizonte a formação de um ser humano e de uma sociedade livre, amorosa, justa e solidária.

Para Mota Neto (2015), as pedagogias decoloniais encontram no pensamento de Paulo Freire uma “fonte” fundamental para sua constituição histórica. Para ele, a concepção decolonial se assenta neste autor em face de sua posição de educador terceiro-mundista, cujo lugar de enunciação é o ocupado pelos oprimidos do sistema-mundo; posição que o leva, em toda sua obra, a denunciar o colonialismo e a colonialidade, e a criar, experimentando, uma proposta político-pedagógica decolonizadora, fundamentada em uma utopia ético-política de libertação da opressão via construção do socialismo democrático.

A educação de Paulo Freire, patrono da educação brasileira, é imprescindível para garantir a transformação no âmbito educacional e na sociedade.

Segundo Fraga (2002, p. 1):

Aos fazedores de políticas e em particular aos que desvelam as práticas educativas e curriculares cabe-lhes o exercício de uma prática corresponsável, assertiva e implicada nos processos de transformação social potenciados pela educação. Na educação, que não é neutra, porque politizada, a crítica fundamentada e eticamente responsável alicerça a prática educativa e as suas demandas posicionam-se como princípios potenciadores da emancipação social. Para Paulo Freire problematizar é um acto constante no educador progressista. É através de uma educação problematizadora que se age no sentido de transformação social.

A educação popular, com ênfase na educação de jovens, adultos e idosos (as), é um instrumento de luta política, que contribui para garantir uma educação crítica, emancipadora, libertadora e que inclua a todos os sujeitos da sociedade, sobretudo os sujeitos excluídos e discriminados. De acordo com Oliveira (2011b, p. 47):

A educação de jovens e adultos apresenta uma especificidade etária porque tem o olhar para jovens, adultos e idosos das classes populares, que não tiveram acesso à escola, na faixa etária chamada escolarização (dos 07 aos 14 anos) ou foram evadidos ou expulsos da escola. Jovens, adultos e idosos excluídos e marginalizados pelo sistema econômico-social, vistos como analfabetos e muitas vezes considerados incapazes de aprender.

As práticas metodológicas do grupo de educação popular com idosos (as) do NEP tem como base a metodologia e concepção freiriana. Alguns educandos (as) do grupo são alfabetizados, mas nem todos (as) tiveram a oportunidade de ter acesso à educação quando eram crianças e jovens, tendo em vista que a maioria teve que começar a trabalhar muito cedo. Todas as atividades realizadas na ILPI iniciam com um círculo de cultura. No círculo surgem diversos diálogos e problematizações. Durante a pesquisa de campo, o participante Iluminado explicou que não pôde estudar, pois tinha que trabalhar para ajudar em casa.

Segundo as educadoras do grupo de educação popular com idosos (as):

Paulo Freire dá importância de ler o mundo para leitura e transformação da realidade, foi falado da importância da leitura. Para isso, um deles afirmou que “não sabia ler, e é por isso que eu era e sou burro não ia estudar porque ia para o ver o peso trabalhar, para ganhar um trocado. Um dia minha mãe me viu, e ela me disse, por isso não aprendia, que se quisesse ficar assim toda a minha vida” A conversa é direcionada não para reduzir o ato de ler, para a leitura de livros, ou palavras escritas, e diz-se que a leitura também faz parte de um exercício de leitura do mundo real como a educadora Juanita expôs uma história em que a leitura é ressignificada (NUNES; MOREIRA; RODRIGUES; MÉRCHAN, 2018).

A leitura vai muito além que somente a leitura da palavra, ela implica na leitura de mundo dos sujeitos. Oliveira (2011b, p. 15) explica que para Freire a alfabetização é a “ação criadora e fundamental para a vida do ser humano e do cidadão”. Ademais, ela é a leitura do mundo e da palavra.

As atividades desenvolvidas com os (as) idosos (as) recuperam as suas memórias e lembranças, que entrelaçam saberes interculturais, pois todos os temas dialogados com os (as) idosos (as) são elaborados a partir dos temas geradores que surgem nos encontros entre as educadoras e os (as) educandos

(as). Para encontrar os temas geradores é necessário ter um olhar atento e uma escuta sensível ao que dizem os educandos e as educandas. Os temas geradores fazem parte da metodologia freiriana e a partir deles os saberes, memórias e lembranças dos (as) educandos (as) são recuperados, dialogados e problematizados.

Ademais, é essencial que a educação com idosos (as) seja pautada com base na autonomia dos (as) educandos (as), pois todos são sujeitos críticos, ativos na sociedade e agentes de transformação social. Oliveira (2011b, p. 52) destaca que a educação de jovens, adultos e idosos (as), possui “princípios humanistas de respeito à pessoa humana, como sujeito de conhecimento, como cidadão”. Quando falamos em educação popular com idosos (as) é necessário que os educadores e as educadoras se atentem para não aplicar metodologias e diálogos que infantilizem os (as) idosos (as), pois a educação popular com esses sujeitos não pode cair na armadilha do assistencialismo.

Decolonizar a educação, o saber e o poder, é garantir que os (as) educandos (as) e educadores (as) tenham acesso a uma formação educacional que seja crítica, emancipadora, libertadora, politizada e democrática. Neste sentido, é imprescindível que os saberes dos (as) educandos (as) sejam sempre valorizados e contextualizados. Na Amazônia, os círculos de diálogos entre educandos (as) e educadores (as) possuem uma diversidade de culturas e saberes tão vasta, que descrevê-los somente em um texto se torna algo difícil.

A Amazônia enfrenta muitas problemáticas, como o desmatamento, a violência com os seus povos, a pobreza, a fome, o descaso com a saúde, a precarização da educação, dentre muitas outras problemáticas, mas o que move esse povo tão sofrido, o que faz o caboclo, o ribeirinho, a dona de casa, o morador da periferia, a erveira, o pescador, o marítimo e muitos outros sujeitos levantarem todos os dias e terem forças para lutar contra tanta dor, é a esperança de que no final do dia tudo pode ter ficado melhor, a esperança de que a volta para casa será com a paisagem do sol se pondo no rio, a esperança de que a vista do Ver-o-Peso será aquela que encanta os olhos de quem o vê, a esperança de que o carinho, o afeto, o chamego, o brega, o cheiro do capim-santo e do açaí, possam proporcionar um sentimento de conforto em meio a tantas dores. É essa interculturalidade, é essa pluralidade de povos que dão um novo colorido à Amazônia e enche o coração de luz e brilho daqueles que tem a sorte de viver a beleza desse lugar inigualável.

Considerações finais

A Amazônia é um universo plural, no qual apresenta muitos desafios para quem nela vive e para quem luta pela transformação social desse ambiente que ainda é marcado pelo genocídio, pelo ecocídio, pelo desmatamento e pelo descaso com os seus povos. Para que as problemáticas encontradas na

Amazônia sejam combatidas, é necessário que todos os cidadãos e cidadãs do país tenham responsabilidade com essa região. Essa responsabilidade ocorre quando os sujeitos buscam ser protagonistas da história e saem em defesa das classes populares, dos povos da Amazônia e de suas riquezas naturais e culturais. Ademais, respeitar as diversidades culturais e ouvir os diversos povos amazônidas também é uma forma de contribuir para combater o eurocentrismo ainda presente no Brasil.

As memórias interculturais da Amazônia estão presentes na região ribeirinha, nas periferias da região amazônica e nas demais áreas que fazem parte desse vasto ambiente. Por meio das memórias e dos saberes dos (as) idosos (as) amazônidas a sociedade contemporânea pode evoluir com práticas saudáveis de Bem Viver, pois eles (as) possuem um estilo de vida mais saudável do que os dos demais membros da sociedade.

Os (as) idosos (as) da região amazônica sofrem em dobro com todos os descasos presentes nessa região, principalmente quando falamos no descaso do sistema de saúde e assistência social. Vivemos um período de pandemia, no qual a vida dos (as) idosos (as) é invalidada. Bosi (1979) explica que os (as) idosos (as) estão sem armas e que nós devemos lutar com eles (as) e por eles (as). Agora mais que nunca a sociedade precisa se unir na luta pela vida dos (as) idosos (as). Preservar a cultura e a memória da Amazônia é sinônimo de preservar a vida dos (as) idosos (as) amazônidas.

Neste sentido, consideramos que as práticas de educação popular com idosos (as) na Amazônia contribuem significativamente para o processo de libertação dos sujeitos das estruturas opressoras, possibilitando a constituição de uma pedagogia decolonial, além do desenvolvimento de teorias e práticas de formação social emancipatórias.

CAPÍTULO 11

“EU SOU UMA HISTÓRIA VIVA”: narrativa de vida de Dona Querida

*Dilma Costa Nogueira Dias
Fábio da Conceição Câmara
Henrique de Moraes Junior
José Anchieta de Oliveira Bentes
Thaís Tavares Nogueira*

Figura 12 – Dona Querida



Dona Querida, Creuza Gomes Chaves,
em entrevista realizada em Sucurijuquara,
Mosqueiro (Belém/PA, 2020).
Fotografia: Fábio da Conceição Câmara.

Dona Querida, mulher aguerrida
Amazônida, Quilombola.
Sua história viva
transcende gerações.
Em sua caminhada mortal,
vivenciaste na pele
as marcas do racismo,
as imposições de uma
sociedade patriarcal.
Vivia na pobreza
sem ter como comprar
roupas. A saída era fazer
calcinhas de velas.
Lições como respeito
aprendeu com seus avós.
Aprendeu com as experiências
a escutar e entender a mata.
Hoje, seu viver
traz encantamento e aprendizado.
E só podemos dizer
Oh, Querida! Graças damos
Por sua vida.

Considerações iniciais

Para a elaboração deste texto, realizamos algumas travessias. A primeira adveio do convite do professor Reinaldo Fleuri, mediante a proposta de uma escrita coletiva, para a produção de um livro sobre saberes e povos originários da Amazônia. O desenvolvimento deste projeto ocorreu por meio de encontros *on-line*, na plataforma *Jitsi Meet*.

Nesses encontros, dialogamos com professores e pesquisadores da graduação, do mestrado e do doutorado, vinculados a diferentes instituições de ensino, como a Universidade do Estado do Pará (UEPA) e a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Desse modo, construímos uma rede de afinidades e diálogos, com o objetivo de socializar, mediante uma escuta sensível e acolhedora, as sugestões do grupo e aprender com as pesquisas ali socializadas. Concernente a essa dinâmica das reuniões, cada integrante desse projeto compartilhou temáticas de pesquisas em andamento ou concluídas.

O diálogo entre a equipe geral do livro evidenciou correlações entre as temáticas propostas pelos(as) participantes. Isso resultou na organização de grupos para desenvolverem um texto e compor a produção coletiva do livro. Assim, formamos uma equipe de cinco pesquisadores, dentre estes, o pesquisador Fábio da Conceição Câmara, que nos presenteou com a narrativa da Dona Querida. Ele teve acesso a esta narrativa por meio do seu orientador de mestrado, o professor do PPGED/UEPA, José Anchieta de Oliveira Bentes.

A narrativa da Dona Querida foi registrada a partir da entrevista realizada no contexto de uma pesquisa socioantropológica, desenvolvida com moradores do Bairro de Sucurijuquara, na ilha de Mosqueiro (Belém-PA). Esta pesquisa ocorreu no âmbito do movimento freiriano de alfabetização, chamado MOVA Belém³⁰, em vista de repensar as possibilidades e limites do fazer pedagógico e superar o analfabetismo na cidade de Belém. O MOVA estava fundamentado na pedagogia de Paulo Freire e na proposta da Educação Libertadora das ideias da Escola Cabana – que consistia em vivenciar um movimento de reorientação curricular de forma coletiva, construindo a leitura e a escrita e dessa forma resgatar a cultura, a linguagem, a visão de mundo dos educandos(as).

Como o conhecimento deve ser compartilhado, o Fábio da Conceição Câmara contou como as entrevistas foram coletadas no ano de 2002, a partir do Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos Prof. Paulo Freire (MOVA Belém). Assim, a nossa equipe conheceu as narrativas de Dona Querida e cada participante, após ler a entrevista, declarou seu encantamento e profundo respeito, percebendo nas narrativas de um tempo passado o teor potente de diálogo e reflexão com o tempo presente.

Compreendemos que tais questões necessitavam de um retorno à ilha de Mosqueiro. Assim, em vista de encontrar, de poder conversar e conhecer mais sobre as narrativas desta história-viva. A partir desta inquietude,

30 Tal pesquisa foi realizada na gestão do Prefeito Edmilson Rodrigues, que governou a Capital do Estado do Pará, Belém, por duas gestões: de 1997 a 2001 e de 2001 a 2005. A pesquisa aqui relatada ocorreu na segunda gestão. Na época, o prefeito era filiado ao Partido dos Trabalhadores (PT). Atualmente ele está filiado ao Partido Socialismo e Liberdade (PSOL), como novo gestor da prefeitura, em seu terceiro mandato (2021 a 2024).

passamos a nos questionar: como a Dona Querida estaria atualmente? Seria possível encontrar com ela e ouvir as suas narrativas? Caso não encontrássemos Dona Querida, poderíamos verificar se há moradores de Mosqueiro que a conhecem ou conheceram?

Estas curiosidades e perguntas afloraram em nossas mentes diante da potência das falas desta mulher, amazônida, negra, quilombola, mãe e sonhadora que diz:

Temos que lutar pra vencer a dureza da vida. O reconhecimento desse território quilombola é exemplo de que só a luta, a força e a união compensam olhar o futuro de forma confiante. Eu criei meus filhos com muito amor e hoje recebo o que plantei. Sou paparicada por todos, sendo a tia Querida do Sucurijuquara, conta, abrindo um largo sorriso (AMARAL, 2021).

Ficamos tomados por uma miscelânea de sentimentos, curiosidades, afetos, desafios de conhecer mais da comunidade de Dona Querida e enveredar por suas falas, que reverberam ainda hoje em nossas lutas decoloniais e antirracistas.

Vale ressaltar a relevância deste trabalho acerca do protagonismo da Dona Querida, no seu âmbito familiar e na comunidade em que vive tendo como objetivo discutir sobre a decolonialidade do ser e do saber, a partir da visão de mundo dessa mulher.

Em busca de romper com os paradigmas coloniais, adentramos na segunda travessia da construção do texto, para encontrar com a Dona Querida. Desse modo, buscamos respostas às curiosidades e, provocados pelas palavras-memórias que havíamos lido, decidimos ir até a ilha de Mosqueiro, Comunidade de Sucurijuquara.

O território quilombola de Sucurijuquara é o único na jurisdição do município de Belém. Está localizado ao Norte da Ilha de Mosqueiro, entre o bairro de Carananduba e a Baía do Sol, com produção de mandioca, criação de suínos, peixe, galinha caipira e hortaliças. A população residente é de 689 indivíduos, sendo 143 crianças; 67 adolescentes (40 meninas e 27 meninos); 45 jovens, 351 adultos e 83 idosos. A cobertura vacinal contra a Covid-19 atingiu 90% da população (AMARAL, 2021).

A metodologia se deu entre travessias e encantos, por meio de uma construção coletiva da equipe que se encontrou com Dona Querida, a partir da entrevista realizada há 17 anos.

Percebemos que o caminhar metodológico foi singular, pois esta narrativa, que foi realizada em 19 de fevereiro de 2002, acendeu em cinco participantes um profundo sentimento de ir a campo. Mas, como ir a campo em

momento de pandemia? Os idosos fazem parte do grupo de risco, não devem receber visitas de parentes, muito menos de pessoas que não conhecem.

Com as perguntas ansiando por respostas, Fábio da Conceição Câmara entrou em contato com os moradores da Baía do Sol e por telefone iniciamos nossa pesquisa. Por intermédio das ligações soubemos que Dona Querida estava viva! Quanta vibração sentimos com esta notícia, o que ocasionou ainda mais a vontade de ouvi-la e conhecê-la. O grupo resolveu amadurecer ainda mais a ideia de visitá-la.

Neste anseio ainda reprimido por conta da pandemia, o grupo optou por avançar na escrita do artigo. Nos nossos encontros virtuais definimos que a construção do texto seria coletiva por meio da ferramenta do *Google docs*, que possibilita o envio de um link em que todos os participantes do grupo possam visualizar em tempo real as contribuições de todos.

De acordo com o nosso mergulho nas palavras-memórias da Dona Querida e com o nosso aprofundamento teórico quanto aos temas que emergiram, o texto foi delineado. E, quando houve a diminuição dos casos de Covid-19 em Belém, enxergamos a possibilidade de visitar Dona Querida, com respeito aos protocolos estabelecidos pela Organização Mundial de Saúde (OMS).

Em face disso, adveio o desafio de trilharmos a metodologia fora de caixas já formatadas. Precisávamos, considerar o olhar dos significados de cada narrativa, da ida a campo, da escuta sensível e do cruzamento de tempos, passado e presente, que nos interpelavam em reflexões e possibilidades de aprender mais com Dona Querida, que ainda reside em sua comunidade e nos permitiu conhecê-la de perto: eis mais encantamentos dessa travessia até à localidade de Sucurijuquara, na ilha de Mosqueiro.

Em busca de respostas às curiosidades e trilhando por suas narrativas que havíamos lido, partimos ao encontro da Dona Querida. E lá estava ela, com um olhar radiante e uma energia que nos surpreendeu. Percebemos que ela não poderia ter outro nome, tamanho o acolhimento e a simpatia.

Após nos apresentarmos e dizermos o porquê de estarmos a sua procura, já estávamos em diálogo caloroso, registrando suas histórias de enfrentamentos a frente de sua comunidade. São 101 anos de muita garra, com saberes que se estendem da família à comunidade.

Dona Querida é uma história viva, como nos afirmou e encanta por meio de suas narrativas carregadas de saberes a nos afetar profundamente. A partir de sua história de luta, resistência, superação e alegria, com registros e relatos compartilhados, apresentaremos a trajetória metodológica do encontro que tivemos com esta mulher que traz traços de simplicidade no rosto.

Tomamos como base a metodologia da narrativa de vida de Bertaux (2010) para contribuir com os nossos olhares e sensibilidades, diante do conteúdo significativo narrado pela protagonista. Adotamos a metodologia narrativa de vida como procedimento metodológico, respeitando o limite de pessoas e o

distanciamento devido a pandemia, bem como todos os cuidados necessários para garantir nossa saúde e a de Dona Querida, especialmente devido a sua idade. Este procedimento nos proporcionou estar próximo de suas narrativas que nos ensinam e nos fazem viajar pelas memórias tão marcantes desta mulher que traz a essência da mulher amazônida paraense. No dizer de Bertaux:

A concepção que propomos consiste em considerar que algo de narrativa de vida a partir do momento que o sujeito conta a outra pessoa, pesquisador ou não, um episódio qualquer de sua experiência vivida. O verbo “contar” (fazer relato de) é aqui essencial: significa que a produção discursiva do sujeito tomou a forma de narrativa (BERTAUX, 2010, p. 47).

O procedimento metodológico se deu por uma conversa com Dona Querida, seguindo com apenas uma pergunta motivadora: “Fale um pouco sobre sua história, sua vida”, que surgiu a partir de uma apresentação de quem seríamos nós e porque estávamos naquele local para ouvi-la. Diante disso, Dona Querida, de uma maneira radiante e muito simpática, nos presenteou com sua narrativa, a qual trouxemos para a discussão deste artigo.

Dessa forma, metodologicamente, esse encontro ocorre em meio a um registro de 2002, que se soma às travessias até à comunidade de Sucurijuquara de Dona Querida, com escutas coletivas de 2020.

É importante compreender que a nossa caminhada teórico-metodológica nos possibilita compreender, interpretar e construir conhecimento, entre determinadas realidades. Na coleta de dados, assumimos uma postura de aprendentes, com escutas sensíveis a reconhecer que decolonizar procedimentos metodológicos (MURACA, 2015) impostos como absolutos para ler diferentes realidades, como tarefa contínua e desafiadora. Nesse caminho, a Dona Querida tem muito o que ensinar a todos(as) nós.

Encontro com Dona Querida: deleite e encantamento com suas palavras-memórias

Diante do dizer de Dona Querida: “Eu sou uma história viva!”, iniciamos o nosso mergulho na sua narrativa de vida, com respeito às memórias que formam a identidade da narradora.

Em 8 de agosto de 1919, nascia no vilarejo de Sucurijuquara, em Mosqueiro, Creuza Gomes Chaves ou simplesmente “Querida” como é conhecida a matriarca da única comunidade quilombola do município de Belém. De personalidade extrovertida e bastante amorosa com seus familiares e visitantes, Creuza é o símbolo da resistência da mulher negra e guardiã

dos saberes da floresta e do vasto antepassado cultural do seu povo. Mãe de 12 filhos, que ao longo dos anos lhe deram netos, bisnetos e tataranetos, Creuza ensina que ninguém deve desistir de seus sonhos e de suas conquistas (AMARAL, 2021).

Dona Querida gerou descendentes maranhenses e paraenses. Sua infância, juventude e envelhecimento são atravessados por questões como a religiosidade e as encantarias amazônicas. Desse modo, as palavras/memórias de Dona Querida, às quais tivemos acesso no ano de 2020, consistem em uma entrevista atual e em composição com outra realizada no ano de 2002. As falas nos proporcionaram mergulharmos nas memórias desta mulher, que conta sobre suas travessias e encantamentos passados nas ilhas de Mosqueiro e de Colares. Assim, a leitura das suas palavras-memórias nos provocou ir ao encontro com sua voz e presenciar a entonação como história viva.

Essa mulher amazônida que, na contramão de um sistema negador das vozes periféricas insurgentes, narra a sua história de vida a partir de olhares e concepções fincados na crença ao mundo do encanto – na relação com seres não humanos – no respeito à condição do outro e no combate ao racismo estrutural. Isso tudo faz parte da sua história de vida e dos seus antepassados.

Como forma de romper com as amarras de um arquétipo colonial nos encontramos com a Dona Querida. Momento singular em que a partir de suas narrativas de vida tivemos a possibilidade de viajar por meio de épocas históricas em que o patriarcado, o preconceito racial se fazia e ainda se faz presentes, mas também nos encantarmos – no sentido de nos enfeitiçarmos – com os saberes, as encantarias que transcendem os livros de história. A partir deste momento convidamos o leitor a mergulhar nestas narrativas de vida. Dividimos, para melhor apresentação didática, em tópicos, para criar uma mediação entre a Dona Querida e nós, os leitores.

Os laços familiares de Dona Querida

Dona Querida: a mãe do meu pai, ela era africana. Era da África, Dona Xica... era africana. O pai do meu pai era maranhense. Leopoldo, chamava-se Leopoldo, tá entendendo? De lá, eles criaram o meu pai... Meu pai vivia no campo... Quando ele tinha sete ano, botaram pra ele trabalhá no campo. Muntava nos cavalo, ai... Encrencaram cum ele porque era preto. Chamavam tudo que queriam pra ele... (Entrevista realizada em 19 de fevereiro de 2002).

Dona Querida: eu tive 12 filhos. Se eu contar para vocês, vocês vão até desacreditar. Só teve 1 casal que a minha mãe ajudou, o resto só eu e Deus. Vim de uma casa coberta de palha, meu pai veio do Maranhão, minha avó era do Maranhão e se chamava Francisca Ludovina Rosa. “Mãe a senhora não acha que pesa, uma pessoa com 3 nomes próprios só numa

peessoa?”. “Por quê?”. “Porque Francisca é próprio, Ludovina é próprio, Rosa é próprio, isso deve pesar só numa pessoa”.

“Cala boca, minha filha você só fala besteira”. A minha avó costumava fazer pergunta para nós, colocava 12 crianças sentadas e fazia as perguntas. Ela dizia que o nosso avô lia parte da bíblia para gente. E ela nos perguntava: “Será, minha filha, que você já guardou alguma palavra da bíblia?” Eu respondia: “sim minha avó”. Aí ela dizia, “então, o que você sabe da bíblia?” Eu dizia: “a bíblia diz que a gente tem que respeitar as pessoas para ser respeitado”.

Aí minha avó continuava: “sabe minha filha vai aparecer para você e você ainda vai passar por muito sofrimento e quando acontecer você lembra de mim”. Quando eu tinha 14 anos a 16 anos, começou aparecer tudo o que minha avó me dizia. E eu lembrava dela e dizia pra minha mãe: “lembra do que avó dizia?” E a minha mãe dizia: “Querida esquece isso”, e eu dizia: “é uma lembrança minha mãe, que ficou no meu coração. Agora, vamos para o dinheiro”.

Eu morava perto da ponte e minha mãe sempre mandava eu ir comprar 1 de réis de tainha, no seu Antônio, que vai chegar com o barco cheio de tainha seca. “Tu vais comprar pra gente comer e passar a semana, vai você e seu tio Lilico”. Quando eu passava na ponte, eles diziam “aquela é a pretinha do seu Manoel”. E o seu João dizia “diga o que você quer”, “eu vim comprar um tostão”. E ele dizia “espera aí, minha filhinha”. Quando eu chegava com os peixes minha avó dizia isto não está certo, então eu vou levar de volta. E a minha avó dizia que ia falar para o meu avô quando ele chegasse, mas ele não se importou. Então, avó decidiu que a Querida não ia mais comprar o peixe, na ponte da Maroca. Quando eu ia comprar, lá no porto da Maroca eu sempre voltava com 2 cestos grandes de tainha. Quando era os meninos que iam eles só voltavam com 3 peixinhos. Aí minha mãe perguntava: “como é que quando a Querida vai, volta com 2 cestos enormes de peixe e quando é você, você só vem com isso?” Ele dizia: “não sei mamãe”. Aí ela perguntava pra mim se eu pedia para os outros e eu dizia; “não mamãe, eles que me dão, sem eu pedir”. Eu trazia era 3 paneiros de mercadoria.

A gente ia pela mata e lá na goela tinha onça, a gente tinha que ir (as crianças) com cuidado e escutar se a água estava (“rrarara”) para perceber se a onça estava bebendo água. Aí nós ia, mãe dizia “Querida você é a mais inteligente não manda a Tereza e nem o Juca. Se tiver fazendo este barulho vem te embora, mas senão tiver pode atravessar e fazer as compras no seu Guimarães”. Nós íamos cedo. Nós íamos daqui lá quase no Carananduba, era uma procissão de criança enchendo água. “E quando vocês forem encher água e ouvir (“xumxum”) é quati, se ele pegar vocês, ele esmagaça, tudo isso já passei, tudo isso eu vi. (Entrevista narrativa de vida realizada em 24 de outubro de 2020).

Eu sou uma história de velho

Dona Querida: quando eu me entendi eu num achei... Mais eu pensava assim... que meus avós diziam que aqui era índio e cabano, tá me entendendo? Ah! quando a gente andava aqui, pelas taperas, que achava cacos bonitos, ele mandava a gente deixá lá: “Deixe lá, num traga, porque é pra num se acostumá, pra num sê ladrão”. Tá me entendendo como é? Como era nossa criação bonita! Ai então... eu via que nós... quando se entendemo era só louça de barro... Poxa, por que né? (Entrevista realizada em 19 de fevereiro de 2002).

Dona Querida: sabe minha filha, **eu sou uma história de velho**, porque tudo que eu via eu gravava, não saia nada da minha cabeça. Minha avó dizia “sabe Querida, nós temos o vintão de réis vai passar para tostão quando chegar em 200 réis, cruzeiro e quando chegar em 10 centavos todo mundo está bem”. Quando era o cruzeiro a situação melhorou muito e hoje em dia, nem se fala nele.

Filho tomava benção da mãe, benção do pai. E isso já acabou. Agora, é tanta da informalidade.

“Eu quero saber do botão de cuiá”, dizia para minha avó, “quem ensinou isso para a senhora?”. Ela dizia: “você quer saber muita coisa”. “Mas vovó a bíblia não diz que a gente tem que aprender tudo, eu quero saber”. “Minha filha isso vem tudo de Deus”.

Lá em casa entrava tanta gente que eu nem sabia quem era bonito e quem era feio. Usava o botão da cuiá para botar na roupa. Fazia aquele botão bonito. “Cadê rede? Cadê roupa?” Meu avô pedia uma vela, põe de molho 3 dias para fazer 30 calcinhas. Desse tempo que eu sou, uma **história viva**. (Entrevista narrativa de vida realizada em 24 de outubro de 2020).

Os encantos e as festas de santo

Dona Querida: e tinha muita visagem... quando eu me criei (riso)... Tinha muita matinta perera e visagem. Aqui... quando dava quatro hora da tarde, cinco hora, ninguém mais saía, porque nem tinha luz... era só lamparina. Num tinha uma pessoa pra você dizê: “vai ali na casa de fulano” que num ia. Que tinha medo de encontrá visagem. Matinta perera era qualquer mulhé que aprendesse e que virava um fado... Era Matinta Perera, né? Era de fado... Virava, né... Matinta Perera. (Entrevista realizada em 19 de fevereiro de 2002).

Dona Querida: quando chegava visita, eu chamava e dizia que era o homem, manda entrar e vá para a cozinha. Tinha o Yara, bonito, que trazia flor. Minha avó queria ter um filho bonito, bonito, que ia se chamar Benedito.

A gente gostava era das festas, mas era tudo longe, tinha festa de São Lázaro, São Sebastião, São João, Imaculada Conceição, São Tomé, São Pedro, que era o santo dos velhos que festejavam. Festa de São Pedro, neste

Sucurijuquara, era umas 9 casas. Na casa de minha avó eram 30 crianças. As filhas de minha avó tiveram muitos filhos e morreram 3.

Quando foi um dia, ia dar 6 horas, minha avó disse, meu neto vai buscar água para nós, pega a moringa e vai buscar água, e ele foi. Quando ele chegou para pegar água tinha duas mulheres bonitas, era o Yara. Ele não sabia se pegava água ou olhava para as mulheres. Quando ele voltou em casa ele dizia, mãe vou buscar água. E toda hora ele queria ir, da outra vez ela pegou na mão dele e conversou com ele e quando chegou em casa caiu, e só falava com o pensamento e só chamava Elza, o Yara. Deu muito trabalho, ele tinha 9 anos. Da outra vez ele não queria voltar para casa e queria ficar na beira do rio. Aí só o pajé para desencantar. Meu pai é pajé, de Cururupu chamado Raimundo Chaves. (Entrevista narrativa de vida realizada em 24 de outubro de 2020).

Racismo e a luta antirracista

Dona Querida: mais o senhor pensa que era só preto que era escravo!? A gente aqui morava entre escravos... Família Vale, escravo. Família Silva, escravo. Família Pamplona, escravo. Família Izaia, escravo. Aqui só tinha um meio, onde o nosso avô, marido da minha avó... Ele era dono de estaleiro... Ele fazia barco grande, tá me entendendo? Pra vendê. Quando mandavam pedi um escravo... Ele respondia que num podia dá porque... fazia farta pra ele, porque ele só tinha três homem pra trabalhá com ele... Ai o Paraíso... Ai era escravo. Conceição, escravo. Tinha o Sr. Fuluca, o Samuel... (Entrevista realizada em 19 de fevereiro de 2002).

Dona Querida: ele varou pra cá de gaiato aos 16 anos e o apelido era gato, ele era muito gaiato, ele ia pescar com os tios, e quando ele ia, não queria voltar para casa, sempre queria ficar na beira da praia. Pai dele era dono de fazenda. Com 17 anos apareceu uma moça e ele se casou, teve 1 filho. Um dia o pai pediu para ele ir comprar açúcar, ele foi e se esqueceu de voltar, ficou conversando com os amigos lá e só voltou as 9h. “Mas Mundico só agora tu trouxeste o açúcar?”. “Me desculpa meu pai estava no bar”. “Olha o preto quando não faz sujeira na entrada, faz na saída”. Ele disse para o pai que não queria mais ficar com ela.

Eu não posso ir de avião, não posso ir de barco, mas eu posso ir pelo rio. Amanhã, meu pai, venha cedo para ver eu cair neste rio. Não tem ninguém igual ao meu pai.

Meu pai veio do Maranhão para o Bacuri, depois para Belém, Colares e depois a Baía do Sol. Meu pai já veio casado com minha mãe. Fizeram um cordão de boi. Nós mulheres não deveremos falar coisas que não devem, tu és bonita, tu és branco, tu és preto. Minha mãe era uma mulata bonita. Eu tinha uma irmã e um bocado de irmão, e eu dizia “mãe você sujou seu ventre com tinha preta, que era eu”. “Não minha... fale isso”. “Não minha mãe os seus filhos são todos claros, só eu que sou a preta”.

Preta era eu e a irmã Irene. E os meus irmãos diziam bora, minha pre-tinha. Eu era preferida na escola pela minha professora, eu cantava e me apelidavam.

Agora, apareceu o quilombola, que era a raça negra. Vários jovens universitários me procuram. Se eu ajudar, vocês sabem agradecer. Mas para mim tudo é bom (Entrevista narrativa de vida realizada em 24 de outubro de 2020).

De acordo com as entrevistas narrativas de vida de Dona Querida, resumizamos as informações no Quadro 8.

Quadro 8 – Sumarização da narrativa de vida de Dona Querida

Narrativa de Vida	Significado/contextualização	Análise
“Encrencaram cum ele porque era preto”. (2002).	Não gostavam de seu pai, devido ser negro.	Discriminação.
“Sou uma história de velho”. (2020).	Sabedoria, conhece muito sobre a vida.	Conhecimento de velho.
“Deixe lá, num traga, porque é pra num se acostumá, pra num sê ladrão” (2002).	Ter bons costumes.	Honestidade.
Tinha muita matinta perera e visagem. (2002).	Narrativas que passam gerações.	Narrativas amazônicas.
“Aí só o pajé para desencantar”. (2020).	Curandeiro da localidade.	Espiritualidade.
Pensa que era só preto que era escravo!?! (2002).	Todos eram considerados escravos.	Discriminação.
“Ele era muito gaiato, ele ia pescar com os tios”. (2020).	Relação de aprendizagem do contexto local.	Saberes da pesca.

Fonte: Elaborada pelos autores.

A sumarização mostra a potência das narrativas de Dona Querida, que entrelaçam discussões tão pertinentes como discriminação, narrativas amazônicas, saberes, encantos, entre outros. Suas narrativas são resistência que corroboram com lutas contra o colonialismo do ser.

Narrativa que inspira: a luta antirracista

Diante deste deleite constatamos a singularidade de uma mulher amazônica, quilombola, que em face a um sistema negador das vozes insurgentes, narra com maestria a sua história, no respeito ao outro, na apreciação à família e no reconhecimento ao racismo estrutural que sempre esteve presente em sua trajetória de vida.

Nesse sentido, na contramão de uma lógica moderna de ciência em que saberes populares vêm sendo negados e silenciados na escrita da história, as narrativas de Dona Querida se destacam como fundamentais para se pensar a

partir da periferia da Amazônia, como potência decolonial. O que nos remete ao pensamento já explicitado por:

Essa ideia vem se construindo como força política, epistemológica e pedagógica, faz referência às possibilidades de um pensamento crítico a partir dos subalternizados pela modernidade europeia capitalista e um projeto teórico voltado para o repensamento crítico e transdisciplinar, em contraposição às tendências acadêmicas dominantes de perspectiva eurocêntrica de construção do conhecimento (WALSH; OLIVEIRA; CANDAU, 2018, p. 3).

Outro ponto que se destaca na história Dona Querida é a sua relação com as águas, presença marcante em sua vida, em que estão envolvidos os episódios e emergem as memórias, como a busca por água no bairro Caranduba. Os laços familiares/de parentesco têm conexão com a trama das águas que circundam as ilhas de Colares e de Mosqueiro, como o encanto ocorrido com o pai da Dona Querida. Nesse contexto, as questões que emergiram na interface com a narrativa dela estão relacionadas às seguintes formulações: “Eu sou uma história de velho”, os laços familiares, os encantos e as festas de santo, o racismo e a luta antirracista.

As vivências de cunho familiar, a relação com o lugar e as situações de cunho econômico, de religiosidade, como os encantos, como as formas de Bem Viver, mediante a relação com a natureza estão correlacionadas na vida desta mulher, que aponta situações de opressão, como o racismo. Todos estes aspectos que se demonstram conectados, atravessados uns pelos outros e são importantes a fim de problematizar-se relações de dominação e em vista do diálogo entre diferentes sujeitos e seus saberes.

Dona Querida é história e avança com as suas palavras como a força das águas, mediante as suas memórias em curso entre o passado e o presente, interligados e marcados por profundas questões de sobrevivência, como no episódio em que ela pontuou as mudanças monetárias que vivenciou na sua comunidade.

A sua narrativa é constituída por momentos, compreendidos como episódios, nos quais ela contou de si, referente à relação com a sua família e com o lugar, a natureza e as paisagens da comunidade que têm um sentimento de pertença. Referente ao seu legado familiar, ela destacou as avós, presenças marcantes em suas memórias.

Em sua trajetória de vida desvela que vivenciou uma educação com cunho religioso, com base na Bíblia, dentre outros momentos de convivência familiar. A vivacidade desses momentos integra a sua corporeidade, gestualidade, a forma de ecoar as suas palavras, de ser história, ser ouvida e sentida, de modo que a constituem como mulher, negra, quilombola, mãe e compõem a trajetória

vivenciada e narrada, ao contar parte da sua história de vida, com traços da ancestralidade presentes nas lembranças, a partir das gerações de mulheres com as quais vivenciou formas de sobreviver e experienciar o mundo, como expressado na poética:

A mulher mirou-se no espelho de suas águas: – dos pingos lágrimas / À plenitude da vazante. / E no fluxo e refluxo de seu eu / viu o tempo se render. [...] / E só, / Só ela, a mulher, / Alisou as rugas dos dias / E sapiente adivinhou: / Não, o tempo não lhe fugiu entre os dedos, / Ele se guardou de uma mulher a outra... / E só, / Não mais só, / Recolheu o só / Da outra, da outra, da outra... / Fazendo solidificar uma rede / De infinitas jovens linhas / Cosidas por mãos ancestrais / E rejubilou-se com o tempo / Guardado no templo / De seu eternizado corpo (EVARISTO, 2017, p. 39)

No enredo de trajetórias dos seus parentes, Dona Querida apresenta as travessias, como a que foi protagonizada pelo pai dela, Raimundo Chaves, que era maranhense, natural de Cururupu, e fez travessias do Maranhão até a ilha de Mosqueiro e à ilha das encantarias, Colares, no nordeste paraense. Além disso, a avó paterna, Dona Xica, era africana; seu avô paterno, Leopoldo, era maranhense. A Dona Querida faz, em suas narrativas, essa travessia da sua família, da África ao Maranhão e, depois, do Maranhão à ilha de Mosqueiro.

As trajetórias familiares que ela nos apresenta integram a historicidade e as memórias do povo de Sucurijuquara, da ilha de Mosqueiro. Tratam-se das gerações que vivenciaram e vivenciam e constituem a territorialidade, a composição política, cultural, religiosa, artística desse lugar.

Nesta composição evidencia-se a formação do lugar, como a comunidade de Sucurijuquara, mediante as pessoas em movimento com as suas trajetórias de vida – compreensões de mundo, conhecimentos, saberes – com os quais habitam e experienciam cada canto da Amazônia paraense. Nesse sentido, para além de sujeitos na Amazônia, são amazônidas que vivem em cada sujeito, referente a relações afetivas.

A respeito dessa relação com o território, a autora quilombola Selma Dealdina pontua que:

Nós, mulheres quilombolas, temos um papel de extrema importância nas lutas de resistência, pela manutenção e regularização dos nossos territórios. No quilombo ou na cidade, temos sido as guardiãs das tradições da cultura afro-brasileira, do sagrado, do cuidado, dos filhos e filhas, das e dos griôs, da roça, das sementes, da preservação de recursos naturais fundamentais para a garantia dos direitos. Somos rezadeiras, raizeiras, benzedadeiras, parteiras, coveiras, líderes comunitárias, representantes associativas, estudantes, profissionais de diferentes áreas de trabalho, integrantes e

lideranças de movimentos [...]. A maior parte dessas mulheres têm pouco estudo formal, principalmente as mais adultas e idosas, somente algumas saíram da comunidade para estudar na cidade. Num novo contexto, temos gerações mais novas frequentando cursos de graduação, mestrado, doutorado, em diferentes áreas. Temos mulheres quilombolas advogadas, psicólogas, engenheiras navais e ambientais, entre outros muitos exemplos (DEALDINA, 2020, p. 37-38).

Vários episódios foram marcantes na entrevista narrativa com a Dona Querida, porém, o grupo ficou sensibilizado com um dos fatos narrados, em que a protagonista diz: “mãe você sujou seu ventre com tinha preta, que era eu”. “Não minha... fale isso”. “Não minha mãe os seus filhos são todos claros, só eu que sou a preta” (Entrevista narrativa de vida realizada em 24 de outubro de 2020).

Imediatamente afirmamos o quanto Dona Querida era linda e como estávamos encantados em estarmos a ouvindo e aprendendo com as suas histórias. Esta fala foi tão marcante. Acerca disso, a escritora, contadora de histórias, pesquisadora e arte-educadora Kiusam de Oliveira (2017) afirma que o racismo é aprendido. Em seus escritos nos traz o seguinte questionamento: de que forma uma criança negra pode encontrar significado positivo na vida se não consegue se ver como personagem central no universo literário?

Diante da afirmação e da indagação entendemos que na infância de Dona Querida apenas uma parte da história era contada, e se reproduziam histórias tidas como oficiais que eram marcadas pela escravidão de negros. Chimamanda Adichie (ADICHIE, 2009) em uma palestra ao reconhecido *Ted Talks*, fala sobre a relevância da representatividade para que não haja uma história única sobre os diferentes povos, culturas e lugares. Em sua fala, ela lembra como se sentia, quando criança, ao ler apenas contos de fadas em que as personagens eram brancas, de olhos azuis e viviam no frio, sendo ela negra e morando em uma região muito quente.

Desse modo, a história única impacta consideravelmente no processo de construção de subjetividades de crianças negras e brancas. Não podemos mais permitir que a imagem de uma criança negra esteja relacionada com a de uma “criança-feia” e nem retirar o seu direito ao estético, ao belo, sofrendo ao perceber que tudo que lhe diz respeito é entendido como de menor valor, levando a criança ao processo de negação, além de criar o desejo de não pertencer ao corpo que habita. Ao mesmo tempo, que crianças brancas aprendem que crianças negras não são bonitas; apenas outras iguais a si são merecedoras de consideração e beleza.

Para Dussel (2000) o paradigma eurocêntrico moderno que se evidencia como uma narrativa universal, independente, autopoietico e autorreferente

da história, da ciência e da filosofia cria uma hegemonia oculta de suposta superioridade civilizacional e causa a exclusão e subalternização da alteridade nessas narrativas.

O autor desvela essa exclusão e subalternização oculta por meio do paradigma mundial ao entender que o eurocentrismo sistemático no mundo não é a causa da suposta autorreferência europeia, mas da conquista, da colonização e da integração da ameríndia ao dar vantagens econômicas sobre o mundo otomano-muçulmano, a Índia ou a China.

A modernidade é o efeito deste fenômeno e não a sua causa, sobretudo, centraliza-se como a consciência reflexiva mundial (DUSSEL, 2000). Nesse sentido, este fenômeno contemporaneamente persiste no pós-colonialismo intelectual e estrutural, afinal o colonialismo administrativo teve seu fim, mas a colonialidade e suas situações de exclusão se perpetuam (GROSGUÉL, 2008; BALLESTRIN, 2013; MOTA NETO, 2015).

Segundo Mignolo (2003) e Mota Neto (2015) afirmam que a colonialidade se perpetua com o capitalismo global na formação dos estados-nações ressignificados na subalternização com a diferença colonial de relação colonizador e colonizado, reproduzidos por meio das situações de colonialidade do poder, do gênero, do ser, da memória, do saber e da natureza.

Nesse contexto, argumentamos que o fenômeno modernidade/colonialidade vem sendo desconstruído por vários movimentos sociais e intelectuais tais como a filosofia, sociologia e teologia da libertação, a educação popular, a teoria da dependência, as teorias feminista e crítica e os estudos de Césaire, Memmi, Fanon, Said e Spivak como inflexão decolonial (SOUZA, 2017; MOTA NETO, 2015).

A partir do contraponto a esse fenômeno de modernidade/colonialidade vem se conformando uma rede de discussão com vários simpósios, eventos, congressos, diálogos e reflexões epistêmicas sobre a América Latina com o pensamento crítico fronteiriço e não mais subordinado aos cânones eurocêntricos, mas com o diálogo decolonial e intercultural com fim de enfrentar e superar a exclusão e a subalternização da colonialidade (MOTA NETO, 2015).

Nesta perspectiva, crescer, desenvolver sem receber referências históricas, geográficas, sociológicas sobre a população negra acarreta impactos imensuráveis a todas as crianças, negras e brancas, porque naturaliza, racionaliza, cria uma lógica, uma ideia acerca de quem tem ou não valor, quem construiu ou não a história, quem deve ou não ter respeito.

Dona Querida é um fenômeno na comunidade Sucuriçuquara, reconhecida pela sua trajetória de vida, em vista de seus saberes. É uma mulher que traz a marca de uma vida inteira de resistência, lutas, preconceitos e outras violações que sofreu ao longo de sua história, e maravilhosas experiências cheias de narrativas que encantam todos que por ali vivem e passam na sua localidade.

Com referência a sua narrativa de vida, muitas passagens nos emocionam, mas um fato marcante de sua narrativa nos impacta pela sua sabedoria:

Lá em casa entrava tanta gente que eu nem sabia quem era bonito e quem era feio. Usava o botão da cuiá para botar na roupa. Fazia aquele botão bonito. “Cadê rede? Cadê roupa?” Meu avô pedia uma vela, põe de molho 3 dias para fazer 30 calcinhas. Desse tempo que eu sou, uma história viva (DONA QUERIDA, entrevista narrativa de vida realizada em 24 de outubro de 2020).

Nesse excerto da narrativa de Dona Querida, somos presenteados com a fala acerca de ser uma “história viva”, na qual ressignifica toda sua própria vida e nos mostra a sua relevância no que tange sobre sua simplicidade, mostrando esta mulher de muitos saberes que emergem por meio de seu discurso. Portanto, nos faz refletir sobre nossos objetivos enquanto pesquisadores, diante de uma referência de pessoa presente nesta comunidade. Nesse sentido, a narrativa dela para além da sua voz, corresponde a quem narra, isto é, corresponde ao protagonismo desta mulher e sua identidade, suas memórias, suas crenças, origens e heranças familiares. Este reconhecimento é essencial à construção de diálogos, como de acordo com a proposta intercultural crítica, pois:

Como proceso y proyecto social, político, histórico y también ético, la interculturalidad requiere para su construcción una descolonización de mentes y cuerpos, seres e saberes, sistemas e estructuras; descolonización dirigida a todos con el afán de imaginar y levantar un nuevo proyecto histórico de sociedad, un proyecto “otro” de una sociedad “otra”, que haga estallar a la insularidad del orden nacional y las bases ideológicas que le sustentan, incluyendo las del mestizaje como discurso de poder (WALSH, 2009c, p. 54).

As narrativas de Dona Querida são repletas de fatos de resistências, lutas e sofrimento, mas que não deixam perder sua essência acerca de sua personalidade e autoafirmação de mulher quilombola. Sendo assim, superando todos os preconceitos vividos, algumas marcas não romperam com o trabalho de educar sua comunidade e todos que a procuram. Desse modo a trajetória de vida da Dona Querida integra uma caminhada histórica, movida por mulheres, em que:

A mulher quilombola está o tempo todo lutando pela existência e permanência do quilombo e de seu povo, articulando uma rede de colaboração em sua comunidade para possibilitar esse processo de luta. É esse trabalho de articulação, na maior parte das vezes invisível, que assegura que,

enquanto uma parte da comunidade está à frente da luta organizando protestos e ações nas instituições, a outra parte atue como uma rede de apoio para que o processo de luta ocorra. Por exemplo, enquanto algumas mulheres estão na linha de frente, outras se mobilizam para cuidar dos filhos delas, do roçado, e atividades semelhantes (SOUSA; LIMA; RIBEIRO DE SOUSA, 2020, p. 89).

Na perspectiva da colonialidade do Ser, percebemos por meio da narrativa de Dona Querida momentos tensos que retrata a desvalorização da pessoa em sua plenitude, porém, as experiências não foram barreiras para desestruturar e causar a perda de sua identidade enquanto mulher negra quilombola. A esse respeito, Malto-Torres nos esclarece o que é a colonialidade do ser:

La colonialidad del ser no se refiere, pues, meramente, a la reducción de lo particular a la generalidad del concepto o a un horizonte de sentido específico, sino a la violación del sentido de la alteridad humana, hasta el punto donde el alter-ego queda transformado en un sub-alter. Tal realidad, que acontece con regularidad en situaciones de guerra, es transformada en un asunto ordinario a través de la idea de raza, que juega un rol crucial en la naturalización de la no-ética de la guerra a través de prácticas de colonialismo y esclavitud racial (MALDO-TORRES, 2007, p. 150).

Ainda acerca da colonialidade do ser, tendo em vista a narrativa de vida de Dona Querida, afirmamos que a situação de racismo sofrida em virtude da sua cor é uma maneira de desvalorização humana, de falta de humanização, que desqualifica ou anula a historicidade do sujeito, causando conflitos internos e se relacionando com muitos fatores sociais e econômicas. E, ainda, nesta discussão em relação à colonialidade do Ser, vale ressaltar que este estudo, com base na narrativa de Dona Querida, nos mostrou a realidade de muitas mulheres em nosso país que sofrem e resistem a processos de subalternidade e tentativas de silenciamento.

Para superar essa exclusão e subalternização, Quijano (2014; 2005) desvela essa situação por meio da Colonialidade do Poder, como classificação social que existe entre racismo, trabalho e gênero como um padrão de dominação global capitalista de uns povos sobre outros.

O autor afirma que o racismo é construído ideologicamente como diferença entre europeus – branco, cristão, heterossexual, patriarcal – e não europeus – mestiço, negro, índio e entre outros – bem como se origina e se mundializa a partir da conquista da ameríndia e constituição da américa latina.

Ocorre também pelo trabalho, com a divisão, o controle do recurso e da produção capital-salário que reproduz o padrão global de poder, incluindo o sexo e a reprodução da espécie como instrumento de disputa duradouro e contínuo de controle exploratório dessas populações (QUIJANO, 2014; 2005).

Considerações finais

[Dona Querida é uma história viva, afirmação esta, em que a protagonista se autodeclara, pois, por meio de suas narrativas carregadas de saberes nos afetaram profundamente. Suas narrativas enfatizaram a sua história de luta, resistência, superação e alegria, com registros e relatos compartilhados, apresentados por meio do encontro que tivemos com esta mulher que traz marcas de simplicidade no rosto.

A metodologia foi uma construção coletiva em vista de vários encontros por meio do *Jitsi Meet*. Vale ressaltar a relevância para a construção dos primeiros passos para elaboração deste trabalho que nos proporcionou conhecer a narrativa de Dona Querida e despertar nosso imaginário diante de sua personalidade influente em sua comunidade. Essa mulher de garra, que apresenta um vasto conhecimento, é doutora da vida, e nos deu aula sobre humanização, por meio de seus relatos, saberes culturais, a partir das suas experiências de vida.

A sua narrativa evidencia relações sociais, em que se situam situações de opressão, de gênero, de raça e de classe, que se demonstram imbricadas, as quais constituem uma estrutura de opressão, que neste texto é compreendida acerca da categoria teórica “colonialidade”.

Este texto, portanto, corresponde à trajetória de vida desta mulher e suas intersecções, em que se nota a resistência e a superação para sobreviver, frente ao que lhe foi imposto ou naturalizado, o racismo enfrentado. Trata-se de uma re-existência, uma insurgência frente à colonialidade do ser e do poder, de modo que emergiu como categoria teórica para discussão da interseccionalidade entre classe, gênero e raça. Assim, as palavras da Dona Querida nos provocam ao mergulho em sua narrativa e à problematização da estrutura de opressão vivenciada na sociedade.

Ao aproximar a discussão teórica com as narrativas de vida de Dona Querida percebemos que, nesta trama relacional, os sujeitos expressam legados, anunciam poéticas, denunciam opressões, requerem direitos em comum e específicos, que estão presentes em narrativas de vida. Nesse sentido, prosseguimos o nosso caminhar diante da narrativa desta mulher singular, negra, amazônica, quilombola, que é uma fonte viva de saberes, Dona Querida, gratidão por sua vida.

CAPÍTULO 12

CORPO D'ÁGUA: uma cartografia indisciplinada do Bairro da Barra – trajetórias decoloniais

Lenildo Gomes de Almeida

No artigo “O lugar das culturas populares no mundo globalizado” (ALMEIDA, 2012) apresento um estudo sobre os usos contra-hegemônicos dos meios técnicos pelos saberes locais, verificando que esses reagenciamentos dos vetores globais pelas elaborações estéticas dos mais pobres podem ensinar maneiras de superação da crise do mundo atual, pela interação dialógica entre as diferentes concepções da realidade. É nesta perspectiva que se apresenta este artigo.

A racionalidade estético-expressiva foi o princípio que conseguiu se preservar da colonização da ciência, por isso nas manifestações populares fortalecem a sociedade civil, redinamizando o princípio da comunidade na retomada dos fóruns populares, como procurei demonstrar em trabalho anterior sobre redes de saberes nas rodas de samba, que promovem encontros entre o princípio estético-expressivo e as culturas locais, reativando as condições emancipatórias da Modernidade.

Na dissertação de mestrado “Redes de saberes nas rodas de samba” (ALMEIDA, 2002), defendida por mim na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, apresento o samba como um discurso musical que participa da construção da realidade no campo da linguagem e que, pelo canto, “refabrica” as coisas em um sentido poético e coletivo nas rodas.

As culturas populares ocupam, então, uma posição relacional com a cultura hegemônica, sustentada pela ideologia neoliberal que brutalmente invade todos os lugares e os endereça ao mesmo núcleo, a exploração mercantil do mundo, controlada pelas empresas globais.

Retomo a tese de que a conciliação entre esses dois princípios cria redes de saberes emancipatórios no cotidiano da cidade, considerando que tal fato tem sido potencializado pela urbanização exagerada do espaço geográfico mundial e pela unicidade do meio técnico científico-informacional. As cidades são territórios interétnicos onde a carência de recursos obriga a criatividade nas soluções e o necessário hibridismo, que constitui a própria criatividade. A internet, os objetos tecnológicos descartados pela produção em massa, que

obriga o consumo exagerado, são acolhidos nessa nova realidade ativando outra história do mundo, em que não mais a tecnologia, mas os seus usos interétnicos, assumem a primazia na definição do período histórico atual. Nesse caso a tecnologia, como mediação e não objeto, perde a aura e se contextualiza. Tal compreensão abre espaços para a abordagem dos conhecimentos tradicionais como tecnológicos tal qual nos apresenta Catherine Walsh (2012).

A ciência decolonial se baseia nas relações interculturais dos povos tradicionais investindo em seu potencial emancipatório e interpelando a ciência acadêmica em uma abordagem interdisciplinar, pois a complexidade do mundo solicita cada vez mais ousadia nas abordagens e explicações coletivizadas ou coautorias, como vem desenvolvendo Fleuri (2018) na Rede Mover, demonstrando as condições de reflexões epistemológicas de renovação nas zonas de tensão e não de arredondamento como nas disciplinas isoladas. Nesse caso, nas fronteiras entre o intercultural e o interdisciplinar, podemos aprender com a água salobra dos manguezais, que são mares e rios simultaneamente, mas permitindo que o rio ou o mar existam com suas próprias identidades. Supomos que as disciplinas ao retornarem aos estudos específicos estejam renovadas pelas interlocuções com as diferentes áreas. Interdisciplinaridade por esse caminho comporta-se como metadisciplina (SANTOS, 2000), sendo o estudo dos limites e potenciais presentes nas fronteiras ou zonas de tensão. Uma chave para essa perspectiva nos é oferecida por Cupani (2020):

Trata-se de assunto de (ainda) difícil definição. Tentativamente, poder-se-ia caracterizá-la como o trabalho conjunto de pesquisadores previamente treinados em campos disciplinares determinados. Um campo disciplinar, ou mais simplesmente uma disciplina, evoca duas ideias: a de ordem (trabalho planejado) e a de especialidade (restrição do âmbito cognitivo). A interdisciplinaridade implica numa alteração de ambas as coisas (CUPANI, 2020, p. 1).

A alteração proposta pelo autor pode ser traduzida na fala de um construtor de barco, quando observadas as medidas assimétricas e ângulos imperfeitos de sua embarcação. Explicando que o barco é feito torto para andar reto, a interdisciplinaridade provocaria então o “entortamento” dos conceitos, para que estes possam alcançar melhor a complexidade dos fatos concretos, produzindo uma ciência outra, em certo sentido, indisciplinada. Com essa proposta colabora Santos (2020) ao analisar o quadro atual da Pandemia.

A pandemia confere à realidade uma liberdade caótica, e qualquer tentativa de aprisioná-la analiticamente fracassa porque a realidade vai sempre adiante do que pensamos ou sentimos sobre ela. Teorizar ou escrever sobre ela é pôr nossas categorias e nossa linguagem à beira do abismo. Como diria André

Gide, é conceber a sociedade contemporânea e sua cultura dominante em modo de *mise-en-abyme*. Os intelectuais são os que mais deviam temer essa situação. Tal como aconteceu com os políticos, os intelectuais também deixaram, em geral, de mediar entre as ideologias e as necessidades e as aspirações dos cidadãos comuns (SANTOS, 2020, p. 16).

Por isso a metodologia da História oral teve contribuição nos diálogos com os atores do Bairro da Barra, aproximando leituras diversas do território que por vezes fugiram à sistematização conceitual formal, levando-nos ao encontro de imagens musicais e alegorias poéticas como formas de explicações compartilhadas. Nesse caso, nos ensina Portelli (2015) que a História Oral é uma ciência e arte do indivíduo formada pela memória e experiência individuais e o impacto destas na vida de cada um no jogo da individualidade, igualdade e diferença, sendo somente possível pelo trabalho de campo, promotor de encontros humanos que informam a ética do pesquisador. Nesse sentido a História Oral se assemelha à literatura promovendo vivências sociopoética e decoloniais (FLEURI, 2001).

Apresento neste artigo algumas dessas reflexões, tendo como inspiração o material colhido na pesquisa participante (GOLDENBERG, 2000) em escolas e movimentos culturais em Balneário Camboriú e Itajaí, no estado de Santa Catarina, nos últimos dez anos, os quais me revelaram redes de saberes e produções estéticas que se articulam no Bairro da Barra.

Um Balneário que Camba

O sanfoneiro cego no calçadão do centro de Balneário Camboriú mantém uma temporalidade incômoda que não é exceção, pois o canto de pregoeiro da negra que vende cocada é rotina, assim como o canto sagrado das meninas guaranis sob o Shopping Atlântico que se situa na Avenida Brasil, a que faz esquina com o Calçadão, e que ao atravessá-la, vira Avenida Central.

Essas expressões estéticas populares impregnam os interstícios da cidade panorâmica, bricolando diferenças que colam coletivos como o Maracatu Nova Lua, que tem nessas “diferenças” seu traço marcante e identificador, representando em um grupo, a interculturalidade local.

Feito de artistas de diversas militâncias, o Maracatu Nova Lua mistura movimento social, festas, fotografias, designs de moda e instrumentos, agricultura e estudos ambientais que, em encontros, horizontalizam formação acadêmica com as culturas populares por diálogos de mútuo aprendizado, como no caso dos quilombolas do Morro do Boi, na confecção das *Abayomis*, bonecas feitas de trapos arrancados das roupas das negras nos navios de escravos para evitar que as criança fossem jogadas ao mar, e que hoje

são apresentadas como “lembranças” no “Chá de Bênçãos” do “Baque das mulheres”. Estas bonecas, como um modelo de escrita, são feitas de amarras em uma única nesga de tecido, que, tal qual às redes de pescadores do Bairro da Barra, por um fio, “passam por todos os nós”, podendo ser compreendidas como parte de uma cartografia de sensações dissimuladas, que de acordo com a festa, o desfile, o encontro, a “jogada”, definem um modo específico de ação.

Como na confecção em oficinas, na narração da estória da origem, ou como presentes, as Abayomis levam a lembrança dos eventos trágicos a que foram submetidos os ancestrais do grupo do Quilombo do Morro do Boi.

Tal qual a boneca Abayomi, a estória da forma como eram produzidas as redes de pescadores traz indícios da formação territorial do Bairro da Barra.

A rede do pescador era feita de fio de gravatá, que era uma planta com espinhos nas bordas das folhas compridas e largas. Essa planta nascia em abundância formando cercas nos lugares próximos às suas casas residenciais. As folhas eram colhidas, cortadas as bordas para tirar os espinhos e amarradas, bem formando molhos e os mesmos eram colocados na água. Os molhos eram bem colocados no rio para a correnteza da água não carregarem. Esses molhos ficavam na água durante um mês, depois eram estendidas ao sol para secarem e assim se faziam o linho para fiar (BERTOLIN, 1991, p. 11).

Planta abundante na Mata Atlântica, o Gravatá teve a fibra substituída pelo barbante e depois pelo nylon, nos relata a mesma autora. Nesse caso, tendo em vista a produção estético-expressiva da rede de pescador em sua possibilidade de produção sustentável, podemos refletir se a escala em que se dá esse ofício permitiria hoje o retorno do Gravatá e a “temporalidade” propícia à conversa de um pescador artesanal sobre o barco que ele constrói, e sobre o qual recebo a informação de sua esposa, enquanto aquele me busca um café, “É um prego por semana”, pois o ritmo do barqueiro se assemelha ao tempo do sanfoneiro cego, e ao canto da pregoeira e das irmãs indígenas, este, feito de pequenas escalas informadas pelo estilo, sendo, então, um tempo não linear, circunlóquios de idas e vindas que evitam o desfecho, ou a morte do movimento estético-expressivo que, nesse caso, dá sentido ao dia a dia.

A escala como elemento da cartografia pode explicar a dimensão dos fatos citados, que são visíveis em uma escala grande e que deixam de ter importância em uma representação que utilize uma escala pequena. “Mudar a escala implica mudar o fenômeno” (SANTOS, 2001, p. 202), quer dizer, é possível elaborar explicações distintas sobre uma área, mudando o tamanho da observação.

Estas reflexões foram compartilhadas com os alunos das redes públicas nos Centros de Educação de Jovens e Adultos e do ensino médio regular com o projeto Seminário de Multiculturalidades, no qual desenvolvemos

trabalhos de filmagens com celulares sobre o cotidiano, que foram postadas em plataformas digitais, como modos de “usos” (CERTEAU, 1994) dos meios digitais em sentido contra hegemônicos pelos atores locais no exercício de recepção/produção em uma escala grande e que deu origem à blogs, páginas do Facebook e ao canal “O local Fag”. Este último, feito em 2019 na escola Fag, localizada no Bairro da Barra em Balneário Camboriú, inspirou conexões com o Maracatu Nova Lua, que atua na Praça do Pescador.

O projeto didático feito em sala de aula dialogou com este grupo que apresentava naquele momento vivências das culturas populares em escolas municipais do bairro, desenvolvendo pesquisas de diversidade cultural/ambiental, em uma abordagem geográfica poética, como explicam Gauthier, Fleuri e Grando (2001, p. 9):

É na fricção entre saberes locais diferentes que se vão elaborando novos conceitos, novas categorias, novos modelos de significação [...] na articulação de mito e teoria que se compõem as expressividades interculturais, sócio poéticas.

Tal fato se dá na confecção do mito da Abayomi e na teoria de construção do artesanato de barcos, ou na fabricação de tambores do Maracatu Nova Lua. Interculturalidades de saberes que expressam esteticamente o “espaço banal” que tece na mesma rede de saberes estético-expressivos, o pescador, o Quilombo do Morro do Boi, o Maracatu, o CEJA e a escola FAG.

O presente artigo reporta parte dessa experiência em seu processo, na busca de entendimentos a partir da interlocução entre os espaços estruturais da academia, da escola e da comunidade em seu viés “artístico ambiental”, sendo desse modo o relatório de pesquisa participativa nesses entre lugares (BHABHA, 1998). Essa interlocução se deu com dois componentes do Maracatu Nova Lua e Baque das Mulheres. Gallarza e Silva (2018, p. 9) que compreendem que:

Identificar e resgatar o desenho original da hidrografia da cidade é fundamental para reconectar o cidadão com seu território, reforçar a identidade cultural e seu sentido de pertencimento ao local.

Assim, esses artistas escrevem no livro “Córregos e lagoas de Balneário Camboriú” (2018), o qual registra as memórias deixadas pelos corpos hídricos nos seixos, e em materiais fotográficos buscados em acervos, ou feitos em trabalhos de campo e em performances.

Dialoguei com estas ideias na letra da música Corpo D’água, inspirada no Rio Camboriú que deságua no Bairro da Barra: “Tenho corpo d’água e

braços de rio, que serpenteiam feito bichos na orla dos seixos”, em que procuro explicar poeticamente os processos de assoreamento resultantes da retirada da mata ciliar que alagam as casas, mesmo conteúdo trabalhado na aula de geografia com os alunos da escola FAG.

Por essas vias faz-se a ponte entre música e imagem tematizadas pela hidrografia local que conecta espaços e tempos da escola, da rua e do maracatu em seus ensaios na margem dos manguezais do rio citado, que batucando enreda-se na rede do livro de Bertolin (1991), contando a história do Bairro da Barra, que antes se chamava “Arraial de Bom Sucesso”.

E a Nossa Senhora do Bom Sucesso sua imagem veio de Porto alegre trazida encaixotada. Esta caixa foi aberta e desembulhada. As pessoas estavam ao redor da caixa observando. E um senhor chamado Adelino, ao ver admirou-se e exclamou quando a pessoa que trouxe a imagem perguntou – O que vocês acham desta Santa? – Eu acho um sucesso essa Santa brilhante vir parar aqui. Então decidiu-se chama-la de Maria do Bom Sucesso (BERTOLIN, 1991, p. 12).

Pode-se inferir que esta descrição, impressa em fotocópias, repete o processo do cordel, seja, por isso, uma escrita feita para ser lida em voz alta (MARTIN-BARBERO, 2001).

Há uma literatura, que ausente por inteiro das bibliotecas e livrarias de seu tempo, foi, contudo a que tornou possível para as classes populares o trânsito do oral ao escrito, e na qual se produz a transformação do folclórico em popular (MARTIN-BARBERO, 2001, p. 155).

Pois mudando pontos e vírgulas faz-se um ritmo próprio de escrita falada ou cantada, e, adequada à cena que narra, faz-se menos ordem que expressividade, e, nesse caso, faz com que o livro fotocopiado e o cordel atuem como as rádios locais nas “mediações” contra-hegemônicas dos meios técnicos, como ensina Martin-Barbero:

As emissoras locais que, funcionando sobre um critério territorial, fazem com que uma programação nitidamente comercial se veja perpassada pela presença de necessidades da região e por apelos à participação coletiva em ações de apoio às demandas populares [...] um uso “democrático do rádio” (MARTIN-BARBERO, 2001, p. 125).

Essa característica das rádios locais foi estudada com os alunos do CEJA de Itajaí em visitas à Rádio Conceição nos programas de fado, onde foi confirmado esse papel apresentado pelo autor, permitindo a mesma reflexão sobre

o livro fotocopiado, pois, Bertolin (1991), com a publicação “Historia da Barra”, democratiza o livro, sendo seguida nesse estilo por Gallarza e Silva (2018) em “Córregos e lagoas de Balneário Camboriú”. Propostas de escrita local estética do cotidiano, sociopoética e acadêmica, como o café sombreado citado no livro de Bertolin, modo de cultivo que é um resíduo, uma “borra” de outro tempo que se “geografiza” no presente, como possibilidade de manejo sustentável junto à floresta, e que, apagado do bairro da Barra em Balneário Camboriú, se reescreve em partes da Ilha de Florianópolis ressuscitado pelos cantos de trabalhos que as violas harmonizam na interação agrícola com festejos, que atualizam a circularidade do tempo.

O geografismo que se exprime em um estilo estético, nesse caso, dialoga com os caiçaras.

Para as populações caiçaras, as formas de lazer e distração eram as festas, procissões, danças, poucos jogos e os pasquins, espécie de literatura de cordel, que relatavam a vida nas comunidades. Seu folclore era bastante rico (Diegues, 1983; Begossi, 1995). Os momentos de trabalho coletivo eram também importantes fatores de integração social da comunidade: mutirões de derrubadas, de queimadas e as “campanhas” de pesca de tainha (ADAMS, 2000, p. 5).

No bairro da Barra a produção do café sombreado se associava à pesca da tainha, extração do berbigão, plantação da mandioca e sua transformação em farinha nos pequenos engenhos (BERTOLIN, 1991), ações essas informadas em pequenas cadências num rico processo associativo de festejos de boi de mamão, procissões e ternos de reis que comentavam de modo lúdico o trabalho, a qualidade da safra e os personagens locais, em processos que no território usado “instanciam” as diferentes escalas geográficas, as quais, talvez, sejam espaço geográfico somente no “instante” que inclui-se na diversidade de atores que usam o território.

Desse modo, em nossa análise, privilegiamos as interações entre as unidades produtoras de sentido coletivos por projeções (MALINOWSKI, 1978) que se processam entre essas unidades, podendo ser inserido entre essas unidades o Quilombo do Morro do Boi que se projeta no Maracatu pela Abayomi e recebe sua projeção pelo batuque que, por sua vez, pelas células rítmicas, re-presentam elementos da memória negra registrados nos toques dos tambores. Nessa perspectiva, como outra unidade de exercício coletivo de negociação de sentidos se coloca o Sarau da Tainha, que se projeta no Nova Lua pela presença de dois de seus coordenadores que atuam no grupo como músicos e construtores de instrumentos, e recebe sua projeção na produção aos Sábados do sarau poético na praça do pescador, com a distribuição simbólica do caldo

de peixe, culinária tradicional local, preparado pela idealizadora do sarau, feito, por vezes, com doação de pescadores.

Esse evento, o Sarau da Tainha, consiste em um “microfone aberto” onde o público recita poemas e comentários diversos que achem relevantes, num exercício político-poético dialógico, instigando questionamentos que são respondidos por jogos de poesias recitadas improvisadamente como interlocuções que, no entendimento aqui proposto, impulsionam as interações da comunidade pela sua conciliação com a racionalidade estética-expressiva (SANTOS, 2001) celebrando encontros interculturais entre os moradores e frequentadores do bairro. Como no diálogo que mantive num desses saraus com Sueli, mãe de Sayonara, a que escreveu o livro sobre as memórias do Quilombo do Morro do Boi, a qual me ensina sobre uma folhagem que ela presenteou a coordenadora do “Baque das Mulheres”, o Taioba, planta comestível que se encontra em risco de extinção. Esta me explica também nesse momento que a batata dessa planta não pode ser usada, pois provoca intoxicação. Lembramo-nos de outro momento em que nos encontramos na associação de moradores da Barra, numa feijoada com o Nova Lua, conversamos então sobre a confecção das Abayomis que são comercializadas na cooperativa de artesãs locais em uma loja na colônia de pescadores. Neste dia conheci um agricultor que mora em frente à associação e com ele fiz uma filmagem sobre seus cultivos orgânicos de sua horta de quintal, entre estes o Almeirão, espécie em risco de extinção.

Quando comentei com Sueli sobre esse agricultor, soube que ela não o conhecia, ainda que o cultivo dos dois componha uma reserva genética de espécies que estão sendo simplificadas para atender o mercado de grande escala, ainda que as variações genéticas, como Almeirão e Taioba, sejam fundamentais para a segurança alimentar (SANTILLI, 2009; PORTO-GONÇALVES, 2012). As hortas de quintal no Bairro da Barra e do Morro do boi cumprem esse papel.

O Sarau da Tainha configura-se como espaço para compartilhar esses saberes, onde são estendidos varais de poemas que podem ser lidos por quem queira participar da brincadeira, usando o microfone que fica em frente à Casa Linhares, onde Juliana Ben declamou seu poema e onde no mesmo lugar, dias antes, eu e a professora de arte da Escola Fag ensaiamos com os alunos o boi de mamão, orientados pela professora de história que faz visitas guiadas sobre o patrimônio histórico do bairro. Nesse caso as várias camadas de tempo que compõem o espaço (KOSELLECK, 2006) nos processos descritos, colidem entretecendo o território usado pelo cotidiano, e essas camadas projetadas umas sobre as outras, por interlocuções do passado, presente e futuro, provocam densidades temporais que “curvam” o território, e alteram as ações verticais dos agentes globais, apontando para condições de retomada dos princípios emancipatórios da Modernidade pela conciliação da Comunidade e

a racionalidade estético-expressiva, provocada pela arte manifesta na partilha de música, poesia, agricultura e filosofias.

Acreditamos que, definido pela interação de diferenças na abordagem dialógica do mundo, o território se “emociona”, deixando de cumprir sua função no projeto global oficial que, tendo refratado seus mandos, “altera” a globalização original a tornando outra e, esta, ao desmanchar-se, perde sua solidez, propiciando novas solidariedades, duráveis e ternas (SCHEIBE, 2004).

A relação entre trabalho e a produção estética aproximam economia e arte, permitindo um tipo de vínculo entre ofícios e sons como o apresentado no projeto “Sonoros Ofícios”, que trouxe até Balneário Camboriú apresentações de cantos laborais de diversas partes do país, que dialogam com a proposta aqui desenvolvida, como demonstra Fonseca (2015) e ampliando a escala de fricções com diferentes partes do território, bem como apresenta propostas interdisciplinar e decolonial (FLEURI, 2018) que trazem o horizonte institucional e de estudos que corroboram com a tese aqui apresentada. Para Fonseca:

Se por um lado não é possível esconder que na atualidade o trabalho, tanto nas cidades como no campo, está profundamente marcado por essa dinâmica imposta pelo modo de produção capitalista, com sua dualidade produção/compensação, por outro é preciso ver também que indivíduos e grupos sociais, em sociedades complexas ou naquelas mais de caráter comunitário ou tribais, sempre dispuseram de seus períodos de atividade e de festa segundo regimes de tempo que obedecem a ciclos periódicos das mais diversas ordens. Rituais, celebrações, festividades e eventos sociais demarcam os dias, meses e anos, assumindo um papel fundamental na construção de sentimentos comunitários, moldando identidades locais através dos momentos de trabalho conjunto, do lazer ou de “brincadeiras”, articulando formação, informação e participação social. Nesse sentido, nem todo processo de trabalho é necessariamente alienante, especialmente quando envolve uma série de mecanismos estético-expressivos que acabam por levar ao reforço de laços comunitários e pessoais (FONSECA, 2015, p. 11).

Primeiras considerações finais

Acreditamos que os processos descritos permitem pensar sobre uma sustentabilidade durável que resulte da interação cultural, ambiental e econômica e das emoções que dão sentido aos lugares. Compreendendo que o risco ambiental resulta, de fato, de uma grave crise civilizatória e por isso sua abordagem deve ter por base a complexa rede de interações entre as variáveis sócio ambientais na necessidade de termos que equilibrem dinamicamente cultura, meio ambiente e economia em diferentes instâncias, escalas e temporalidades, abordagem que busca respaldo nas propostas de Scheibe

(2004) ao elencar parâmetros para a sustentabilidade durável em diálogo com Ignacy Sanchs (*apud* SCHEIBE, 2004), ainda no contexto da Eco 92, quando estrutura o conceito de eco desenvolvimento e desenvolvimento sustentável utilizando a economia, o social, a ecologia, o espaço e a cultura, na aposta de uma “pluralidade de soluções particulares, que respeitem as especificidades de cada ecossistema, de cada cultura e cada local” (SCHEIBE, 2004, p. 336).

Nesse caso poderíamos pensar em um localismo globalizado, sustentado pelo universalismo empírico das técnicas atuais (SANTOS, 2000). Nessa perspectiva investigamos as formas de “usos” desses meios pelos atores locais, ou, de outro modo, como propõe Certeau (1994) pelas táticas dos seres “ordinários” em sua penetração no campo das estratégias dos grupos dominantes.

Os levantamentos feitos apontam ações sociopoéticas que se associam à educação ambiental pela relação intercultural entre os saberes da academia, da escola e da rua em um mútuo e generoso aprendizado. Teve como o estudo de caso o Bairro da Barra em Balneário Camboriú, e como inspirador o grupo de Maracatu Nova Lua, que se institui como multiterritorialidade de diálogos alegóricos.

Entendo que os dados levantados por pesquisa-participativa nos últimos dez anos em Itajaí e Balneário Camboriú junto aos movimentos culturais e como docente na rede pública de ensino, permitem supor um processo de renovação geográfica em diferentes escalas, que se impulsiona pelos movimentos estéticos populares na articulação de saberes diversos contra-hegemônicos que transmitem preocupações ambientais que podem reativar os princípios emancipatórios da Modernidade na produção de uma “Outra Globalização” (SANTOS, 2000).

CAPÍTULO 13

O SILVO DA COBRA GRANDE: uma mitopoética no imaginário amazônico

*Marcos Henrique de Oliveira Zanotti Rosi
Josebel Akel Fares*

A cabeça da cobra grande

*Conheço a vida desse rio
Ontem fluindo em risos hoje esfolhando em mágoas
Às vezes eu penso que o destino desse rio
É destino dessa gente sem seu destino fazer
Sob a luz da lua cheia, sou Norato, sou Noratinho
Dessas lendas desse povo, ai tempo, ai desafio
Vou me esquecer no rio de novo
(Ramon Stergmann)*

A Literatura Amazônica ao transpor para a página escrita a realidade local, paradoxalmente, ao mesmo tempo desdobra-se e unifica, como uma serpente a trocar de pele, se metamorfoseando em si mesma. Dá-se assim, como um feixe de representações simbólicas, a complexa e diversa produção literária produzida pelos amazônidas.

Neste meneio criativo, aquífera e escamosa, a Boiuna, a grande serpente, encantada emerge do fundo dos rios e singra sinuosa as mentes e corações nortistas, iluminando seu imaginário. Transfigurando-se em verso, rima, melodia e prosa.

O imaginário amazônico, desse modo, navega e carrega consigo carga descomunal de mitologias que, expressas em narrativas orais nos embalos das redes ou dos rios, servem, também, de estrada comunicativa.

Essa diversidade de vozes é fonte de inspiração para uma gama de autores, os quais reúnem em suas obras elementos dessa cultura para edificar suas artes e problematizar a realidade social vivenciada cotidianamente. Nesse processo, a narrativa tem papel fundamental no sentido de legitimar o discurso do outro ou de desmistificar conceitos que se tem sobre determinado grupo social e/ou cultural. No cenário amazônico, essa multiplicidade de textos expressa uma região com uma imagem idealizada, muitas vezes distante de sua realidade por conta do imaginário que é construído sobre ela.

Nessa perspectiva, as mitopoéticas sobre a Cobra Grande estão presentes nas vozes de intérpretes ribeirinhos, caboclos, indígenas, pesquisadores e moradores das grandes cidades e interiores do estado do Pará. São mitopoéticas que narram sobre uma serpente de tamanho descomunal, algumas vezes retratada como o terror dos rios da Amazônia, afundando embarcações de navegantes incautos, outras vezes descrita como um “encantado”, uma pessoa que padece de sina sobrenatural e é forçada a assumir a aparência ofídica até que alguém a desencante. Ademais, para algumas etnias indígenas, a grande serpente torna-se uma antiga divindade, tal como uma “mãe/pai das águas”, que aconselha o povo sobre os melhores lugares de pesca, caça, plantio e práticas medicinais.

A respeito disto, buscamos refletir como as mitopoéticas sobre a Cobra Grande constituem um princípio educativo direcionado à formação do sujeito e de seu imaginário. Este questionamento mobiliza a busca por respostas para as seguintes questões: identificar como se constituem, enquanto categorias, o imaginário e as mitopoéticas; verificar o imaginário amazônico e as mitopoéticas articuladas às narrativas de Cobra Grande; e compreender qual a importância das mitopoéticas sobre a Cobra Grande como narrativas transmissoras de saberes e resistências.

Para tanto, articulamos os conceitos teóricos de Imaginário e Mitopoéticas às narrativas sobre a Cobra Grande, via os estudos de Corrêa (2016) e Loureiro (2000), e assim traçamos aproximações entre as pesquisas desses autores e as narrativas sobre a Boiúna que permeiam meu imaginário como amazônida. Desse modo, seguimos em discussão sobre mitopoéticas, a fim de compreender o entrelaçamento dos termos mitologia e poéticas, o que será fundamentado nas contribuições de Loureiro (2000) e retomado por Zumthor (2007).

Assim sendo, este estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, cujo método de abordagem é dialético e qualitativo. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, pois permitiu “explorar novas áreas onde os problemas não se cristalizaram o suficiente”, e possibilitou “o reforço paralelo na análise de nossas pesquisas e manipulações das informações” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 183), uma vez que este artigo auxiliou no exame de um tema sob novo enfoque, chegando a outras conclusões sobre a temática em questão.

Para tanto, fez-se necessário o uso de abordagem dialética, fundamentada em Lakatos e Marconi (2003, p. 106), pois, desta forma, é possível adentrar “no mundo dos fenômenos através de sua ação recíproca, da contradição inerente ao fenômeno e da mudança dialética que ocorre na natureza e na sociedade”. Deste modo, os resultados da pesquisa foram utilizados como base para as considerações do objeto estudado.

A abordagem qualitativa neste estudo trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a

um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2001).

Em uma primeira etapa, foi feita uma pesquisa documental sobre as categorias “Imaginário Amazônico” e “Mitopoéticas”. A seguir, procedeu-se de revisão de literatura acerca das narrativas sobre a Cobra Grande, e um breve levantamento de dados bibliográficos, levando em consideração autores que discutem a temática. No decorrer das leituras foi possível deixar fluir impressões e orientações acerca das categorias “Imaginário Amazônico” e “Mitopoéticas”. Essas impressões nos levaram a compreender como as mitopoéticas sobre a Cobra Grande constituem um princípio educativo direcionado à formação do sujeito e de seu imaginário social.

Desse modo, estruturamos este trabalho da seguinte maneira: introdução em que apresentamos os objetivos, metodologia e autores que referendam este artigo. E mais duas partes: a primeira onde são abordadas as concepções de imaginário e mitopoéticas; o imaginário amazônico articulado às mitopoéticas sobre a Cobra Grande; e a importância das mitopoéticas sobre a Cobra Grande como narrativas transmissoras de saberes e resistências. E a seguinte, em que faço a análise e a discussão dos dados, lugar onde pretendo imergir e emergir do “olimpso submerso” que abriga a Grande Serpente dos rios amazônicos nas narrativas estudadas. E por fim a conclusão, em que apresento, em síntese, as questões levantadas no decorrer deste estudo.

O imaginário sinuoso

Conta uma antiga história indígena amazônica que nos primeiros tempos não existia a noite. O dia era ininterruptamente ensolarado e os povos deste tempo imemorial não tinham como repousar devido à constante claridade. Conta-se que, certa vez, a filha da Cobra Grande evitava deitar-se com seu marido sob a justificativa da noite não existir. Segundo Corrêa (2016), o marido insatisfeito então ordena aos seus três lacaios que fossem até onde a Cobra Grande morava para “apanharem a noite, que vivia lacrada em um caroço de tucumã”. Obtendo sucesso, os servos tomam posse do caroço, entretanto, são advertidos pela Cobra Grande para que o receptáculo da noite, de onde se ouvia o som dos grilos e sapos, não fosse aberto.

Tal como Pandora, a correspondente feminina do mito grego da caixa presenteada a ela pelos deuses do Olimpo – Corrêa (2016) prossegue a narrativa com a contribuição de Couto de Magalhães (1975) –, os servos abriram o caroço e de lá saiu a escuridão noturna no mesmo instante, com as estrelas, a treva e os animais da noite. Na mesma hora, a esposa, filha da Cobra Grande, descobriu a contravenção dos lacaios e decidiu com o seu marido que esperassem pelo dia seguinte. Tudo que estava espalhado pela mata transformou-se

em animais e pássaros que habitam as sombras das matas, pássaros que cantam suas melodias de tal forma que ficam marcadas na memória de quem as ouve, anfíbios gélidos que, com apenas um toque de sua pele, fazem adormecer os pobres e descuidados homens, insetos que nunca antes foram vistos por habitarem as entranhas da terra, grandes serpentes que com o sibilo de sua língua bifurcada atemorizam as jovens cunhantãs. Ao ver a estrela da manhã, a filha da Cobra Grande então divide o dia da noite. Assim, separados pela passagem do tempo, a esposa deita-se então com o seu marido.

No que diz respeito aos lacaiois, os três transformaram-se em macacos e foram condenados a saltar entre os galhos das árvores da floresta. Esta desobediência tomou como característica essencial o comportamento irrequieto dos primatas amazônicos.

Esta narrativa surge a partir do imaginário, figuras do pensável e do indizível que no momento de sua criação poética estruturam-se no devaneio da oralidade. Tal como declara Loureiro (2000, v. 4, p. 51) um “estado que interliga os seres sob um estado intemporal de poesia – o devaneio poético”. Este meio de relacionar-se com o mundo e com o outro teria como veículo a oralidade poetizada, lugar onde o não dito é substanciado, o (in)visível é observado pelos olhos da imaginação do intérprete na busca pela materialização daquilo que narra, e pelo ouvinte que vê esta materialização a partir da voz do outro no silêncio de si mesmo.

No desfraldar dessas vozes poéticas, feitas de fala e de escuta, os escritos literários produzidos na Amazônia deixam evidente que a presença do mito, da lenda, dos símbolos e saberes populares são ingredientes fundamentais na construção e reconstrução do imaginário manifesto na literatura. Assim, o imaginário em tramas literárias escritas pode dentre tantas redes servir à função social, em contornos de embates políticos e ideológicos pela legitimação de determinado aspecto, em que se mobiliza afetivamente o pensamento na busca do convencimento dos sujeitos.

Nessa viagem mítica e conceitual, compreende-se que o termo imaginário apresenta-se em vários significados, ampliando-se por diversas áreas das ciências humanas, entre elas a história e a literatura. Portanto, a discussão sobre o tema acontece de certa forma interdisciplinar, uma vez que se trata de um campo de bastante abrangência. O imaginário sempre esteve presente no interior da psique humana, a qual o colocou numa posição de sujeito concreto que tem pleno domínio do seu pensamento, das imagens que compõem o mundo, que são existentes, não como fruto da sua imaginação (SILVA, 2012). Com o avanço do conhecimento científico, abordar o tema imaginário passou a ser um trabalho árduo, pois nesse início do século XXI

o homem sempre busca e produz novos sentidos, cada vez mais complexos e difíceis de serem interpretados.

Considerando as representações do imaginário enquanto imagens do invisível, possíveis de serem retomadas sobre outras formas e reinterpretadas por nós em uma nova condição temporal, é necessário que se tenha deixado uma trilha que tenha início no passado e que apareça no presente de alguma forma, seja escrita, contada, imaginada ou material, para possível verificação e ressignificação. Mesmo sendo essa trilha um sentimento, uma fantasia, uma emoção, precisa deixar marcas, só assim podem ser estudadas (PESAVENTO, 2012). Castoriadis (1982) observa que os “significados” organizam-se hierarquicamente como valores, como inclinações “pré-simbólicas”, capazes de informar os modos de perceber e representar o real.

Dessa forma, para Carvalho (1987, p. 11), o imaginário social é constituído e se expressa por ideologias e utopias e “por símbolos, alegorias, rituais, mitos”. Assim, o campo do imaginário também é um campo de luta política, onde se cruzam interesses de grupos sociais e posicionamentos ideológicos. Logo, o imaginário não deve ser compreendido apenas como um conjunto de imagens socialmente partilhadas, mas como a condição de possibilidade para a construção de imagens dotadas de sentido.

De outro modo, podemos dizer que essa concepção de imaginário parte da ideia de um conjunto de significados que entram em relação com certos significantes a partir de condições históricas e sociais. Significa afirmar que não é possível delimitar o imaginário, muito menos reduzi-lo às imagens produzidas. Para Baczko (1985), o imaginário social expressa-se em discursos (ideologias e utopias), em símbolos e rituais socialmente compartilhados, mas não se confunde com esses.

Importa compreender que o imaginário não se esgota nos signos produzidos, mas “circula” socialmente a partir dos signos produzidos e se modifica a partir deste mesmo processo de circulação. Desta forma, podemos dizer que o imaginário é historicamente construído pela vivência do cotidiano em comum. Mas, no interior desta experiência vivida, os modos de comunicação desempenham um papel de grande relevância. Essa relevância não se limita ao mero papel de “meio” de circulação, mas refere-se ao fato de que os modos de comunicação interferem ativamente no imaginário produzido.

Como processo criador, o imaginário reconstrói ou transforma o real. Não se trata, contudo, da modificação da realidade, que consiste no fato físico em si mesmo, como a trajetória natural dos astros, mas trata-se do real que constitui a representação, ou seja, a tradução mental dessa realidade exterior. O imaginário, ao libertar-se do real que são as imagens primeiras, pode inventar, fingir, improvisar, estabelecer correlações entre os objetos

de maneira improvável e sintetizar ou fundir essas imagens (LAPLANTINE E TRINDADE, 2003, p. 27).

Por ser um país “policultural”, termo utilizado por Durand (2011) em sua obra “O imaginário: ensaio acerca das ciências e da filosofia da linguagem”, não é de se estranhar que o Brasil tenha um imaginário imenso e diversificado, demarcador das fronteiras regionais desse país, guardião de tradições e de novas configurações dos símbolos, mitos e lendas aqui manifestadas. O imaginário manifestado no Brasil, e não de se estranhar, expresso nas páginas literárias, mantém uma relação direta com a cultura, a história e a sociedade em que se constitui. A literatura, nesse sentido, como parte dessa cultura, não poderia deixar de ser também um dos suportes do imaginário multi e plurissignificativo do país.

Nesse processo, observa Ferreira Neto (2008), a tradição oral é uma fonte valiosa para a reconstrução do passado, pois é por meio das narrativas orais que a história e a cultura podem ser perpetuadas. É nesse sentido que Barthes destaca que “a narrativa está presente em todos os tempos, em todos os lugares, em todas as sociedades; a narrativa começa com a própria história da humanidade” (BARTHES, 2011, p. 19). E Le Goff (1996, p. 424) observa que “o primeiro domínio no qual se cristaliza a memória coletiva dos povos sem escrita é aquele que dá um fundamento aparentemente histórico à existência das etnias ou das famílias, isto é, dos mitos de origem”. É a partir das tradições e das narrativas orais que podemos perceber o imaginário como parte constitutiva e fundamental para a história humana.

Desse modo, compreendemos que o simbólico se faz presente em toda a vida social amazônica, na situação familiar, econômica, religiosa e política, entre outras. Laplantine e Trindade (2003, p. 21) observam que embora não esgotem todas as experiências sociais, pois em muitos casos elas são regidas por signos, os símbolos mobilizam de maneira efetiva as ações humanas e legitimam essas ações. Assim, a vida social é impossível fora de uma rede simbólica.

Sendo o inconsciente depositário dos significados, cabe aos homens a descoberta de sua revelação através das formas em que essas imagens se expressam e se manifestam. Toda imagem é, portanto, uma epifania, uma manifestação do sagrado. Consequentemente, toda e qualquer imagem, ao mesmo tempo produto e produtora do imaginário, passa a ter o caráter de sagrado, devido à sua universalidade e à sua emergência do inconsciente (LAPLANTINE; TRINDADE, 2003, p. 17).

Portanto, não há como deixar de perceber a relação anímica entre mito e imaginário, uma vez que um compreende o outro e ambos fazem parte de uma determinada “realidade” de um povo/sociedade. Logo, o Imaginário Amazônico

é repleto de encantos e singularidades que são retratados nas narrativas de tradição oral, assim como também emergem nas produções de autores como Paes Loureiro e Paulo Maués Corrêa, pesquisadores que observam a necessidade de manter viva a memória do povo amazônica, ribeirinho, caboclo, indígena.

A mitopoética de uma serpente encantada

No princípio era o mito e do mito nasceram as explicações sobre a origem da terra, do ar, do fogo e da água. Antigamente o mito era a luz que guiava os homens e os conduzia ao longo da vida, na alegria, na sorte ou má sorte. O mito é o poético da realidade, ele conta uma história do sagrado, que, segundo Mircea Eliade (2006, p. 11), “ele narra um acontecimento ocorrido no tempo primordial, o tempo fabuloso do “princípio”. Em outros termos, o mito narra de forma poética, por exemplo, como, graças às façanhas de entes sobrenaturais, uma realidade passou a existir. Esta característica do mito é envolta por uma função polissêmica, uma vez que as narrativas mitológicas possuem inúmeras variantes e possibilitam diversas formas de interpretação.

Loureiro (2000, v. 3, p. 319), em seu ensaio sobre mitopoéticas e imaginário, entende o mito como “a significação/significante da expressão sensível, dessa poética do ser em que o imaginário se constitui para o homem”. Para tanto, o mito possui lugar e língua, ele faz morada no imaginário social e se comunica por meio das poéticas, das oralidades. A sensibilidade do mito é o que evoca no ser humano a sensação de não estar só, pois traz em si a chama da credibilidade, o que Roland Barthes (1972, p. 43) chamou de “efeito do real”.

O mito é, senão, um produto do imaginário humano sob a perspectiva de racionalizar e poetizar sobre uma origem ou crença. Esta racionalização, onde se trabalha a partir da perspectiva do outro, organiza o fato real em alegorias onde o poético é presente desde o princípio, e no caso da criação literária, desemboca na página escrita. Neste caso, o mito converte-se em poesia quando deixa de assumir uma esfera religiosa e mística para assumir, então, a função estética.

Para Loureiro (2000, v. 3, p. 320), o mito não mais funciona em códigos para acontecer em uma linguagem significativa, deste modo, o mito torna-se poético em essência. Ademais, sua função primeira seria a de “organizar cronologicamente um sistema de pensamento”, uma vez que sua função é a de dar significado a determinada situação ou condição temporal e social sob a visão da linguagem poética e criativa, “enquanto que a poesia compete organizar metaforicamente um sistema de valores de palavras” (LOUREIRO, 2000, v. 3, p. 321), outorgando, assim, determinado caráter poético aos mitos.

Este processo de saída do caráter antropológico do mito para o poético é que o autor chamou de “processo de conversão semiótica”, um conceito

amplo abordado na obra “Cultura Amazônica: uma poética do imaginário” (2000), compreendido como o “processo de mudança de significação dos fatos da cultura, quando se dá uma mudança de dominante, re-hierarquizando dialeticamente as outras funções” (LOUREIRO, 2000, p. 320).

A partir deste distanciamento funcional em que o mito passa do comando da consciência coletiva para tornar-se expressão do sensível e do estético, onde é visto pelo significado que carrega e pela linguagem significante, este torna-se poesia. Ele não é mais compreendido em uma estrutura normativa, a poética do mito é então assimilada no plano sensível onde, como um rio, corre literariamente em forma de poesia.

É nesta figura do rio corrente que o mito encontra novas formas de apresentar-se. No que diz respeito às cosmologias amazônicas, há um olimpo submerso nos rios que servem de estrada, cultivo, leito e habitat. É onde existem seres e saberes ancestrais poetizados nas falas dos ribeirinhos, indígenas, caboclos, habitantes dos interiores e das grandes cidades amazônicas. É o lugar das encantarias da palavra, daqueles que foram encantados pela natureza ou dela se encantaram por vontade própria, casa dos Caruanas, das Boiunas, dos Botos e Iaras.

É nesta morada que o fazer poético habita, em meio às encantarias da palavra torna-se encantaria-poética, onde as divindades do fundo dos rios assumem corpo físico na palavra encarnada do caboclo possuído de poeticidade e dando vazão ao “mito-poema” como narrativa por excelência, onde o caboclo e o indígena fundem-se em uma criação estético-literária rica e universal. Mindlin (2002) ressalta a preciosidade de histórias e significados nas mitologias indígenas, já que para ela a mitologia é a verdadeira história do mundo, um universo composto de expressão de ideias, de criatividade verbal e elaboração da composição narrativa, considerando seu caráter estético/literário.

É neste sentido que a mitopoética emerge do olimpo submerso dos nossos rios, como performance na voz daquele que traz em si o *daimon* da poesia amazônica. Este rio, portanto, deixa de ser meramente funcional e passa a abrir as portas do maravilhoso para aqueles que nele mergulham e se encantam. É nesse mergulho que o caboclo vai ser “mundiado” de poesia ou se “ajuremar” desta – termo que recorro à religiosidade afro, especificamente da umbanda, para significar aquele que foi encantado pela magia que existe na floresta – para voltar com o poético dentro de si. Existe aqui uma encantaria de si mesmo, uma sacralização do mito que se faz verbo poético na carne, na voz, na performance.

Para o teórico suíço-canadense Paul Zumthor (2007, p. 34), a performance é “o único modo vivo de comunicação poética”. Ela indica o que o autor chama de ato de comunicação total, relacionando-se à recepção e às condições de expressão e percepção. E diz respeito a um momento tornado presente nas palavras expressas pelos participantes implicados em seu ato de

forma imediata. “Nesse sentido, não é falso dizer que a performance existe fora da duração. Ela atualiza virtualidades mais ou menos numerosas, sentidas com maior ou menor clareza” (ZUMTHOR, 2007, p. 50).

O mesmo autor compreende que na performance há um saber fazer, o que implica um saber ser. Essa afirmação permite reconhecer a prática da performance da seguinte maneira: a) como reconhecimento, como algo que realiza, materializa, que se faz reconhecer na passagem do virtual ao atual; b) como inserida num contexto histórico-cultural específico, embora seja um “fenômeno que sai desse contexto ao mesmo tempo em que nele encontra lugar”; c) como comportamento restaurado, no qual um “sujeito assume aberta e funcionalmente a responsabilidade”, ou seja, desempenha um papel; d) como transmissora e transformadora (ZUMTHOR, 2007, p. 31).

Nessa perspectiva, acredita-se que, a partir das narrativas mitopoéticas sobre a Cobra Grande é possível pensar a performance não somente como um ato de comunicação, mas como categoria, cuja função poética deverá ressaltar o modo de expressar a mensagem num dado contexto social, considerando a experiência histórico-cultural, pelo uso da voz e do corpo, assim como de outros mecanismos que possam transformar o momento de contar num momento dramático e de deleite para os participantes. Esses recursos, que estão imbricados na performance, colocam todos em um espaço sempre de ação e transformação, considerando que, para Zumthor (2007, p. 25), todo ato de comunicação, principalmente a poética, é uma tentativa de mudar aquele a quem a mensagem se dirige, pois “receber uma comunicação é necessariamente sofrer uma transformação”.

É importante não perder de vista o fato de que esta forma de expressão, a narrativa, faz uso da “linguagem poética”, de que o “corpo” é o veículo que “dá forma” ao que se quer comunicar e de que “todo ato de performance é reflexivo”, cria uma experiência ao mesmo tempo em que reflete sobre ela. Assim, a linguagem poética permitiria, segundo Jakobson (1974) ampliar a linguagem verbal, o corpo torna-se voz: na poética estão envolvidas seleções e combinações não usuais de elementos. Além disso, a função poética é a única dentre as funções da linguagem que trata da própria mensagem, ou seja, é autorreferenciada, logo, propicia reflexão sobre os próprios processos constitutivos da linguagem. Tais características evidenciam as possibilidades de análise a que estão abertas as mitopoéticas sobre a Cobra Grande.

A cauda de Honorato

De acordo com o Dicionário de Símbolos, de Juan Eduardo Cirlot (1984), a Serpente é vista como um signo do plano energético. Dotada de

ambivalências, a serpente é a dicotomia de si mesma, seu caráter é expresso por meio das características biológicas do animal em seu estado de natureza, lugar que está intimamente relacionado com o seu interior e os deslocamentos que a ele são implicados.

Animal de aspecto sinuoso e fálico, a serpente é vista como símbolo da sexualidade esguia, dos caminhos que o desejo percorre e penetra para alcançar sua completude no preenchimento do outro. Sua língua bifurcada e ameaçadora treme diante do calor e do som detectável mediante seu “tremelicar” convidativo, uma vez que esta vibração evoca a luxúria naquele que a observa, ou intimidador, pois é o prenúncio do beijo peçonhento ou do abraço de morte que está por vir. Estes aspectos, quando observados previamente – ou advertidos por aqueles que possuem experiência com os variados tipos ofídicos, provocam no ser humano que as percebe o impulso pelo fugir ou pelo entregar-se no congelar da não reação.

Entretanto, tais conhecimentos estão para os aspectos biológicos da serpente. Corrêa (2016) observa a serpente enquanto cobra, navio ou encantado. Estes dois últimos estão profundamente enraizados no imaginário amazônico, como fonte de poéticas sem fim, sem quantidade exata e repleta de conhecimentos outros passados do intérprete para o espectador de sua performance.

Narra-se sobre uma Cobra Grande que afunda as embarcações, que se transforma em navio ou que mata os navegantes incautos que se lançam aos rios em noites com ou sem luar. Ver a Cobra Grande torna-se então um aviso para a fuga iminente em busca de terra firme, pois a mesma é provocadora de banzeiros e – em alguns casos – de ataques diretos, como narra Dona Maria do Carmo Guimbal de Aquino, moradora de Barcarena, no livro de Corrêa (2016), ao interpretar um ocorrido com seu avô:

Meu avô, Avelino Lopes de Freitas, era seresteiro, tocador de bandolim, e certa vez ele e outras pessoas estavam vindo em um popopô, de Barcarena, para tocar em Belém.

Eles vinham tocando animados dentro do barco e, quando chegaram no rio Guamá, diante da orla de Belém, lá pelas bandas do bairro do Jurunas, eles avistaram um arco brilhante, e a lua reluzia nele. Era um arco muito grande, que meu avô até dizia que dava para passar um barco à vela por baixo dele.

O meu avô, vendo aquela coisa imensa atravessada no rio, falou para o irmão dele, que estava de costas pro negócio:

– Mané, tu já viste um arco parado no meio do rio?

– Não!

– Então te vira e vê.

Na hora em que se virou, ele ainda disse:

– Pois é...

E o medo tomou conta de todo mundo. Eles ficaram aterrorizados com aquilo. Eles nunca tinham visto. Eles pararam de tocar na hora. Estavam acostumados a fazer aquele caminho, principalmente de madrugada, quando vinham trazer farinha, frutas e legumes pro Ver-o-Peso. Eles pararam o barco, sem fazer barulho. Encostaram a embarcação a uns trezentos ou quatrocentos metros de distância daquele negócio. Foi quando eles escutaram aquele baque:

– Pá!!!

Aquilo fez um grande banzeiro que até empurrou o barco deles, mesmo distante como estava, contra a beirada do rio. Parecia uma cipoada.

Aí foi que eles descobriram que era a Cobra Grande que estava de tocaia esperando alguma embarcação desavisada, para dar o bote.

A sorte deles foi que era noite de lua cheia, e as escamas da bicha brilhavam com a luz do luar (CORRÊA, 2016, p. 40-41).

Esta narrativa, marcada pelo falar típico do paraense, circunscreve-se em quatro atos: a viagem, o encontro, a fuga e a resposta para o ocorrido. A viagem é marcada por um objetivo no qual o personagem – o avô da intérprete, neste caso – precisa cumprir. O encontro é o momento de terror vivido pelo personagem ao deparar-se com algo que estava para além do real concreto. A fuga remete diretamente à ação interior, onde o sobrenatural provoca tamanha reação de medo onde a única opção sensata seria fugir. Encerrando os atos desta narrativa, encontra-se a resposta para o que ocorrera, uma solução buscada no imaginário ou como a resposta mais “adequada” para o fato ocorrido, fugindo da razão lógica e científica não recomendada para a solução do que havia acontecido.

Assim, esta narrativa sobre a Cobra Grande traz – diferente da fábula que carrega uma máxima moral – um saber sobre o episódio, onde podemos inferir que todo cuidado ao navegar à noite, pelos rios da Amazônia, é pouco! Perigo! Risco de Cobra Grande ou outras Encantarias!

Loureiro (2000) retrata em seu poema “O Cantar da Boiúna” essa característica da serpente que (a)ssombra o imaginário amazônico:

*A noite, escura boiúna,
com suas escamas estrelas
passava no rio. Nas trevas
ofíδια forma de sombra
dava a impressão de brotar
e, de bubuia, crescer.*

*Rumor de ondas ouvia-se
no separarem-se das águas
para emergir esse vulto
que avulta o escuro no escuro*

– sombra entre as sombras que havia,

*que o imaginário, sem olhos,
bem mais do que os olhos, via.
Um pixé de cobra-grande
na brisa se propagava,
enquanto as negras escamas
de prata se iluminavam.*
(LOUREIRO, 2000, p. 37).

Percebe-se nos versos deste poeta paraense que a imagem erguida sobre a Boiuna, como cobra negra – de acordo com a tradução do tupi *mbói* (cobra), *una* (preta) – remete ao perigo da escuridão, narrativas do invisível que provocam a sensação de iminente perigo, onde os saberes transferidos escoam diretamente para o imaginário do espectador. Serpenteiam-se as palavras em direção ao público que as ouve e envoltos nelas, mergulham neste rio noturno de imagens.

É por meio destas narrativas que uma parte do imaginário amazônico se mantém em circulação, para que não caia no esquecimento das modernidades e dos benefícios que esta traz consigo, como as tecnologias e a facilidade de acesso à comunicação. São narrativas para serem contadas no escuro da noite, momento onde as encantarias ganham vida e o imaginário cria sua realidade luminosa feita de criatividade, memória e imaginação.

Deste modo, é por meio destas narrativas que o imaginário, como incenso ritualístico, espalha-se, e constitui-se em princípios educativos, regidos por imagens vindas pela voz do outro que as sustenta e repassa oralmente, como parte de um tesouro que carrega consigo e ditas pela voz do Outro e que sustenta imagens outras dentro de si. Tal como a sementeira, as narrativas são plantadas na memória de um sujeito, este por consequência é parte de uma comunidade, através dessa relação entre os sujeitos – intérprete e expectador que se tornará intérprete – o imaginário se propaga, e compartilhado por um povo, constrói saberes que, historicamente, por vias de uma construção social permeada por preconceitos e discriminações, estão distanciados dos bancos escolares.

Portanto, acreditamos que no interior de todo sujeito/intérprete amazônico há uma Cobra Grande em potencial, uma serpente que se enrosca na memória deste sujeito e que, por meio da voz, cresce por meio da divisão, do compartilhar destas narrativas. Esta serpente, que é fonte de terror e fascínio, está presente não só no imaginário individual, mas no imaginário social de todo um povo que habita as mesmas águas que servem de olimpo submerso para as diversas encantarias da Amazônia.

Percebemos, assim, que os saberes evocados por meio destas narrativas erguem-se a partir do não lugar do intérprete amazônica, que por meio de sua engenhosidade e saberes adquiridos fora do ambiente escolar, compartilha seus conhecimentos sobre os perigos que estão presentes nos rios, córregos e furos d'água desta região encantada.

Considerações... as escamas singram a tilintar

O imaginário, o mito e o poético são viajantes na cauda serpente. Quando esta singra os rios amazônicos, e encanta ou assola os corações dos ribeirinhos, deixa seu rastro luminoso e possibilita tantas leituras na companhia de seus viajantes de jornada.

Assim, nas linhas acima, a narrativa e a criação literária são expressões da força mítica da Boiuna no imaginário nortista, seus encantos e variadas versões incidem sobre aquele que narra e sobre aquele que ouve, e proliferam uma gama de informações que, inerentes ao mito, guardam conhecimentos passados ao longo dos anos através da oralidade, guarneçados e (re)inventados pela memória.

Desse modo, o imaginário amazônico e suas mitopoéticas de Cobra Grande são fonte de inspiração para pesquisadores e artistas, que em suas obras articulam imagens, saberes e recursos éticos, poéticos e estéticos, que nascidos junto à narrativa, trazem em germe princípios educativos que ensinam e pre-nunciam formas outras de conhecimentos compartilhados pelos amazônidas.

As mitopoéticas sobre a Cobra Grande, narradas por caboclos e ribeirinhos que habitam às margens dos rios da Amazônia, conferem a estes homens e mulheres participar de dada realidade, em que a sinuosidade dos rios e a força que a natureza lhes impõe, impregna o imaginário e cultura local. Exerce papel determinante na coexistência entre homem e natureza, numa interação observada como de aprendizado em relação com os rios e suas particularidades, os saberes necessários para a navegação e os perigos que os mesmos contêm, por exemplo.

Tais imagens rompem com a ideia de que estas narrativas não veiculam saberes e nem formam sujeitos, tratadas apenas como mero folclore de um povo posto à margem da sociedade dita “civilizada e erudita”. As mitopoéticas sobre a Cobra Grande permitem que o sujeito que as escute embarque no imaginário amazônico e aprenda junto com seus personagens.

Desse modo, a narrativa transmite conhecimentos num processo poético em que a enorme serpente abocanha a própria cauda, e cíclica, símbolo de eternidade e movimento constante, também representa um educar vivo, repassado de voz em voz: na beira do rio, no barco, na rede, na hora da pesca. Assim, às vezes buliçoso, outras, feito de calma, as mitopoéticas da Boiuna trazem ao coração de sua gente conhecimentos, aparentemente distanciados dos campos da academia, mas que, ao serem devidamente trabalhados, trazem a luz educativa para os homens, como se a narrativa fosse um caroço, que traz em si não a noite, mas o raiar do amanhecer de um novo dia.

POSFÁCIO

Mariateresa Muraca

O livro que acabamos de ler é um testemunho valioso do poder da educação e, em particular, da educação libertadora em germinar possibilidades fecundas para pessoas e grupos a partir de situações aparentemente áridas e desesperadoras. De fato, ele é o fruto – ou melhor um dos frutos, sendo que há tantos outros significativos embora mais difíceis de enxergar e nomear – de um longo processo de discussão e escrita coletiva, que se desdobrou nos meses mais difíceis da pandemia de Covid19 e que eu tive o privilégio de acompanhar em vários momentos. Assim, em uma época de isolamento, distâncias e temor, frente a uma crise tão desafiadora para a educação popular e seus instrumentos fundamentais (encontros, participação, organização, manifestações públicas etc.) o caminho colaborativo, proposto e sabiamente conduzido pelo professor Reinaldo Fleuri, permitiu a coautores e coautoras alimentar, fortalecer e ampliar relações pensantes e reciprocamente formativas. Foi um processo em espiral, articulado em várias fases de debate coletivo, trabalho em pequenos grupos e elaboração pessoal, em que as/os participantes compartilharam inquietações e pontos de vista, formularam perguntas profundas e se comprometeram em uma busca comum repleta de sentido, valor e também alegria. Porque se, por um lado, a análise nos conduz a considerar as problemáticas sociais em toda sua gravidade e complexidade, por outro, existe uma felicidade própria da experiência de se sentir próximo à verdade, e essa experiência pode ser vivenciada somente em comunhão.

A verdade desse livro portanto é no encontro e sua metodologia é decolonial. Em particular, o exercício de decolonização atinge vários elementos relacionados com a educação, como:

- as metáforas. A história da educação é marcada por uma grande abundância de metáforas, criadas com a finalidade de desvendar um fenômeno tão transversal, abrangente e intenso. Podemos retomar a célebre metáfora maiêutica escolhida por Sócrates para descrever o mestre como uma parteira que traz à luz o saber; ou a metáfora botânica declinada em centenas de maneiras diferentes por pensadoras e pensadores do mundo inteiro; ou ainda as metáforas mecânica e financeira através das quais Paulo Freire critica a educação que mantém as condições sociais dadas ao invés de transformá-las. Gosto de pensar que essa multiplicação de metáforas expressa a resistência da educação perante a pre-

tensão definitiva própria da postura moderno-colonial para com o conhecimento. Em sintonia, o livro apresenta várias metáforas, surgidas no encontro com pessoas e comunidades: no texto de Almeida, por exemplo, achamos uma metáfora inspirada por um construtor de barco, de acordo com o qual são justamente as medidas assimétricas e os ângulos imperfeitos que garantem uma navegação segura; na mesma maneira na interdisciplinariedade o “entortamento” de conceitos possibilita alcançar melhor a complexidade dos fatos concretos.

- Os imaginários. De fato, os textos são atravessados pela desconstrução de visões dominantes que condicionam a experiência de vida de certos grupos humanos, limitam suas possibilidades de interação social e de aprendizagem, legitimando hierarquias e exclusões. São questionados os imaginários que consideram as crianças incapazes de participar na coprodução de um saber crítico a partir das múltiplas diferenças que as caracterizam; as pessoas com deficiência como faltantes, desprovidas de qualquer forma de autonomia e desviantes com respeito a uma suposta normalidade; as idosas e os idosos como não produtivos e portanto descartáveis, especialmente quando pertencem às classes populares e às populações mais marginalizadas. Assim, os textos proporcionam olhares divergentes, pressupostos para práticas e políticas outras.
- As perspectivas. Uma das contribuições mais relevantes do livro consiste na criação de entrecruzamentos entre abordagens que geralmente são voltadas para campos distintos. Um exemplo é o diálogo entre a educação especial e a educação intercultural, que coloca no centro a diferença, como categoria internamente dinâmica, que mostra o caráter inacabado da realidade social e a construção intersubjetiva da cultura, animando processos de transformação de si e do mundo em relação ao outro.
- As práticas. Embora muito denso no plano teórico, o livro é também profundamente enraizado na experiência. Muitos textos surgem da reflexão comum sobre percursos ou práticas educativas bem como do reconhecimento e elaboração crítica de concepções de mundo, metodologias educativas e saberes encarnados em sujeitos e comunidades historicamente sujeitados. Portanto, quem está à procura pode encontrar férteis sugestões, propostas e desafios, suscetíveis não somente de ser reinventados mas também de suscitar outras criações coletivas.

Entre as muitas palavras geradoras que perpassam o livro – memórias, resistências, alteridade, diálogo, não neutralidade, circularidade, perguntas... – quero ressaltar o valor do conflito que, em uma ótica freiriana, não pode ser desvinculado do amor. Pois o amor autêntico alerta contra formas de obediência servil; convida para se responsabilizar com relação às próprias múltiplas e contraditórias implicações nos sistemas de dominação – como bem fazem as coautoras e os coautores do livro ao reconhecer sua dívida de gratidão com relação a genealogias, trajetórias e experiências político-pedagógicas rebeldes –; motiva para acolher a tensão que surge na interação entre diferentes e que, se adequadamente trabalhada, pode promover a problematização da realidade e a modificação de si; anima a transgredir perspectivas e formas de civilização monológicas, monolíticas, monoculturais, trazendo à tona a pluralidade que habita em nós e no mundo. Portanto, ao parabenizar todas as pessoas engajadas no processo que originou o livro, meu desejo é que ele possa inspirar e encorajar outras iniciativas coletivas de ação-reflexão educativa pautadas pela busca da vida em plenitude.

COMENTÁRIOS

Saindo das amarras metodológicas tradicionais

*Comentário ao Capítulo 01:
Metodologia Fleuriana: trajetórias de uma
Pedagogia Decolonial e Intercultural*

*Keila de Jesus Morais Lobato
Miguel Costa Silva*

O texto evidencia novas práticas metodológicas para a educação, que podem ser utilizadas em sala de aula nos diversos níveis de ensino. A experiência aqui foi vivenciada na turma de mestrado com aplicação do trabalho do professor Reinaldo Matias Fleuri, o qual se denominou de Metodologia Fleuriana, que valoriza a decolonialidade e a interculturalidade crítica. Essas práticas divergem do lugar comum de uma educação que enfatiza somente o conteúdo.

Na perspectiva Fleuriana, constata-se a valorização das experiências trazidas pelos alunos, que se constroem e reconstróem à medida que se criam e recriam possibilidades de conexões de histórias, memórias, pensamentos, atitudes, misturas, saberes e sabores etc., que nos tiram das amarras metodológicas tradicionais. Inclusive a abordagem textual nos provoca múltiplas sensações, uma vez que mesmo invertendo a lógica da leitura não se perde o sentido ou a ideia do (con)texto.

Dessa forma ou sentido evidenciamos na educação intercultural a presença do diálogo, do respeito, da alteridade, que se verifica na perspectiva Fleuriana, metodologia essa que nos permite “viver em plenitude”.

Descolonizar a educação, um apreender intercultural com os povos originários amazônidas

*Comentário ao Capítulo 02:
Só nasce da árvore quem é da raiz: reflexões sobre práticas
pedagógicas decoloniais e interculturais no ensino superior*

Marta Giane Machado Torres

O texto suscita transcendências dialógicas e plurais fruto da movimentação epistemológica de pesquisadores educacionais da sociedade

amazônica. São conexões que se fortaleceram a partir da participação da sociedade civil, dentre os quais cursinhos populares atuantes em periferias de Belém, movimentos sociais, LGBTQIA+, educação inclusiva e outras. Este produto seguramente traduz germinativa analogia para o diálogo sinestésico da educação decolonial, fruto de sensível materialidade da vivência mobilizadora pelo Bem Viver!

É uma experiência que agrega vivência escrita de sentido contra hegemônico, dimensionando sobretudo um alerta à estratégia do capitalismo neoliberalista de denominar como “interculturalidade” a sua própria estratégia de dominação por meio de uma integração dos “oprimidos” ao sistema.

O conjunto desta escrita comporta narrativas de diferentes sujeitos em respectivas identidades, de contextos interativos e ambiência criativa, formativa. Aprofundam análise da realidade a fim de promover auto-organização dos povos, radicalização e movimentação política, que conforme suas palavras fortemente alteram a correlação de forças no cenário político brasileiro.

Como uma rede rizomática este estudo comporta constatações da educação intercultural crítica a fomentar de sentido e resistência caminhadas e trajetórias do povo que luta. Sacode nossas estruturas mobilizadoras.

Por um apreender intercultural com os povos originários amazônidas!

O diálogo intercultural como práxis de uma educação freireana

*Comentário ao Capítulo 03:
A interculturalidade na educação freireana: o
diálogo como estratégia pedagógica*

*Keila de Jesus Morais Lobato
Miguel Costa Silva*

É fácil notar a presença do diálogo como estratégia da construção textual e, portanto, da metodologia adotada para a conversa dos autores sobre a interculturalidade na educação freireana e fleuriana. Na interação com o outro, onde “a educação é comunicação”, é diálogo, é respeito.

Nesse diálogo temos Bell hooks, “como sujeito da resistência”; Michel Foucault, trazendo a discussão da existência de uma só verdade e de um único saber; Marilena Chauí, do saber advindo do conhecimento científico, que tem uma intencionalidade opressora; Fleuri que compreende que a educação intercultural é uma relação que “indica uma situação em que pessoas de culturas diferentes interagem; Oliveira, que aponta Paulo Freire como a gênese da educação intercultural no Brasil.

Paulo Freire vem com um modo diferente de ensinar e aprender, uma educação dialógica e reflexiva, com amorosidade no ato de educar. Essa dialógicidade evidencia um mover da educação, o diálogo intercultural como práxis de uma educação freireana. A interculturalidade aliada à educação popular resgata possibilidades de inclusão de novos horizontes destinados aos povos historicamente excluídos.

O diálogo crítico em sala de aula

*Comentário ao Capítulo 04:
Filosofia com crianças: educação intercultural
em ambiente de educação popular*

Angélica Paula Ferreira Gomes

O texto reflete acerca do ensino da Filosofia, revelando práticas pedagógicas e apresentando novas formas de trabalhar a disciplina em sala de aula, desenvolvendo o diálogo e construindo a integralidade dos alunos.

Os estudos desenvolvidos apresentam estudantes participantes ativos das atividades, críticos, conhecedores da realidade que os cercam e vítimas de uma sociedade repleta de desigualdades sociais, educacionais e outras. Contudo, esses mesmos alunos são aqueles “sujeitos que se encontram para transformar o mundo em colaboração”.

Logo, o texto traz uma reflexão interessante e necessária para as crianças, adolescentes, professores, pais e população em geral.

Entre saberes: por uma outra formação docente

*Comentário ao Capítulo 05:
A práxis da educação Kaingang*

Geórgia Pereira Lima

As dialógicas culturais por uma outra educação, foco do texto, constituem dimensões e perspectivas da formação docente e do fazer pedagógico como enfrentamento aos modelos hegemônicos de educação formal, buscando romper com padrões dominantes eurocentrados.

Subvertem assim o contexto escolar num espaço de encontros de gerações culturalmente articuladas no viver, que integra percepções de ancestralidades como base para pensar a educação brasileira, pautada pelo pensamento do

colonizador ao interpor, a partir de experiências socialmente constituídas, o reconhecimento dos ecos das diversidades de saberes e fazeres de trânsitos interculturais das simbologias sagradas das “plantas” e do “sabor” que integram processos históricos diferenciados, circunscritos ou não, das culturais dos povos originários.

Estamos diante de um texto que expõe de forma incisiva a complexidade da “cultura kaingang”, sob dupla aspiração, ao mesmo tempo em que denuncia o descaso, reafirma o direito e respeito com educação escolar indígena, desafia a docência com um saber fazer de uma outra proposta metodológica assumidamente decolonial.

Práticas, saberes e sabores Kaingang

*Comentário ao Capítulo 05:
A práxis da educação Kaingang*

*Keila de Jesus Morais Lobato
Miguel Costa Silva*

Aqui se debate sobre Educação Escolar Indígena vs Educação Indígena, o processo de colonização dos saberes tradicionais e ancestrais dos povos indígenas que passaram por diversas apropriações, enquanto o direito à propriedade intelectual lhes foi negado. Então se considera as atividades didático-pedagógicas de professores Guarani, Kaingang e Laklãñ-Xokleng nas práticas e saberes relacionados à temática dos Territórios de Ocupação Tradicional em Santa Catarina.

As reflexões afloram nos caminhos Interculturais e Intergeracionais em torno da “educação escolar indígena”, tratando de expor as contradições que distanciam os modos de aprendizagem na “educação indígena”.

Interculturalidade crítica, inclusão e (re)existência

*Comentário ao Capítulo 06:
Interculturalidade crítica: relatos das pessoas
com deficiência em tempos de pandemia*

*Hennek Bezerra de Souza
Joel da Costa Lobato Junior*

Podemos afirmar que a desigualdade em nossa sociedade se intensificou com o contexto pandêmico de 2020. Quando falamos de pessoas com deficiência, essa situação se agrava na medida em que as condições básicas

para se manterem seguros durante a pandemia da Covid-19 lhes foram praticamente negadas.

Acreditamos que as informações primordiais para atravessar uma pandemia não foram transmitidas de maneira inclusiva. Visto que a sociedade brasileira é desigual, e para os grupos excluídos tornou-se ainda mais difícil ter acesso às orientações básicas, como o uso adequado de máscara, instruções sobre os Lockdowns etc.

Destacamos que a temática apresentada neste capítulo nos proporciona reflexões significativas. Pensar nas diversas crises que o Brasil tem vivenciado, como a crise ecológica, sanitária, econômica e principalmente a crise política, é pensar em medidas que possam incluir e garantir a segurança de todos, em meio a um período de mudanças forçadas em nosso cotidiano.

Não obstante, é preciso manter debates e reflexões acerca desta temática, no diálogo sobre o contexto que estamos vivenciando, principalmente no que diz respeito aos desafios e dificuldades enfrentadas pelas pessoas com deficiência. No tocante, este texto evidencia o questionamento se de fato estamos agindo com alteridade, quando o momento exige que cada pessoa pense para além do seu individual, e seja possível haver a inclusão para o coletivo.

Ensino de Libras no contexto Amazônico: (re)existência.

Comentário ao capítulo 07:

Por uma interculturalidade crítica no ensino de libras na Amazônia paraense: aproximações com os estudos da linguagem

Ruth Cardoso Lima

Pensar na pluralidade educacional com as quais o educando se representa e representa o outro requer não perder de vista a diversidade de posições sócio-históricas que o educando ocupa, todas elas concorrentes para a construção da (re)existência individual e ao mesmo tempo compartilhada no âmbito educacional.

Um das maiores evidências em relação às práticas de ensino de libras no contexto Amazônico é relacionado à carência de estudos linguísticos locais, visto que o ensino está pautado no mundo concreto da vida vivida cotidianamente no qual abarca saberes, cultura e linguagem.

No entanto, as referências de bases interculturais e dos estudos surdos precisam ser aprofundadas nesse ensino de Libras. Espera-se que os estudos no âmbito do ensino sejam mergulhados no contexto amazônico, tornando-se (re)existência para a comunidade surda. Portanto, é necessário lançar outros

olhares para a região paraense, no sentido de focalizar maiores discussões em torno da carência de estudos linguísticos.

Infâncias e práticas pedagógicas interculturais

*Comentário ao capítulo 08:
Educação intercultural: lugar simbólico de desafios na
construção de práticas pedagógicas com as infâncias*

José Anchieta de Oliveira Bentes

Infâncias e práticas pedagógicas interculturais permeiam as discussões no capítulo. A infância é pensada como alteridade, como uma singularidade, marcada no tempo e no espaço, não cabendo tentativas de homogeneizações e generalizações. Uma alteridade que se constrói na relação eu-outro, no mundo da vida que é o mesmo mundo da cultura.

Nesse mundo da vida-cultura, as práticas pedagógicas interculturais implicam um/a professor/a como agente de transformação, junto com o aluno/a, também transformador, que passa a ser reconhecido, valorizado, tendo os objetos de ensino como ferramentas de luta e de sobrevivência, para analisar a realidade e partir para a luta. Implica relações entre as crianças (intra-geracional) e das crianças com os adultos (intergeracional), de aceitação, de inclusão, de respeito para com o outro.

Particularmente, traz um contorno específico quando se discute a ruptura de estigmas que crianças com transtornos mentais sofrem. Para esses sujeitos de direitos é defendido pelas autoras as práxis da educação libertadora, intercultural e decolonial.

Educação Intercultural: Um olhar para infância

*Comentário ao capítulo 08:
Educação intercultural: lugar simbólico de desafios na
construção de práticas pedagógicas com as infâncias*

*Dina Jeciane Bonfim
Flavio Moreira de Paula
Luciane Cristina Faruas de Aguiar*

Aborda a temática infância em suas múltiplas dimensões (humanas, culturais e sociais) e busca aproximar esse campo de discussão com as contribuições epistemológicas da Interculturalidade e Educação.

É necessária a emergência de uma educação crítica que dialogue com o universo da cultura infantil, respeitando: as potencialidades, pensamentos, autonomia, criatividade e saberes das crianças. Além disso, o papel do educador/a, pais e todos que circundam seu convívio é tornar-se parte dessa construção, entendendo que seu universo faz parte do mundo do estar sendo, da pedagogicidade concreta do aprender a ler o mundo.

Ainda que de forma ingênua e diferente, não se deve ignorar a legitimidade das representações, cultura e experiências das crianças que vivem infância(s) singulares. Os estudos de Foucault mostram a sociedade disciplinadora que surgiu com a constituição do Estado moderno do século XIX. Nesta sociedade disciplinadora há separações entre “normais e anormais” que ocorrem de forma estruturada e vigiada, na qual se exclui o louco, violento, leproso, entre outros, que não estão produzindo para a sociedade capitalista. Onde se instaura a política disciplinadora e a biopolítica normativa enquanto procedimentos institucionais de modelagem de indivíduo e de administração coletiva.

Esse processo disciplinador se dá através das instituições como escolas, prisões, e a igreja, que controlam a vida dos indivíduos e são formadoras dos corpos dóceis, ou seja, corpos submissos e exercitados para se tornarem cada vez mais produtivos.

Nesse contexto está inserida a educação das crianças que é colocada como forma de inculcação e, por isso, deve ser problematizada em âmbito acadêmico social a fim de possibilitar novas percepções sobre a(s) criança(s) e a(s) infância(s) e, assim, garantir a validade de suas ações no mundo, com o mundo e com os outros.

A educação intercultural como resistência contra a colonialidade

*Comentário ao capítulo 09:
Educação intercultural, inclusão e o discurso
neoliberal na educação contemporânea*

*Adamor Quaresma Gonçalves
Thiago Gomes da Silva*

O paradigma educacional contemporâneo é pautado nos princípios neoliberais de sociedade, que historicamente vêm marginalizando e produzindo como diferente os diversos sujeitos sociais. Nessa perspectiva, a autora sinaliza a urgência de rompermos com esse modelo monocultural eurocêntrico, enraizado em nossas instituições educacionais, que advoga por um padrão político econômico capitalista, responsabilizando os alunos por não se adequarem a

concepção hegemônica de educação, que traz na sua essência a homogeneização à luz da cultura ocidental.

O momento político e econômico atual no Brasil vem tomando o processo educacional como um instrumento manipulador e reproduzidor da ideologia econômica da globalização. O trabalho de Domingues vai além da problematização do contexto educacional contemporâneo e apresenta o paradigma da educação intercultural como instrumento de resistência contra a colonialidade arraigada na estrutura da sociedade brasileira.

Versa por uma educação para a inclusão, pautada no diálogo, dando voz aos coletivos marginalizados e excluídos no decorrer da história nacional, alicerçando um ambiente educativo democrático de respeito, tolerância e troca de experiências e saberes, possibilitando uma formação cidadã para convivência em uma sociedade multicultural.

A escola deve desenvolver uma prática educativa que respeite e contemple os diversos grupos sociais que constituem a sociedade na contemporaneidade. No decorrer do artigo, Domingues reflete sobre o contexto de crise política e econômica no Brasil, além disso, registra os anos de 2020 e 2021, que estão sendo marcados de forma avassaladora pela crise oriunda do novo Coronavírus, fato que escancarou ainda mais as desigualdades sociais.

Mediante o cenário político atual que a sociedade brasileira passa, o estudo de Domingues suscita questões que precisam ser enfrentadas por meio das práticas educativas para tornar a escola um ambiente dialógico e inclusivo, desvelando as estruturas sociais opressoras e promovendo a organização e articulação política dos grupos historicamente oprimidos pelo sistema colonialista, promovendo a resistência para a emancipação sociocultural e política.

Um entrelaçar de histórias e teorias envolventes e viventes

*Comentário ao capítulo 10:
Interculturalidade e memórias de sujeitos da Amazônia: contribuições
para uma pedagogia decolonial por meio da educação popular*

João do Espírito Santo Lima Malcher Junior

O texto consegue envolver aquele que o lê em um universo temático próprio e expansivo ao mesmo tempo. No mesmo instante – graças por haver uma convenção de tempo tão essencialmente flexível – em que identificamos as narrativas próprias do texto elaborado, identificamos também a história mais abrangente enquanto construção social, identificamos nossas próprias narrativas. Ao magistralmente relacionar, ou melhor, entrelaçar as concepções

vivas da decolonialidade, da interculturalidade e das envolventes “lembraças de velhos”, descritas por Eclea Bosi, o texto assume uma naturalidade e estrutura únicas e que nos convidam a sérias e necessárias reflexões sobre a temática tratada e vivida.

Narração e oralidade como espaços de resistências criativas

Comentário ao capítulo 11:

“Eu sou uma história viva”: narrativa de vida de D. Querida

Mariateresa Muraca

Os autores propõem uma interpretação dialógica da narração de vida de dona Querida, mostrando as marcas de múltiplas opressões, mas também, sobretudo, possibilidades de resistência e criatividade.

O diálogo se dá tanto entre as autoras e os autores – como se depreende da contextualização inicial, em que articulam perguntas, vivências e reflexões experimentadas nos primeiros momentos da pesquisa –; como na relação com a protagonista, tornando a escrita um poderoso instrumento ao serviço da oralidade, na valorização da polissemia mas também das lacunas que lhe são próprias; e também com os leitores, que são convidados a entrar em um espaço de participação e compaixão (no sentido originário de partilha das paixões do outro), portanto posicionado e não neutral.

Assim a história de vida de dona Querida se transforma em uma história exemplar, através da qual muitas outras histórias marginalizadas ou até mesmo silenciadas podem emergir e insurgir. Aliás dona Querida é reconhecida como um ponto luminoso e autorável de uma genealogia cultural, política e pedagógica, à qual os autores atribuem visibilidade e relevância e na qual eles mesmos se situam, enquanto pesquisadores afrodescendentes, paranaenses, enfim, brasileiros e latino-americanos.

Resistência, Resiliência e (Re)Existência

Comentário ao capítulo 11:

“Eu sou uma história viva”: narrativa de vida de D. Querida

Marinês de Maria Ribeiro Rodrigues

O texto dá ênfase à “história vista de baixo”, das “pessoas comuns”, como Dona Querida, protagonista de um enredo histórico que enriquece a

explicação dos processos de resistência, resiliência e (re)existência das populações tradicionais, em particular, os quilombolas.

Traz exemplos e trata com clareza de temas que vêm sendo negados e silenciados na escrita da história como: discriminação, espiritualidade, saberes, encantos, entre outros, mostrando como desafio da escola o rompimento com a perspectiva eurocêntrica de construção do conhecimento que nega as “sabedorias insurgentes”, as “experiências ancestrais” dos povos originários.

Apresenta a importância do trabalho com biografias de pessoas comuns em sala de aula, de personagens que os alunos possam nomear, dos quais possam se recordar, no sentido de contribuir com o abandono do etnocentrismo em favor de uma visão mais pluralista de educação, comprometida com a desconstrução da colonialidade do poder, do saber, do ser e do viver, através da interação dialógica com os saberes dos povos originários.

Travessias com Dona Querida

Comentário ao capítulo 11:

“Eu sou uma história viva”: narrativa de vida de Dona Querida

Jeovani de Jesus Couto

Seu nome traz afetividade
 Doce escuta, alteridade
 Cabelos brancos, negritude
 Tessitura resiliente em plenitude
 Entrelaçando presente e passado
 Narrativas de vida, antepassado
 Mulher amazonida em palavras e memórias a encantar
 Da África a Sucurijuquara, travessias a nos ensinar
 Cruzamento de temporalidades
 Guardiã de saberes, sublimidade
 História de velho, sabedoria
 Luta antirracista, curadoria
 Humanos e não humanos, arte e encanto
 Mulher das águas, tocante!
 Quilombola, sua voz entoada lutas decoloniais
 Historicidade embricada de saberes culturais
 Pertença e feminismo
 Contra o colonialismo do ser
 Dona querida nos ensina a viver

A sociopoética do território

*Comentário ao capítulo 12:
Corpo d'água: uma cartografia indisciplinada
do Bairro da Barra – trajetórias decoloniais*

Jacqueline Candido Guilherme

As ações sociopoéticas (estéticas-expressivas) se somam à educação ambiental a partir de relações interculturais, promovendo aprendizados mútuos entre os saberes provindos pela academia, pela escola e pelas ruas do bairro. Sendo a troca entre seres viventes um fenômeno muito antigo permeado pela circulação entre coisas e saberes, no texto são expressas essas relações sociotécnicas e culturais.

Almeida nos mostra a importância do rio, do cultivo de certas plantas, dos sons, das bonecas Abayomi na construção dos sujeitos em relação no Bairro da Barra. Para além, o autor salienta como saberes diversos são compartilhados e com-formam os sentidos do que vem a ser esse território, de modo plural. Ele nos lembra que as coisas e pessoas não existem antes das relações, e que são elas capazes de mobilizar tempos e espaços outros, assim como construir sentidos diversos para si sobre o mundo que experienciam.

Das mais diferentes atividades, o autor lança luz para as práticas artísticas elaboradas e vivenciadas no Bairro da Barra, que emergem de relações diversas e expressam diferentes modos de vivência e entendimento do território geográfico, que é físico, que é histórico e que é múltiplo no entendimento das pessoas locais. Expressões artísticas que além de serem matérias para apreciação estética, envolvem processos políticos que engajam pessoas em tempos e lugares diversos e nos informa de uma de suas características elementar: a capacidade de entrelaçar vidas.

Mitopoéticas Amazônicas, imaginário, narrativas orais

*Comentário ao capítulo 13:
O silvo da cobra grande: uma mitopoética no imaginário amazônico*

*Hennek Bezerra de Souza
Joel da Costa Lobato Junior*

As palavras do poeta Paes Loureiro (2014) nos dizem que o Mundamazônico é um mundo dentro do mundo, e que a Amazônia é plural em seus significados, saberes e sujeitos. Neste sentido, consideramos que proporcionar visibilidade à cultura Amazônica não é uma tarefa simples.

Hoje temos a Amazônia representada em produções literárias, acadêmicas, e por meio das redes de informações tornou-se possível articular a conexão entre o local e o global, no dialogar entre o imaginário e o científico. Para tanto, este capítulo nos permite velejar pelas águas das produções literárias da/na Amazônia. E assim como a Boiúna, a grande serpente aquífera e escamosa que emerge nos rios, as narrativas orais transportam os saberes que constituem o contexto amazônida.

Destacamos a importância no movimento de formação realizado no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED/UEPA), que por meio da disciplina intitulada “Educação Intercultural: aprender com os povos originários amazônidas a viver em plenitudes”, proporcionou encontros remotos com discussões, debates e reflexões, que possibilitaram a conexão direta da Amazônia com a Mata Atlântica, na partilha de saberes e resistências das pesquisadoras e pesquisadores de alguns pontos do nosso país, mesmo diante de um contexto adverso.

A presença das poéticas orais na escola

Comentário ao capítulo 13:

O silvo da cobra grande: uma mitopoética no imaginário amazônico

Jayna Karolyne de Souza Santos

Desde muito cedo mergulhamos no oceano das poéticas orais, um lugar mágico e repleto de histórias sobre seres visagentos, encantados e sobrenaturais. Porém, estes saberes pouco chegam às salas de aula, a não ser em datas comemorativas como o Dia do Folclore. Dessa forma, os saberes que nos envolvem da infância à vida adulta são concebidos como lendas e credences, ou seja, termos que desmerecem as poéticas orais.

Nessa perspectiva, o artigo nos mostra como as mitopoéticas sobre a Cobra Grande – uma das diversas figuras mitológicas que povoam a região amazônica – podem contribuir para o fortalecimento da identidade cultural dos sujeitos da Amazônia. Trata-se de um texto muito envolvente e instigante, com discussões necessárias à educação.

Versos Encanados

Comentário ao capítulo 13:

O silvo da cobra grande: uma mitopoética no imaginário amazônico

Denis Ramon da Silva Alves

“O Silvo da Cobra Grande” revisita o mito da “cobra” como a matriz fundadora do mundo. Tal como árvores e dragões e divinos, amplamente

presentes no imaginário global, este é fixado como uma ode ao imaginário dos povos, mais especificamente os amazônicos, que têm em seus muitos rios a prova de um ofídio capaz de rachar o mundo, seu ovo; ser mãe(s) de rio(s); navios; tornar-se mulher e homem; inaugurar a noite.

Os povos originários encontram uma conexão metafísica com as propriedades mais convencionais da natureza (rio, serpente, caminho, morte, medo...) e encontram sua passagem ao infinito que nos costura como espécie. Aqui, não se afronta o dragão com espadas e lanças, nem movem-se exércitos em busca de ouro, mas se teme, respeita, respira, afoga-se.

Revisitando essas premissas, por meio de um trabalho que nos transporta em referências e contemplações, acabamos por entrar em contato com algo além dos contos de cautela, ou do mito enquanto explicação do mundo físico, mas no âmago da própria experiência humana, que se reprisa em ineditismos, o qual chamamos de destino, abraçando a fisionomia do caminho percorrido pela Boiúna, abrindo rios e picadas no tempo anterior ao humano, e também nos adequando à nossa experiência de finitude perante uma figura fantástica.

É importante frisar o caráter mitopoético do trabalho – que torna-o intimamente adequado ao seu objeto pesquisado – entrelaçando tudo. É possível observar, após uma leitura atenta o mito reerguer-se saudoso e resistente, entre encanamentos das casas, valas, rios eutrofizados – e espalhados pelas cidades amazônicas –, estradas abertas floresta adentro, em simulacros perversos, em um Eden urbano, que constroem a relação com a imagem do rio e seus habitantes, acuado, mas presente.

Aqui permito-me um comentário também encanado e tímido, que da mesma natureza rasteira responde e presta respeito ao capítulo:

Na hora mais quieta,
 a chuva com sol
 eleva sedimentos do
 igarapé inédito.
 Um último fio de luz
 acende um ovo:
 Aquece-o
 Transforma-o
 Torna-o
 ofídio.
 Frio-rio
 Broto de veneno
 Neve-folha.
 Eclode o rebento!
 Choca-se o ovo com o choque do mundo
 Ainda não sabe, seu destino:
 A panturrilha virgem.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ABREU, Walber Gonçalves de. **Processos de formação de sinais: um estudo sobre derivação e incorporação nominal na Língua Brasileira de Sinais**. 2019. 167 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2019. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/12293>. Acesso em: 7 jun. 2021.

ADAMS, Cristina. As populações caiçaras e o mito do bom selvagem: a necessidade de uma nova abordagem interdisciplinar. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 145-182, 2000. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ra/article/view/27091>. Acesso em: 7 jun. 2021.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Chimamanda Adichie: o perigo de uma única história**. TEDGlobal 2009. Disponível em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=pt-br. Acesso em: 28 maio 2021.

ALBUQUERQUE, Maria Betânia B.; FARES, Josebel Akel; SILVA, Maria das Graças da; CARVALHO, Nazaré Cristina (org.). **Saberes da experiência, saberes escolares: diálogos interculturais**. Belém: EDUEPA, 2016.

ALMEIDA, Lenildo Gomes de. O lugar das culturas populares no mundo globalizado. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 91-102, jan./dez. 2012. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/visaoglobal/article/view/3414/1513>. Acesso em: 7 jun. 2021.

ALMEIDA, Lenildo Gomes de. **Redes de saberes nas rodas de samba**. 2002. 67 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

AMARAL, Selma. **Matriarca quilombola guarda saberes populares da floresta e rico antepassado cultural e familiar**. Belém: Agência Belém, 2021. Disponível em: <http://agenciabelem.com.br/Noticia/219091/matriarca-quilombola-guarda-saberes-populares-da-floresta-e-rico-antepassado-cultural-e-familiar>. Acesso em: 7 abr. 2021.

ARENDDT, H. O deserto e os oásis. *In*: ARENDT, Hannah. **A promessa da política**. Rio de Janeiro: Difel, 2010.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

ASIE. **AÇÃO SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA – Núcleo SC**. Disponível em: <http://saberessindigenas.ufsc.br/>. Acesso em: 1º maio 2021.

BACZKO, Bronislaw. A imaginação social. *In*: LEACH, E. *et al.* **Anthropos-Homem**. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1985.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p. 261-306.

BAKHTIN, Mikhail. Por uma metodologia das ciências humanas. *In*: BAKHTIN, M. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. São Paulo: Editora 34, 2017. p. 57-79.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 89-117, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/DxkN3kQ3XdYYPbwwXH-55jhw/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 6 jun. 2021.

BARBIER, René. **A Pesquisa-Ação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

BARROS, Leonardo de Oliveira; LEMOS, Carolina Rodrigues Bueno; AMBIEL, Rodolfo Augusto Matteo. Qualidade de vida e satisfação com a imagem corporal de transexuais. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 71, n. 1, p. 184-195, 2019. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/arp/v71n1/14.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2021.

BARTHES, Roland. **Análise estrutural da narrativa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

BARTHES, Roland. O efeito de Real. *In*: GENETTE, Gérard *et al.* **Literatura e semiologia**: pesquisas semiológicas. Petrópolis: Vozes, 1972. p. 35-44.

BASSO, Fernanda Gisele; FERNANDES, Márcio. **O índio platinocomo papel branco**: os primeiros tempos da imprensa na América jesuítica (1580-1780). *In*: SEMANA DE INTEGRAÇÃO ENSINO, PESQUISA E

EXTENSÃO, 2009, Caxias do Sul. **Anais [...]**. Caxias do Sul: Unicentro, 2009. Disponível em: https://anais.unicentro.br/siepe/isiepe/pdf/resumo_1371.pdf. Acesso em: 7 jun. 2021.

BENTES, José Anchieta de O.; LOBATO, Huber K. G. Alteridade e diálogo em Paulo Freire: entrevista com Reinaldo Matias Fleuri. **Periferia**, v. 12, n. 1, p. 248-270, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/48449/33160>. Acesso em: 15 jun. 2021.

BERGSON, Henri. **Memória e vida**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BERTAUX, Daniel. **Narrativa de vida: a pesquisa e seus métodos**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

BERTOLIN, Maria José. **História da Barra**. Santa Catarina, 1991.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG. 1998.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1979.

BRANDÃO, Carlos Henrique. **A educação como cultura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

BRANDÃO, Carlos Henrique. Vocação de criar: anotações sobre a cultura e as culturas populares. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 138, set./dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v39n138/v39n138a03.pdf>. Acesso em: 28 set. 2020.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Cenários e momentos da vida camponesa: três dias de caderno de campo em uma pesquisa no Preto de Baixos do Bairro dos Pretos, em Joanópolis, São Paulo. In: NIEMEYER, Ana Maria; GODOI, Emília Pietrafesa de (org.). **Além dos territórios: para um diálogo entre a etnologia indígena, os estudos rurais e os estudos urbanos**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

BRASIL. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra a pessoa portadora de deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, [2001]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 24 maio de 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Presidência da República, [2005]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 25 jul. 2020.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 7 jun. 2021.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: Senado Federal, 2005. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 23 maio 2020.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental/MEC, 1997.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Secretaria de Educação Especial/MEC, 1994.

BRIGHENTI, Clovis Antonio. Povos indígenas em Santa Catarina. *In*: NÖTZOLD, Ana Lúcia Vulfe; ROSA, Helena Alpini; BRINGMANN, Sandor Fernando (orgs.). **Etnohistória, história indígena e educação**: contribuições ao debate. Porto Alegre: Pallotti, 2012.

BUBER, Martin. **Eu e Tu**. 10. ed. São Paulo: Centauro, 2001.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 161, p. 802-820, jul./set. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/GKr96xZ95tpC6shxGzhRDrG/?lang=pt>. Acesso em: 15 ago. 2020.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Didática crítica intercultural**: aproximações. Petrópolis: Vozes, 2012.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, jul./

dez. 2011. Disponível em: <https://saopauloopencentre.com.br/wp-content/uploads/2019/05/candau.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2020.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan./mar. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/QL9n-WPmwbhP8B4QdN8yt5xg/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 7 jun. 2021.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13 n. 37, p. 45-56, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5szsvwMvGSVPkGnWc67BjtC/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 30 maio 2021.

CANDAU, Vera Maria Ferrão (org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas.** Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; LEITE, Miriam Soares. A didática na perspectiva multi/intercultural em ação: construindo uma proposta. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, p. 731-758, set./dez. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/4MgkhT9RPKphNxfwCmpwR8S/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 6 jun. 2021.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3076>. Acesso em: 31 out. 2020.

CAPOVILLA, Fernando César; RAPHAEL, Walkiria Duarte. **Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira.** São Paulo: EDUSP, 2012. v. I e II.

CARLIEZ, Maria Luizete Sampaio Sobral; FORMIGOSA, Ellen; CRUZ, Eder Barbosa. *Accessibilité et égalité des chances aux micro-communautés des sourds brésiliens: vers la reconnaissance des langues des signes pratiquées par les sourds de Soure (Île de Marajó) et Fortalezinha-PA et Porto de Galinhas-PE*. **MOARA – Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Letras**, n. 45, p. 128-143, set. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/view/3711/3901>. Acesso em: 7 jun. 2021.

CARVALHO, José Murilo de. **Os bestializados**. São Paulo: Cia. das Letras, 1987.

CARVALHO, Mário. “Travesti”, “mulher transexual”, “homem trans” e “não binário”: interseccionalidades de classe e geração na produção de identidades políticas. **Cadernos Pagu**, n. 52, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/MyFKg4jJ4dBr6Zzfpb7vL9Q/?lang=pt>. Acesso em: 2 jun. 2021.

CARVALHO, Nazaré *et al.* O brincar na Ilha de Colares. *In*: ALBUQUERQUE, Maria Betânia B. (org.). **Saberes da experiência, saberes escolares: diálogos interculturais**. Belém: EDUEPA, 2016.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOQUEL, Ramón. Prólogo – Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. *In*: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOQUEL, Ramón; (ed.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 9-23. Disponível em: <http://www.unsa.edu.ar/histocat/hamoderna/grosfoguelcastrogoomez.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2021.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CESAIRE, A. **Discurso sobre el colonialismo (fragmento)**. Ciudad de México: Universidade Nacional Autónoma do México, 2020. Disponível em: http://www.fafich.ufmg.br/~luarnaut/Cesaire_Discurso%20sobre%20el%20colonialismo.pdf. Acesso em: 17 jun. 2021.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

CIRLOT, Juan Eduardo. **Dicionário de símbolos**. São Paulo: Editora Moraes, 1984.

CORRÊA, Paulo Maués. **Cobra Grande**: terror e encantamento na Amazônia. Belém: Paka Tatu, 2016.

CORRÊA, Sérgio Roberto Moraes; SILVA Severino Bezerra da. Educação popular e sua renovação crítica: um diálogo com as Epistemologias do Sul. **Revista Educação em Questão**, v. 56, n. 47, p. 200-220, 2018. Disponível em: <http://www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br/pdfs/v56n47.pdf>. Acesso em: 6 jun. 2021.

COSTA, Maria da Piedade Resende da; TURCI, Paulo Cesar. Inclusão escolar na perspectiva da educação para todos de Paulo Freire. *In*: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 7., 2011, Londrina/PR. **Anais [...]**. Londrina/PR: UEL, 2011. p. 3762-3774. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2011/politicas/346-2011.pdf>. Acesso em: 20 maio 2021.

COSTA, Raquel M. **Território e sociedade**: entrevista com Milton Santos. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

CUPANI, A. **Reflexões sobre a interdisciplinaridade**. Texto inédito. Florianópolis: UFSC, 2020.

D'ANDREA, Luigi Silvino; ROMAGNOLI, Roberta Carvalho. Deslocando sobre o arco-íris com tonalidades cinza e preto: assexualidades em trânsito. **Revista Ártemis**, v. 25, n. 1, p. 219, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/artemis/article/view/36065>. Acesso em: 2 jun. 2021.

DARELLA, Maria Dorothea P.; FERNANDES, Luciana; OKAWATI, Juliana; GUEROLA, Carlos; COLOMBERA, Ana. **Caderno de Relatos Pedagógicos de Professores Kaingang e Guarani do Oeste de Santa Catarina**. Florianópolis: ASIE/Núcleo SC, 2018.

DEALDINA, Selma dos Santos. Mulheres quilombolas: defendendo o território, combatendo o racismo e despatriarcalizando a política. *In*: DEALDINA, Selma dos Santos. (org.). **Mulheres quilombolas**: territórios de existências negras femininas. São Paulo: Jandaíra, 2020. p. 25-44.

DIAS, Alder de Sousa. Educação freireana e filosofia: uma análise histórico-educacional do Grupo de Estudos e Trabalhos do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire. **Caderno de Atividades Pedagógicas em Educação Popular**, n. 4, 2015.

DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS. **Lembrança**. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/lembranca/>. Acesso em: 23 mai. 2021.

DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS. **Memória**. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/memoria/>. Acesso em: 23 mai. 2021.

DURAND, Gilbert. **O imaginário**: ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem. Rio de Janeiro: DIFEL, 2011.

DUSSEL, Enrique. Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ELIADE, Mircea. **Mito e realidade**. São Paulo: Perspectiva, 1972.

ELIAS, N. A sociedade dos indivíduos. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1984.

ESTERMANN, Josef; TAVARES, Manuel; GOMES, Sandra. Interculturalidade crítica e decolonialidade da educação superior: para uma nova geopolítica do conhecimento. **Laplage em Revista**, v. 3, n. 3, p. 17-29, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/5527/552756523004/552756523004.pdf> Acesso em: 2 jun. 2021.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

FELIPE, Tanya A. **Libras em contexto**: curso básico. Manual do professor/instrutor. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. 5 ed. São Paulo: Globo, 2006.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo. O enigma da inclusão: das intenções às práticas pedagógicas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 543-560,

set./dez. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/jr7mSxjkYs5G-cd6s4DyCjwH/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 17 jun. 2021.

FERREIRA BRITO, Lucinda. **Por uma gramática de línguas de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

FERREIRA NETTO, Waldemar. **Tradição oral e produção de narrativas**. São Paulo: Paulistana, 2008.

FIDELIS, Adroaldo A.; DARELLA, Maria Dorothea P.; OKAWATI, Juliana; FERNANDES, Luciana; VASCONCELOS, Viviane; COLOMBERA, Ana (orgs.). **Saberes e sabores Kaingang da terra indígena Toldo Pinhal**. Florianópolis: UFSC, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/200312>. Acesso em: 7 jun. 2021.

FLEURI, Reinaldo Matias. Aprender com os povos indígenas. **Revista de Educação Pública**, v. 26, n. 62/1, p. 277-294, maio/ago. 2017b. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/4995> Acesso em: 7 jun. 2021.

FLEURI, Reinaldo Matias. Construção de uma perspectiva curricular intercultural e inclusiva. *In*: CONGRESSO DA ARIC (Association Internationale pour la Recherche Interculturale), 12., 2009, Florianópolis. **Diálogos Interculturais: descolonizar o saber e o poder**. Florianópolis: ARIC, 2009. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/181394/cc2009_ARIC_FLEURI_%20Perspectiva%20intercultural%20e%20inclusiva.pdf?sequence=1&isAllowed=y#:~:text=perspectiva%20curricular%20inclusiva%20intercultural,-O%20curso%20complementar&text=A%20proposta%20de%20curso%20se,ou%20momento%20de%20seu%20desenvolvimento. Acesso em: 25 maio 2020.

FLEURI, Reinaldo Matias. Construção de uma perspectiva curricular intercultural e inclusiva. *In*: FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação intercultural e formação de educadores**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2018.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Conversidade: diálogo entre universidade e movimentos sociais**. 1. ed. João Pessoa: CCTA, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/196054/lp2019_Conversidade-Ed%20CCTA.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 15 jun. 2021.

FLEURI, Reinaldo Matias. Educação intercultural: a construção da identidade e da diferença nos movimentos sociais. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. 2, p. 405-423, jul./dez. 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10410/10007>. Acesso em: 7 jun. 2021.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação intercultural**: aprender com os povos originários do Sul a decolonizar a educação. Santa Catarina. Chamada Universal MCTIC/CNPq n. 28/2018.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação intercultural e formação de educadores**. João Pessoa: CCTA, 2018.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação intercultural e movimentos sociais**: trajetória de pesquisa da Rede Mover. João Pessoa: CCTA, 2017a.

FLEURI, R. M. **Educar para quê?** Contra o autoritarismo da relação pedagógica na escola. São Paulo : Cortez, 2001 p. 112.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Entre disciplina e rebeldia na escola**. Brasília: Liberlivros, 2008.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 16-35, maio/ago. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a02.pdf>. Acesso em: 7 jun. 2021.

FLEURI, Reinaldo Matias. Interculturalidade, identidade e decolonialidade: desafios políticos e educacionais. **Série-Estudos – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, Campo Grande, n. 37, p. 89-106, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/771/650>. Acesso em: 20 maio 2020.

FLEURI, Reinaldo Matias. Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. **Revista Brasileira de Educação**. v. 27, n. 95, p. 331-334. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Kwkmd6D4VKcmv-5tkW7tsvdv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 jun. 2020.

FLEURI, Reinaldo Matias; OLMO-EXTREMERA, Marta (org.). **Colonialidade e resistências**. Curitiba: Appris, 2019.

FONSECA, Edilberto José de Macedo. Cantos de trabalho: modos e modas na atualidade. *In*: SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO. **Sonoros oficiais**:

cantos de trabalho. Sonora Brasil | Circuito 2015-2016. Rio de Janeiro: SESC, 2015. p. 10-27. Disponível em: https://www.sesc.com.br/wps/wcm/connect/798489b5-ac11-483a-9e90-0b8e2a269968/catalogo%2BSonora%2B-Brasil_Cantos%2BOficios.pdf?MOD=AJPERES&CONVERT_TO=href&CA-CHEID=798489b5-ac11-483a-9e90-0b8e2a269968. Acesso em: 7 jun. 2021.

FOUCAULT, Michel. La tortura es la razón. *In*: FOUCAULT, Michel. **El poder, una bestia magnífica**: sobre el poder, la prisión y la vida. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2012, p. 55-65. Disponível em: https://ciudadproyector.files.wordpress.com/2013/11/foucault-michel_el-poder-una-bestia-magnifica-sobre-el-poder-la-prisic3b3n-y-la-vida.pdf Acesso em: 17 jun. 2021.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: história da violência nas prisões. Petrópolis: Vozes, 1977.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FRAGA, Nuno Silva. [FREIRE, Paulo. (1993). **Política e Educação**. São Paulo: Cortez Editora.]. Coimbra: Observatório das Políticas de Educação e Formação. Disponível em: <http://www.op-edu.eu/recensao/freire-paulo-1993-politica-e-educacao-sao-paulo-cortez-editora>. Acesso em: 16 ago. 2020.

FREIRE, Ana Maria Araújo (org.). **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001a.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1982.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983a.

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2005.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 22. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: UNESP, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 31. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2001b.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo; FREIRE, Ana Maria Araújo; OLIVEIRA, Walter Ferreira de (org.). **Pedagogia da solidariedade**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GABEL, Susan L. Introduction: disability studies in education *In*: GABEL, Susan L. (ed.) **Disability studies in education**: readings in theory and method. New York: Peter Lang, 2005. p. 1-20.

GALLARZA, Felipe Hollweg; SILVA, Caroline Santos da (coord.). **Córregos e lagoas de Balneário Camboriú**. Balneário Camboriú, SC: Fundação Cultural de Balneário Camboriú, 2018.

GARCÉS, Fernando. Las políticas del conocimiento y la colonialidad lingüística y epistémica. *In*: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (ed.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 217-242. Disponível em: <http://>

www.unsa.edu.ar/histocat/hamoderna/grosfoguelcastrogomez.pdf. Acesso em: 8 jun. 2021.

GAUTHIER, Jacques; FLEURI, Reinaldo Matias; GRANDO, Beleni Salete (orgs.). **Uma pesquisa sócio-poética**. Florianópolis: NUP/UFSC, 2001.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

GIOVELLI, Marivana. **Diálogo intergeracional e educação: uma prática compartilhada**. Monografia (Especialização em Ciência do Movimento Humano) – Centro de Educação Física e Desporto, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2004. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/1946>. Acesso em: 1 maio 2021.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

GRILLO, Sheila. Marxismo e filosofia da linguagem: uma resposta à ciência da linguagem do século XIX e início do XX. *In*: VOLÓCHINOV Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2017. p. 7-79.

GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 80, p. 115-147, 2008. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/697>. Acesso em: 9 mar. 2021.

GUEROLA, Carlos Maroto. **‘Se nós não fosse guerreiro nós não existia mais aqui’**: ensino-aprendizagem de línguas para fortalecimento da luta Guarani, Kaingang e Laklãnõ-Xokleng. 442 f. 2017. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/177785>. Acesso em: 8 jun. 2021.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1990.

HARVEY, D. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: educação como prática de liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

IANNI, Octavio. **A sociedade global**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.

IWASAKI, Camila *et al.* **Educação em tempos de Covid-19/Coronavirus: reflexões a partir da pesquisa sobre o uso da tecnologia nos sistemas públicos brasileiros**. Rio de Janeiro: Revista Metaxy, 2020. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/metaxy/%20announcement/view/470#_ftn4 Acesso em: 17 jun. 2020.

JAKOBSON, Roman. **Linguística e comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1974.

JARA, Oscar. Sistematización y procesos educativos. **Revista Novamérica**, n. 153, p. 5-15, jan./mar. 2017. Disponível em: <http://www.novamerica.org.br/ong/?p=619>. Acesso em: 8 jun. 2021.

JARA, Oscar. Tres posibilidades de la sistematización: comprensión, aprendizaje y teorización. **La Piragua**, Santiago, n. 9, p. 129-135, 1994. Disponível em: http://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0589/6_CEA_POS.pdf. Acesso em: 8 jun. 2021.

JESUS, Jaqueline Gomes de. **Orientações sobre identidade de gênero**: conceitos e termos. Brasília: [s. n.], 2012.

JOSENDE, Gabriel Elias. **Brasil**: o país que mais extermina LGBTs no mundo. Sul 21, 2020. Disponível em: <https://www.sul21.com.br/opiniaopublica/2020/06/brasil-o-pais-que-mais-extermina-lgbts-no-mundo-por-gabriel-elias-josende/>. Acesso em: 20 set. 2020.

KOHAN, Walter Omar. **Infância**: entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

KOSELLECK, Reinhard. O futuro passado dos tempos modernos. *In*: **Futuro passado**: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Editora PUC Rio, 2006. p. 21-39.

KUPFER, Maria Cristina; PETRI, Renata. “Porque ensinar quem não aprende?”. **Estilos da Clínica**, v. 5, n. 9 p. 109-117, 2000. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/pdf/estic/v5n9/_08.pdf. Acesso em: 16 jun. 2020.

LAIZ, Cristina. **Paulo Freire e as marchas**. Grupo de Estudos Paulo Freire – FACCAT, 2013. Disponível em: <https://gepfaccat.wordpress.com/2013/04/16/paulo-freire-e-as-marchas/>. Acesso em: 6 de mar de 2021.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAPLANTINE, François; TRINDADE, Liana Sálvia. **O que é imaginário**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

LE GOFF, Jacques. Memória. In.: LE GOFF, Jacques. **História e memória**. São Paulo: Editora UNICAMP, 1996. p. 419-476.

LEÃO, Adriana; BARROS, Sonia. Inclusão e exclusão social: as representações sociais dos profissionais de saúde mental. **Interface**, v. 15, n. 36, p. 137-152, jan./mar. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/cbHs-Sw9ZpX3jrY9q5K9Yrsx/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.

LIMA, Elmo de Souza. Educação e diversidade nas escolas do campo: a construção de práticas educativas interculturais. **Educação**, Santa Maria, v. 43, n. 3, p. 535-552, jul./set. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/28878>. Acesso em: 8 jun. 2021.

LIMA, Licínio C. Lei de Bases da Educação: o individual, o vocacional e o gerencial. **A Página da Educação**, v. 12, n. 126, ago./set. 2003. Disponível em: https://www.apagina.pt/Download/PAGINA/SM_Doc/Mid_2/Doc_9627/Doc/P%C3%A1gina_9627.pdf. Acesso em: 17 jun. 2021.

LIMOEIRO-CARDOSO, M. Ideologia da globalização e (des)caminhos da ciência social. In: GENTILI, Pablo (org.). **Globalização excludente: desigualdade, exclusão e democracia na nova ordem mundial**. Petrópolis: Vozes, 2001.

LIPMAN, Matthew. **A filosofia vai à escola**. São Paulo: Summus, 1990.

LOBATO, Vera Lúcia de Cristo. **As representações sociais de um adolescente surdo quilombola**: afirmações étnicas, conflitos culturais, paradigmas educativos e estratégias dialógicas. 2019. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Sociais e Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2019. Disponível em: https://ccse.uepa.br/ppged/wp-content/uploads/2020/01/vera_lucia_de_cristo_brito.pdf. Acesso em: 8 jun. 2021.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Mundamazônico**: do local ao global. Revista Sentidos da Cultura – Belém/Pará. V. 1. N. 1. Jul-dez/2014.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Obras reunidas**. Cultura Amazônica: uma poética do imaginário. São Paulo: Escrituras, 2000. v. 4.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Obras reunidas**. Teatro e ensaios. São Paulo: Escrituras, 2000. v. 3.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, v. 19, n. 2, p. 17-23, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/fZwcZDzPFNctPLxjzSgYvVC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 6 jun. 2021.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2018.

MALDONADO-TORRES, Nelson. “Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto”. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (eds.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. Disponível em: <http://www.unsa.edu.ar/histocat/hamoderna/grosfoguelcastrogoomez.pdf>. Acesso em: 9 set. 2019.

MALINOWSKI, Bronislaw Gasper. **Argonautas do Pacífico ocidental**: um relato da aventura e do empreendimento dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné melanésia. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar** – O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2005.

MARÍN-DÍAZ, Dora; NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos. Educar es gobernar: la educación como arte de gobierno. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 14-29, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/JFPDq3WGmrbpx4jPT5Pd7tJ/abstract/?lang=es> Acesso em: 17 jun. 2021.

MARTIN-BARBERO, Jesus. **Dos meios às mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2001.

MARTINS, Benedita Afonso. Imagens da Amazônia: olhares interculturais. **Em Tese**, Belo Horizonte, v. 9, p. 41-50, dez. 2005. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/emtese/article/view/3112/3061>. Acesso em: 8 jun. 2021.

MATEO, Martha S. **Ontologia y etica en Sartre**. Argentina: Universidade Nacional de Tucuman, 1975.

MATOS, Pâmela do Socorro da Silva. **Gestos de surdos e ouvintes**: o contar história sem uso da voz. 153 f. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Sociais e Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2016. Disponível em: https://ccse.uepa.br/ppged/wp-content/uploads/dissertacoes/10/pamela_do_socorro_sa_silva_matos.pdf. Acesso em: 8 jun. 2021.

MIGNOLO, Walter D. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (ed.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. Disponível em: <http://www.unsa.edu.ar/histocat/hamoderna/grosfoguelcastrogomez.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2020.

MIGNOLO, Walter D. **Historias locales/diseños globales**: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. Madrid: Akal, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MINDLIN, Betty. O fogo e as chamas dos mitos. **Estudos Avançados**, v. 16, n. 44, p. 149-169, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/sCSG-f7Lzc4GgJVbGW8QY7mB/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 8 jun. 2021.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da; FABRÍCIO, Branca Falabella. Por uma ‘proximidade crítica’ nos estudos em Linguística Aplicada. **Calidoscópico**, v. 17, n. 4, p. 711-723, dez. 2019. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2019.174.03>. Acesso em: 8 jun. 2021.

MOTA NETO, João Colares da. **Educação popular e pensamento decolonial latino-americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borba**. 2015. 368 f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2015. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/8383>. Acesso em: 3 mar. 2020.

MURACA, Mariateresa. **Práticas pedagógicas populares, feministas e decoloniais do Movimento de Mulheres Camponesas em Santa Catarina: uma etnografia colaborativa**. 2015. 474 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/160564>. Acesso em: 7 de mar. 2021.

NERI, Isabell Thereza Tavares; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Interculturalidade crítica: aprender a decolonizar a educação com saberes de mulheres ribeirinhas da Amazônia. **Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 3, p. 655-678, out./jan. 2018/2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riac/article/view/40847/28396>. Acesso em: 9 jun. 2021.

NÖTZOLD, Ana Lúcia Vulfe.; ROSA, Helena Alpini. Desafios para a autonomia na educação escolar indígena. **Teoria e Prática da Educação**, v. 16, n. 2, p. 35-45, 2013. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/24363>. Acesso em: 9 jun. 2021.

NUNES, Beatriz; CONCEIÇÃO, Maria; MÉRCHAN, Juanita; MOUREIRA, Elinalda. **Relatório Lar da Providência (NEP)**, 2018.

NUNES, Beatriz; CONCEIÇÃO, Maria; MOREIRA, Elinalda; MOURA, Lucilene. **Relatório Lar da Providência (NEP)**, 2017.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Cultura e interculturalidade na educação popular de Paulo Freire**. EccoS – Revista Científica, São Paulo, n. 25, p. 109-124, jan./jun. 2011a. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/3219>. Acesso em: 6 jun. 2021.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Formação pedagógica de educadores populares: fundamentos teóricos metodológicos freireanos**. Belém: Biblioteca do Centro de Ciências Sociais e Educação, 2011b.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Paulo Freire: gênese da educação intercultural no Brasil**. Curitiba: CRV, 2015.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; AMADOR, Afonso. Ensino de filosofia *com* crianças: pressupostos teórico metodológicos freireanos. In: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno (org.). **Formação pedagógica de educadores populares: fundamentos teóricos metodológicos freireanos**. Belém: NEP/CCSE/UEPA, 2011.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; MOTA NETO, João Colares da; SANTOS, Tânia Regina Lobato dos. (orgs.). **Caderno de atividades pedagógicas em educação popular: perspectivas e narrativas pedagógicas**. Belém: NEP/CCSE/UEPA. Gráfica & Editora Santa Cruz, 2018.

OLIVEIRA, Kiusam de. **A criança é capaz de reproduzir o racismo que vê**. Lunetas, 2017. Disponível em: <https://lunetas.com.br/entrevista-kiusam-de-oliveira>. Acesso em: 30 out. 2020.

ORÇO, Claudio Luiz. **Educação intercultural e a desconstrução da subalternidade indígena kaingang**. 2012. 237 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/101037>. Acesso em: 1 maio 2021.

PEQUENO, Marconi. Ética, educação e cidadania. In: FERREIRA, Lúcia de F. G.; ZENAIDE, Maria de Nazaré; NÁDER, Alexandre A. G. (Org.). **Educando em direitos humanos: fundamentos histórico-filosóficos e político-jurídicos**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2016. v. 1.

PESAVENTO, Sandra. **História & história cultural**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

PIMENTA, Nelson; QUADROS, Ronice Müller de. **Curso de Libras 1**. Rio de Janeiro: LSB Vídeo, 2006.

PLATÃO. Banquete, Fédon, Sofista e Político. [Tradução José Cavalcante de Souza, Jorge Paleikat e João Cruz Costa] **Coleção Os Pensadores**. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

PLATÃO. **República**. Rio de Janeiro: Best Seller, 2002.

PORTELLI, Alessandro. Tentando aprender um pouquinho. Algumas reflexões sobre a ética na História Oral. **Projeto História**, São Paulo, v. 15, p. 13-33,

abr. 1997. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/11215/8223>. Acesso em: 9 jun. 2021.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter Porto. **O desafio ambiental**. Rio de Janeiro: Record, 2012.

PPGED-UEPA. **Relatório das Atividades do Programa de Pós-graduação em Educação em nível de mestrado e doutorado para avaliação da CAPES, no ano base de 2008**. Belém: PPGED-UEPA, 2019

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. *In*: QUIJANO, Aníbal. **Cuestiones y horizontes: de la dependência histórica-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder**. Buenos Aires: CLACSO, 2014. p. 285-327. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140424014720/Cuestionesyhorizontes.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2021.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-130. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade_do_saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf. Acesso em 9 jun. 2021.

RESTREPO, Eduardo; ROJAS, Axel. **Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos**. Colombia: Universidad del Cauca, 2010.

ROSA, Rogério Reus Gonçalves da; NUNES, Rojane Brum. Educação escolar indígena e/ou educação indígena: questões e possibilidades para “kainganguitar” a escola. **Século XXI: Revista de Ciências Sociais**, Santa Maria, v. 3, n. 1, p. 88-119, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/seculoxxi/article/view/11222>. Acesso em: 9 jun. 2021.

SANCHES, Antônio Carlos Gonsales; OLIVEIRA, Marcia Aparecida Ferreira de. Educação inclusiva e alunos com transtorno mental: um desafio interdisciplinar. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. v. 27, n. 4, p. 411-418, out./dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/xv3cvMXQbdr67y3C9fpRsv-D/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 25 out. 2020.

SANTILLI, Juliana. **Agrobiodiversidade e direitos dos agricultores**. São Paulo: Petrópolis, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Rio de Janeiro: Boitempo, 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 63, p. 237-280, 2002. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/1285>. Acesso em: 6 jun. 2021.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SARMENTO, Jacinto Manoel. Crianças: educação, culturas e cidadania activa. Refletindo em torno de uma proposta de trabalho. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 1, p. 17-40, jan./jul. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/9857/9109/29457> Acesso em: 9 jun. 2021.

SARMENTO, Jacinto Manuel; MARCHI, Rita de Cássia. Radicalização da infância na segunda modernidade: para uma sociologia da infância crítica. **Configurações**, n. 4, p. 91-113, 2008. Disponível em: <https://journals.openedition.org/configuracoes/498> Acesso em: 15 ago. 2020.

SCHEIBE, L.F. Desenvolvimento sustentável, desenvolvimento durável. *In*: ZAKRZEWSKI, S. B.; BARCELOS, V. **Educação ambiental e compromisso social**. Erechim, RS: EdiFAPES, 2004, p. 317-336.

SILVA CARVALHO, E. S.; MOUJÁN, I. F.; RAMOS JÚNIOR, D. V. **Pedagogias de(s)coloniais: saberes e fazeres**. Palmas: EdUFT, 2018.

SILVA, Juremir. **As tecnologias do imaginário**. Porto Alegre: Sulina, 2012.

SILVA, Lucielma Lobato. Entre os cheiros e garrafadas: o trabalho das vendedoras de cheiro nas feiras públicas de Belém-PA em 1830-1890. **Margens**, v. 11, n. 16, p. 238-253, 9 jan. 2018. Universidade Federal do Pará. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/5395>. Acesso em: 6 jun. 2021.

SILVA, Vanilda Alves da; REBOLO, Flavinês. A educação intercultural e os desafios para a escola e para o professor. **Interações**, Campo Grande, v. 18, n. 1, p. 179-190, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/inter/a/qPLYDcBpqSgrLYKh5PfgjWw/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 9 jun. 2021.

SMITH, Linda. **Decolonizing methodologies: research and indigenous people**. Zed Books, UK, 2017.

SOUSA, Amária Campos de; LIMA, Débora Gomes; RIBEIRO DE SOUSA, Maria Aparecida. Da comunidade à universidade: trajetórias de luta e resistência de mulheres quilombolas universitárias no Tocantins. *In*: DEALDINA, Selma dos Santos (org.). **Mulheres quilombolas**: territórios de existências negras femininas. São Paulo: Jandaíra, 2020, p. 87-96.

SOUZA, Sullivan Ferreira de. **Colonialidade do saber no ensino de filosofia**: um estudo em duas universidades públicas de Belém. 2017. 266 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Sociais e Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2017. Disponível em: https://ccse.uepa.br/ppged/wp-content/uploads/dissertacoes/11/sullivan_ferreira_de_souza.pdf Acesso em: 9 jun. 2021.

TOMMASINO, Kimiye. Território e territorialidade Kaingang. Resistência cultural e historicidade e um grupo Jê. *In*: MOTA, Lúcio Tadeu; NOELLI, Francisco Silva; TOMMASINO, Kimiye. **Uri e Wãxi**: estudos interdisciplinares dos Kaingang. Londrina: Editora UEL, 2000.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2021.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos** (Conferência de Jomtien – 1990). Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em: <https://www>.

unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990 Acesso em: 10 jun. 2021.

VELOSO, Édén; MAIA FILHO, Valdeci. **Aprenda Libras com eficiência e rapidez**. Curitiba: Mãos Sinais, 2009.

VIEIRA, Henrique. **Amor como revolução**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2019. Disponível em: <https://docplayer.com.br/155580969-Henrique-vieira-o-amor-como-revolucao.html>. Acesso em: 21 de out. 2020.

VITURINNO, Léo. **Sinais LGBTQ+ | Libras**, 2019. 1 vídeo (7 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MJtAuEx8TOU&t=324s>. Acesso em: 6 de mar. 2020.

WALLON, H. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009b. p. 12-42. Disponível em: <https://idoc.pub/documents/walsh-catherine-interculturalidade-critica-e-pedagogia-decolonial-d-vlr22ky3xnz>. Acesso em: 3 mar. 2020.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad crítica y educación intercultural**. *In*: SEMINÁRIO INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL. La Paz, 2009a. Disponível em: https://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural_150569_4_4559.pdf. Acesso em: 10 jun. 2021.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade, estado, sociedade**: luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar: Abya-Yala, 2009c.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. *In*: WALSH, Catherine; LINERA, Álvaro Garcia; MIGNOLO, Walter. **Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento**. Buenos Aires: Del Signo, 2006.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, jan./dez. 2012. Disponível

em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/visaoglobal/article/view/3412>. Acesso em: 10 jun. 2021.

WALSH, Catherine. **La educación intercultural en la educación**. Peru: Ministério de Educación, 2001.

WALSH, Catherine. Pedagogías decoloniales caminando y preguntando: notas a Paulo Freire desde Abya Yala. **Entramados: educación y sociedad**, v. 1, n. 1, p. 17-30, 2014. Disponível em: <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1075>. Acesso em: 22 maio 2020.

WALSH, Catherine; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria. Colonialidade e pedagogia decolonial: para pensar uma educação outra. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 26, n. 83, p. 1-16, jul. 2018. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/3874/2102>. Acesso em: 28 mai. 2021.

WOSIEN, Bernhard. **Dança: um caminho para a totalidade**. São Paulo: Triom, 2000.

ZEA, Leopoldo. **Discurso desde a marginalização e a barbárie: a filosofia latino-americana como filosofia pura e simples**. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. 2. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Adultos e crianças 139, 141

Amazônia 16, 17, 20, 23, 24, 25, 27, 58, 84, 110, 113, 121, 122, 129, 130, 132, 133, 135, 136, 165, 170, 171, 174, 178, 179, 181, 191, 192, 210, 212, 219, 220, 221, 231, 234, 237, 238, 247, 257, 258, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 278, 279, 280, 281, 282, 284

Amazônidas 19, 21, 22, 24, 27, 33, 49, 65, 69, 85, 101, 111, 165, 168, 179, 192, 209, 221, 227, 228, 238

B

Bem Viver 63, 111, 179, 191, 228, 275

C

Ciências Sociais 82, 253, 255, 257, 258, 260, 261, 262, 269, 279, 280

Cobra Grande 17, 25, 209, 210, 211, 212, 217, 218, 219, 220, 221, 237, 238, 247

Concepção de educação 24, 63, 64, 76, 80, 138, 142

E

Educação 15, 16, 17, 19, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 31, 32, 33, 34, 42, 45, 48, 49, 52, 53, 56, 57, 63, 64, 65, 66, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 86, 87, 88, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 101, 103, 104, 108, 110, 111, 123, 126, 129, 130, 131, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 182, 191, 194, 202, 208, 223, 224, 227, 228, 229, 230, 232, 233, 234, 236, 237, 238, 241, 243, 244, 245, 247, 248, 249, 250, 251, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 284

Educação escolar indígena 22, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 103, 104, 230, 258, 260, 275

Educação intercultural 16, 19, 22, 23, 24, 27, 32, 33, 34, 49, 53, 57, 63, 64, 65, 69, 72, 73, 74, 75, 77, 78, 81, 87, 101, 108, 110, 111, 137, 138, 139, 141, 142, 143, 147, 148, 149, 151, 152, 153, 154, 157, 158, 161, 224, 227, 228, 229, 232, 233, 234, 238, 249, 250, 258, 259, 262, 263, 270, 278, 279, 280, 283

Educação popular com idosos 165, 170, 171, 172, 173, 177, 178, 179, 270

Ensino de Filosofia 83, 84, 92, 259, 262, 275

Ensino de Libras 16, 23, 27, 121, 122, 123, 124, 127, 130, 131, 135, 136, 231

Estudos da linguagem 16, 23, 121, 122, 124, 136, 231

F

Freire 21, 22, 31, 33, 34, 38, 39, 69, 70, 71, 72, 74, 75, 76, 77, 78, 80, 81, 82, 84, 87, 91, 92, 137, 138, 141, 142, 146, 147, 152, 156, 158, 159, 161, 165, 167, 170, 175, 176, 177, 182, 223, 228, 229, 243, 247, 248, 251, 252, 255, 258, 264, 270, 271, 273, 275, 278, 280, 283

G

Grupo de educação popular 165, 170, 171, 172, 173, 177

Grupo de estudos 22, 81, 110, 248, 255, 272, 273, 276, 279, 281, 282

H

História 17, 25, 39, 52, 55, 57, 75, 83, 84, 85, 89, 91, 92, 99, 117, 129, 131, 138, 140, 141, 151, 152, 155, 161, 166, 173, 177, 179, 181, 182, 184, 185, 186, 188, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 197, 200, 201, 204, 206, 211, 212, 214, 215, 216, 223, 234, 235, 236, 241, 242, 243, 244, 251, 253, 255, 257, 259, 269, 272, 274, 282, 284

I

Indígenas 20, 22, 23, 27, 32, 44, 45, 46, 47, 48, 52, 55, 56, 67, 82, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 112, 122, 124, 125, 135, 136, 169, 176, 202, 210, 216, 230, 242, 244, 249, 269, 274, 279, 284

Interculturalidade na educação 15, 22, 69, 70, 74, 78, 258

J

Jovens, adultos e idosos 82, 98, 101, 104, 108, 145, 173, 177, 178, 182, 183, 190, 192, 202, 212, 273

K

Kaingang 16, 22, 23, 32, 44, 45, 93, 94, 95, 96, 97, 99, 100, 101, 103, 104, 105, 229, 230, 247, 249, 253, 259, 262, 269

L

Letras 24, 39, 63, 114, 121, 122, 123, 126, 127, 129, 132, 133, 134, 135, 136, 241, 243, 244, 246, 257, 272, 277, 279, 281

Libras 16, 23, 24, 27, 62, 114, 116, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 231, 244, 248, 259, 263, 276, 284

Língua Brasileira de Sinais 62, 116, 119, 120, 121, 241, 244

Língua de sinais 113, 118, 122, 129, 130, 131, 132, 134, 260

Lugar simbólico de desafios 16, 24, 137, 147, 232

M

Mitopoéticas 25, 27, 210, 211, 215, 217, 221, 237, 238

N

Narrativa de vida 17, 25, 181, 184, 185, 187, 188, 189, 190, 193, 195, 196, 235, 236, 243

Núcleo de educação popular 22, 69, 82, 165, 167, 170, 248, 270, 271, 273, 275, 278, 280

P

Pandemia do novo coronavírus 111, 112, 118, 119, 154

Pedagogia 15, 17, 21, 24, 27, 31, 33, 34, 43, 45, 63, 77, 92, 138, 139, 147, 154, 157, 158, 160, 165, 167, 174, 176, 179, 182, 227, 234, 251, 252, 261, 263, 264, 269, 270, 271, 272, 273, 275, 276, 277, 278, 280, 281, 284

Pedagogia decolonial 15, 17, 21, 24, 27, 31, 165, 167, 174, 176, 179, 263, 264

Pessoas com deficiência 16, 20, 23, 27, 34, 109, 113, 115, 117, 119, 123, 150, 154, 161, 169, 224, 230, 231

Poder 24, 32, 36, 51, 53, 54, 58, 63, 71, 73, 74, 75, 85, 86, 87, 89, 90, 91, 92, 94, 104, 116, 117, 120, 123, 124, 125, 130, 131, 138, 143, 146, 150, 164, 168, 169, 170, 171, 172, 175, 178, 182, 194, 195, 196, 197, 200, 223, 236, 249, 251, 260, 263

Povos originários 19, 22, 27, 32, 33, 45, 49, 63, 65, 66, 67, 69, 79, 81, 101, 111, 121, 174, 181, 227, 228, 230, 236, 238, 239, 250, 269

Práticas pedagógicas decoloniais 15, 21, 49, 51, 66

S

Saberes indígenas na escola 22, 95, 99, 103, 242, 279

Sala de aula 32, 33, 43, 45, 50, 85, 87, 99, 104, 124, 132, 133, 149, 150, 152, 153, 156, 157, 159, 161, 203, 227, 229, 236

V

Viver em plenitude 19, 33, 34, 69, 101, 111, 227, 283

SOBRE OS/AS AUTORES/AS

Adamor Quaresma Gonçalves

Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade de Educação Montenegro e graduado em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará. Atualmente é coordenador pedagógico na Escola Estadual Paulo César Coutinho Rodrigues e professor na Escola Maria das Dores Siqueira Freitas. Área de pesquisa: Prática Pedagógica em Comunidade Quilombola.

Instituição: Universidade do Estado do Pará (UEPA)

E-mail: dimaqg1977@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3538151478448463>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4732-7161>

Adroaldo Antonio Fidelis

Indígena Kaingang mestrando em Educação na Universidade Comunitária da Região de Chapecó com apoio Bolsa Social da mesma instituição. Possui graduação no curso de licenciatura Intercultural Indígena em Ciências Sociais pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (2018). Atualmente é Professor orientador de línguas indígenas (PROLI) – Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina na escola Indígena de Ensino Fundamental Fennó. Faz parte do grupo de pesquisa: Pensamento Decolonial e diálogo intercultural no contexto educativo latinoamericano-Sulear. Tem experiência e interesse de investigação nos seguintes temas: Povos Originários, Cultura, História e Saberes Tradicionais.

Instituição: Universidade Comunitária da Região de Chapecó

E-mail: adroaldoantoniofidelis@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4429577596604985>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1168-5925>

Angelica Bittencourt Galiza

Mestra em Educação (PPGED/UEPA). Professora de Educação especial (SEDUC-PA).

Área: Educação, Educação Especial e Educação inclusiva. Sexualidade.

Instituição: Universidade do Estado do Pará (UEPA)

E-mail: angelicagaliza@yahoo.com.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5212111062306196>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1553-8511>

Angélica Paula Ferreira Gomes

Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará – PPGED/UEPA e possui graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia pela UEPA. É integrante do Grupo de Pesquisa Juventude, Educação e Sociabilidades – JEDS. Atua como Monitora no Colégio Marista Nossa Senhora de Nazaré.

Instituição: Universidade do Estado do Pará (UEPA)

E-mail: angelikpaula@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0953248932059335>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9934-4871>

Beatriz Siqueira Nunes

Graduanda em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará. Atua como educadora e pesquisadora no Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP-UEPA), nos subgrupos de educação popular com idosos(as) e no Cursinho Popular Esperançar. Desenvolve pesquisas na área da educação popular e gênero como bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC).

Instituição: Universidade do Estado do Pará (UEPA)

E-mail: beatriz.siqueira2812@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4845554551996105>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6793-4604>

Camila Alessandra Domingues

Bacharel e Licenciada em Psicologia e mestrado em Geografia pela Universidade Federal do Amazonas PPGEOG/UFAM. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina PPGICH/UFSC. Professora do Projeto Inovação Pedagógica da Universidade Federal de Santa Maria PROIPE/UFSC e integrante do Grupo de Pesquisa Educação Intercultural e Movimentos Sociais da Universidade Federal de Santa Catarina – MOVER/UFSC.

Instituição: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

E-mail: dominguescamila@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3156228146605432>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3049-7922>

Carla Bethania Ferreira da Silva (Yapoti Porã Eté)

Formada em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Federal do Pará. Filha de pai negro de São Francisco-MG “João Esmerio” e mãe “Miracy” nascida em ponta fina, Soure-Marajó-PA. Uma das primeiras gerações da Comunidade Caju-úna (caju preto), herança indígena do povo Aruã Maruaná

(Curt Nimuendaju, 1944). De sangue Marajoara, herdou o dom da arte de seus ancestrais expresso nas telas que compõem essa obra.

Instituição: Universidade Federal do Pará (UFPA)

E-mail: marajoouteamo@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6094314230453729>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9885-7798>

Cynara Fernanda Aquino dos Santos

Licenciada Plena em Pedagogia (UEPA), pós-graduanda em Docência do Ensino Superior (Faculdade Educa Mais) e mestranda em Educação (UEPA).

Integrante do Grupo de Extensão e Pesquisa Pará Leitura Vai-Quem-Quer (NEP/UEPA) e do Grupo de Estudo e Pesquisa em Pensamento Social e Educacional das Margens Amazônicas (GEPPSEMA/UEPA). Atualmente atua com pesquisas na Linha de Saberes Culturais e Educação na Amazônia, Movimentos Sociais de Mulheres e Educação rural-ribeirinha.

Instituição: Universidade do Estado do Pará (UEPA)

E-mail: cynara.santos@aluno.uepa.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3751643142055460>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4892-0554>

Débora Kátia Ferreira do Carmo

Formada em Ciências Contábeis pela Universidade Paulista (2014) – Registro CRC/PA. Formanda em Licenciatura Plena em Pedagogia (2016) pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação – PPGED/UEPA (2020), vinculado à Linha de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Pedagógicas. Cursa Psicopedagogia no Instituto Sinapses. Educadora/pesquisadora do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP/UEPA).

Instituição: Universidade do Estado do Pará (UEPA)

E-mail: deborakfdc@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6671814107193985>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0840-0661>

Denis Ramon da Silva Alves

Graduando em Filosofia pela Universidade Federal do Pará (UFPA) e Bacharel em Secretariado Executivo Trilíngue pela Universidade do Estado do Pará (UEPA).

Instituição: Universidade Federal do Pará (UFPA)

E-mail: denis.alves@ifch.ufpa.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3755040773690996>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1252-6726>

Dilma Costa Nogueira Dias

Professora, pesquisadora científica, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPA e graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia, pela Universidade do Estado do Pará. Atua como professora efetiva na SEMEC/BELÉM e na SEDUC/PA. Integrante do Grupo de Estudos em Linguagens e Práticas Educacionais da Amazônia – GELPEA. Área: Ciências Humanas. Especialidade: Educação Especial.

Instituição: Universidade do Estado do Pará (UEPA)

E-mail: dilmacndias@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4058296830813650>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5170-7669>

Dina Jeciane Bonfim

Mestranda no curso de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (PPGED/UEPA), vinculada ao Grupo de Pesquisa em Educação e Meio Ambiente (GRUPEMA). Graduada em Letras pela Universidade Federal do Pará (UFPA) e especialista em Gestão Educacional e Docência do Nível Superior. Professora da Rede Pública Municipal de São Miguel do Guamá – PA.

Instituição: Universidade do Estado do Pará (UEPA)

E-mail: dinajbonfim@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1716445610511248>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1007-9106>

Eliana de Jesus de Souza Lemos

Doutoranda em Educação PPGED-UEPA. Mestre em psicologia com ênfase em psicologia do desenvolvimento pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia.

Instituição: Universidade do Estado do Pará (UEPA)

E-mail: eliana.jcs@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0356241791026299>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0156-9165>

Eugênio Edberson Trindade Júnior

Mestrando em Educação pela Universidade do Estado do Pará, Pós-graduado no Ensino de Geografia pela Universidade Federal do Pará – UFPA, com estudos voltados para a “História do Ensino de Geografia e da ciência Geográfica no estado do Pará”, tendo como objeto a instituição de ensino Colégio Estadual Paes de Carvalho. Graduado em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN com estudos voltados para Geomorfologia e

Etnogeomorfologia do município de Caicó e de Desertos salinos, Mapeamento Geomorfológico, Macrófitas Aquáticas.

Instituição: Universidade do Estado do Pará (UEPA)

E-mail: eugenio.junior@aluno.uepa.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1287400639440590>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9022-2018>

Fábio da Conceição Câmara

Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade do Estado do Pará- PPGED-UEPA, na linha de pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia e Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior (CAPES). Graduado em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Faculdades Integradas Ipiranga. Especialista em Alfabetização de Jovens e Adultos para Juventude, realizado pela/UFPA (2015) e Especialista em Educação especial e Inclusiva, pela Faculdade da Amazônia – FAAM (2015). Possui Formação em Educadores Populares na Amazônia, promovido pela Diocese Anglicana da Amazônia em (2016) e também em Políticas Públicas Educacionais pelo Grupo de Estudos em Educação, Cultura e Meio Ambiente (GEAM), da Universidade Federal do Pará (UFPA). Possui experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Popular com crianças, jovens, adultos e idosos em Periferias Urbanas e no Campo.

Instituição: Universidade do Estado do Pará (UEPA)

E-mail: fabiopedagogo10@yahoo.com.br/CV

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0661273347480223/>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6337-055X>

Fabiola Barroso Cabral

Graduada em Filosofia (UEPA), pós-graduanda em Saberes, Linguagens e Práticas Educacionais na Amazônia (IFPA), mestranda em Educação (PPGED/UEPA), na linha de pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia. Educadora popular atuante no Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP), e Rede Emancipa. Possui pesquisas sobre Estética, Educação Popular, Filosofia da Educação e Filosofia com Crianças.

Instituição: Universidade do Estado do Pará (UEPA)

E-mail: fabiolabarrosocabral@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5515418943332447>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5663-2504>

Flavio Moreira de Paula

Estudou Filosofia na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Direito na Universidade São Francisco de São Paulo (USF-SP) e Geografia na

Universidade Federal do Pará (UFPA). Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Foi Coordenador Nacional da Educafro, membro fundador da UNEafro Brasil. Fez parte da Coordenação Nacional da Juventude da Via Campesina. Foi coordenador de Turmas do Programa Brasil Alfabetizado. Educador Popular, membro fundador da Casa de Educação Popular. Autor de 12 artigos científicos na área da Educação e coautor de pelo menos três livros. Atualmente é Gerente de Promoção dos Direitos da Juventude da Secretaria de Justiça e Direitos Humanos do Pará. Instituição: Universidade do Estado do Pará (UEPA)

E-mail: fmoreiradepaula@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5403717431186859>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5312-2007>

Gabriela Esther Nascimento dos Santos

Licenciada em Filosofia (UFPA), acadêmica de Direito (FIBRA), pós-graduanda em Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente (UFPA) e mestranda em Educação (UEPA). Integra o Grupo de Filosofia Temática (GFT/UFPA) e Grupo de Estudo e Pesquisa em Pensamento Social e Educacional das Margens Amazônicas (GEPPSEMA/UEPA). Com pesquisas nas áreas de Garantias e Direitos, Movimentos Sociais e Educação.

Instituição: Universidade do Estado do Pará (UEPA)

E-mail: gabi.phi.adv@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5340838184589314>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3863-8387>

Geórgia Pereira Lima

Doutora em História Social pela USP e professora no CFCH/UFAC. Integra o Grupo de pesquisa Gênero, Decolonialidade, Culturas Indígenas e Afro-Brasileira. Atua em Ensino de História; Experiências pedagógicas interdisciplinares e Formação docente Pibid/Capes; Fronteiras, Culturas e Identidades; Experiências e lutas sociais Amazônia latina e religiosidades. Atualmente é Coordenadora do Curso de Licenciatura em História, integra Núcleos Docente Estruturante (NDE). Coordenou o Programa Institucional PIBID/UFAC/CAPES (2018/2020). Constitui a equipe do LIFE/UFAC/CAPES. Em pós-doutoramento em Ciências da Religião (PUC/SP, 2020/2021) /Ensino de História (UFAP/AM, 2021/2022).

Instituição: Universidade Federal do Acre (UFAC)

E-mail: geo833@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2433944544835019>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7184-6810>

Hanna Tamires Gomes Corrêa Leão Teixeira

Doutoranda e mestre em Educação (PPGED- UEPA), especialista em Gestão educacional (FCC) e em Docência do Ensino Superior (FCC), graduada em Pedagogia (UEPA). Pesquisadora e educadora popular atuante no Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP-UEPA).

Instituição: Universidade do Estado do Pará (UEPA)

E-mail: hannatamiresleao@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5449622712911087>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2930-9963>

Helen do Socorro Rodrigues Dias

Mestre em Docência em Educação em Ciências e Matemáticas – IEMCI/UFPA. Professora Seduc-Pa. Ciências Humanas. Área: Educação. Educação Especial.

Instituição: Universidade do Estado do Pará (UEPA)

E-mail: helensrdias@yahoo.com.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0574452373716635>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2203-6421>

Hennek Bezerra de Souza

Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED/UEPA), na linha de Saberes Culturais e Educação na Amazônia. Pesquisa na área de Literatura de expressão Amazônica. Membro do Núcleo de Pesquisa Culturas e Memórias Amazônicas (CUMA/UEPA). Pesquisadora CAPES do Projeto “Bem viver: diversidade sociocultural, saúde e práticas educativas na Amazônia”, integrado ao Programa de Desenvolvimento da Pós-Graduação na Amazônia Legal (PDPG/Amazônia Legal). Possui graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia, pela Universidade do Estado do Pará (UEPA).

Instituição: Universidade do Estado do Pará (UEPA)

E-mail: hennek.souza@aluno.uepa.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7638325147595797>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5832-3721>

Henrique de Moraes Junior

Graduado em Filosofia (UEPA) e mestrando em Educação (PPGED/UEPA). Bolsista da Fundação Amazônica de Amparo a Estudos e Pesquisas do Estado do Pará (FAPESPA). Pesquisa sobre Educação Escolar Indígena, Interculturalidade Crítica e o Ensino de Filosofia. Atua como Membro do NEP-UEPA, da Rede Mover de Pesquisa da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC/CNPq) e da Rede de Pesquisa sobre Pedagogias Decoloniais na Amazônia (RPPDA-UEPA).

Instituição: Universidade do Estado do Pará (UEPA)

E-mail: henriquemoraesjr@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8531720341749949>

ORCID: orcid.org/0000-0003-0092-9808

Huber Kline Guedes Lobato

Doutorando e Mestre em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Professor de Libras da Universidade Federal do Pará (UFPA). Especialista em Educação Especial pela Faculdade de Educação Montenegro (FAEM/2010). Possui graduação em Licenciatura em Pedagogia (UFPA/2006). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Surdos (GEPESUR) e do Grupo de Estudos em Linguagens e Práticas Educacionais da Amazônia (GELPEA). Tem experiência na área de Ensino-Aprendizagem em Educação Especial, Educação Inclusiva, principalmente em Educação de Surdos. Discute, pesquisa e escreve sobre: Ensino, Aprendizagem, Tradução e Interpretação da Libras e Educação de Surdos.

Instituição: Universidade Federal do Pará (UFPA)

E-mail: huberkline@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5777379850935207>

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4553-8862>

Iolane Socorro Nobre de Oliveira

Mestranda em Educação PPGED-UEPA. Especialista em Psicologia Educacional com ênfase em Psicopedagogia Preventiva.

Instituição: Universidade do Estado do Pará (UEPA)

E-mail: iolanenobre@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1462835471849499>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6606-3966>

Ivanilde Apoluceno de Oliveira

Pós-doutoramento em Educação (PUC-RJ), doutora em Educação (PUC-SP), doutorado sanduiche na UNAM e UAM-Iztapalapa no México, mestre em Educação Popular na UFPB e graduação em Filosofia pela UFPA. Atualmente é Docente do PPGED e professora titular da UEPA. É vice-presidente Norte da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED. Coordena o NEP-UEPA.

Instituição: Universidade do Estado do Pará (UEPA)

E-mail: nildeapoluceno@uol.com.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6486192420682817>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3458-584X>

Jacqueline Candido Guilherme

Doutoranda em Antropologia Social pela Universidade Federal de Santa Catarina e pesquisadora do Núcleo de Arte, Cultura e Sociedade na América Latina e no Caribe (MUSA- PPGAS- UFSC).

Instituição: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

E-mail: jacquelinecguilherme@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9348105705107990>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1260-2506>

Jayna Karolyne de Souza Santos

Licenciada Plena em Letras – Língua Portuguesa e Mestranda em Educação pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Participa do Núcleo de Pesquisas Culturas e Memórias Amazônicas (CUMA) da UEPA e cursa especialização em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura pela Faculdade Educacional da Lapa (FAEL). Atua como professora de Língua Portuguesa e Redação na educação básica (Ensino Fundamental II).

Instituição: Universidade do Estado do Pará (UEPA)

E-mail: jaynakarolyne@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3123928418062285>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7440-0619>

Jeovani de Jesus Couto

Doutoranda em Educação/UEPA, Mestre em Desenvolvimento Rural e Gestão de Empreendimentos Agroalimentares/IFPA, Especialista em Educação do Campo e Desenvolvimento Sustentável/ UFPA e Licenciada em Pedagogia pela UFPA. Experiência em Educação, Educação do Campo com ênfase em Pedagogia da Alternância, ensino fundamental, médio e técnico além da docência no ensino superior (Pedagogia e Educação do Campo) e especializações em Docência da Educação Profissional e Agroextrativismo. Atualmente é docente e coordenadora do curso de Licenciatura em Educação do Campo do Instituto Federal do Pará, campus Breves.

Instituição: Universidade Estadual do Pará (UEPA) / Instituto Federal do Pará (IFPA)

E-mail: gilcouto2010@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9980170589567949>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9693-1285>

João Colares da Mota Neto

Professor da Universidade do Estado do Pará (UEPA), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação e à Licenciatura em Pedagogia. Realizou investigações de pós-doutoramento na Universidad de Sevilla e na Universidad

de Málaga, Espanha. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA), com Doutorado Sanduíche na Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Mestre em Educação e Licenciado em Pedagogia pela UEPA. Desenvolve pesquisas nas áreas da Educação Popular, dos Estudos Culturais, Pós-Coloniais e Decoloniais. Coordena a Rede de Pesquisa sobre Pedagogias Decoloniais na Amazônia. Participa dos grupos de pesquisa “Núcleo de Educação Popular Paulo Freire”, na UEPA; “José Veríssimo e o Pensamento Educacional Latino-Americano”, na UFPA; “Educação Intercultural e Movimentos Sociais”, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e “Grupo de Estudo e Pesquisa Educação, Gêneros, Feminismos e Interseccionalidade”, na UFPA. Coordenador adjunto da Cátedra Paulo Freire da Amazônia e integrante da coordenação brasileira do Conselho de Educação Popular da América Latina e do Caribe (CEAAL). É sócio da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e do Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES).

Instituição: Universidade do Estado do Pará (UEPA)

E-mail: joacolares@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6415743127554581>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3346-1885>

João do Espírito Santo Lima Malcher Junior

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará. Professor Licenciado em Matemática pela Universidade do Estado do Pará. Coordenador e Professor do Curso Popular TF Livre. Membro da Rede de Pesquisas sobre Pedagogias Decoloniais na Amazônia. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação Matemática (GPEMAT-UEPA). Desenvolve pesquisas em educação, educação popular, educação matemática, ensino de matemática e avaliação da aprendizagem.

Instituição: Universidade do Estado do Pará (UEPA)

E-mail: professor.malcher@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2526646278452386>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1252-3672>

Joel da Costa Lobato Junior

Graduado em Licenciatura da Computação pela Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA) onde realizou pesquisas com o ensino de lógica de programação na educação de nível fundamental. Pós-graduado em Redes de Computadores pela Universidade da Amazônia (UNAMA) e em Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Mestrando em Educação na Linha de Formação de Professores e Práticas Pedagógicas pela Universidade do Estado do Pará (UEPA).

Instituição: Universidade do Estado Do Pará (UEPA)

E-mail: joellobato@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8463151995671766>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1541-5009>

José Anchieta de Oliveira Bentes

Possui pós-doutoramento em educação na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2013), doutorado em Educação Especial (UFSCAR/2010), mestrado em Letras – Linguística (UFPA/1998), Professor adjunto da Universidade do Estado do Pará; atua no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) – Mestrado na linha de pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia. Integrante do Grupo de Estudos em Linguagem e Práticas Educacionais da Amazônia (GELPEA).

Instituição: Universidade do Estado do Pará (UEPA)

E-mail: anchieta2005@yahoo.com.br

Lattes (link): <http://lattes.cnpq.br/0804431852151011>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1134-3677>

Josebel Akel Fares

Doutora em Comunicação e Semiótica: Intersemiose na Literatura e nas Artes (PUCSP, 2003), mestrado em Letras: Teoria Literária (UFPA, 1997). Possui estágio Pós-Doutoral em Educação (PUCRS, 2012). Atualmente é professora titular da Universidade do Estado do Pará/ Departamento de Língua e Literatura e Programa de Pós-Graduação em Educação. Coordena o Núcleo e o Grupo de pesquisa Culturas e Memórias Amazônicas (CUMA- UEPA).

Instituição: Universidade do Estado do Pará (UEPA)

E-mail: belfares@uol.com.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1177199217893227>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2384-0582>

Juliana Akemi Andrade Okawati (Organizadora)

Mestra em Antropologia Social pela Universidade Federal de Santa Catarina. Especialização em Educação Inclusiva pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e Políticas Públicas para a Igualdade pelo Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLASCO). Pesquisadora e apoio técnico da Rede Mover – Educação Intercultural e Movimentos Sociais, atua como Supervisora da Ação Saberes Indígenas na Escola – Núcleo SC.

Instituição: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

E-mail: julianaokawati@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1263917353420512>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0681-0007>

Keila de Jesus Morais Lobato

Graduada em Pedagogia e Especialista em Relações Étnico-raciais pela Universidade do Estado do Pará – UEPA; Especialista em Gestão Educacional pela Faculdade Integrada Brasil Amazônia – FIBRA; Especialista em Psicologia Educacional com ênfase em Psicopedagogia, UEPA; Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional, FIBRA; Mestranda em Educação, PPGED/UEPA. Pesquisadora no Núcleo de Educação Popular Paulo Freire – NEP/UEPA. Professora do nível superior.

Instituição: Universidade do Estado do Pará (UEPA)

E-mail: keilinalobato@yahoo.com.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7770204706147248>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5899-6299>

Kércia Figueiredo

Doutorado em Ciências Sociais (UFPA); doutorado sanduíche na UW – Seattle (EUA); mestrado em Serviço Social (UFPA) e graduação em Bacharelado em Turismo (UFPA). Atualmente é Docente e Coordenadora do Curso de Tecnólogo em Gestão de Turismo da Faculdade Municipal de Palhoça (FMP) e está concluindo pós-doutoramento no Programa de Pós Graduação Interdisciplinar de Ciências Humanas (PPGICH – UFSC).

Instituição: Faculdade Municipal de Palhoça (FMP)

E-mail: kerciapris@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5280846737918794>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8494-8576>

Lenildo Gomes de Almeida

Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Atua como músico e produtor cultural e professor de geografia. Pesquisador da Rede Mover – Educação Intercultural e Movimentos Sociais.

Instituição: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

E-mail: lenildoal@yahoo.com.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0073017049958359>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0946-6723>

Luciane Cristina Farias de Aguiar

Mestranda no curso de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (PPGED/UEPA), vinculada à linha de pesquisa “Saberes Culturais e Educação na Amazônia”. Graduada em Licenciatura Plena em Educação Física pela UEPA. Especialista em Educação Física Escolar pela Escola Superior Madre Celeste (ESMAC). Professora da Educação Básica da Rede Municipal de Educação do Município de Ponta de Pedras – Marajó – Pará.

Instituição: Universidade do Estado do Pará (UEPA)

E-mail: lucianec.f.a@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5257881562092709>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2677-1765>

Marcia Maria de Oliveira Maia

Pedagoga pela Universidade Federal do Pará – UFPA (2006). Especializada em EJA pela Faculdade de Educação Regional Serrana – FUNPAC (2018). Gestora Governamental. Psicopedagoga. Diretora da EEEFM Rui Barbosa. Integra o Grupo de Estudos Interdisciplinar Teoria Social Cognitiva/GEI-TEESC. Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação – PPGED/UEPA (2020), vinculado à Linha de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

Instituição: Universidade do Estado do Pará (UFPA)

E-mail: maia160303@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2539250546674666>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7285-3403>

Marcos Henrique de Oliveira Zanotti Rosi

Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (PPGED-UEPA). Membro do Núcleo de Pesquisa Culturas e Memórias Amazônicas (CUMA). Especialista em Formação de Professores para o Ensino de Língua e Literaturas – Escola Superior da Amazônia (ESAMAZ – 2017). Possui graduação em Letras (Língua Portuguesa e Literaturas) – Faculdades Integradas Ipiranga (2014).

Instituição: Universidade do Estado do Pará (UEPA)

E-mail: marcos_zanotti@live.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6954288150510912>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7192-066X>

Mariateresa Muraca

Mariateresa Muraca conseguiu o doutorado em 2015 na Università di Verona em co-tutela com a Universidade Federal de Santa Catarina; é pesquisadora de pós-doutorado na Universidade do Estado do Pará, pelo programa CAPES Procad Amazônia; é professora temporária na Università di Verona, professora permanente no Istituto Universitario don Giorgio Pratesi e professora convidada no Istituto Progetto Uomo. É autora da monografia *Educazione e movimenti sociali* (Mimesis, 2019), do manual didático *I colori della pedagogia* (Giunti-Treccani, 2020) e de vários artigos científicos.

Instituição: Universidade do Estado do Pará

E-mail: mariateresa85muraca@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1031878280995937>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3250-0988>

Marinês de Maria Ribeiro Rodrigues

Mestra em Educação pela Universidade do Estado do Pará (UEPA) – Doutoranda em Sociologia e Antropologia (PPGSA) da Universidade Federal do Pará (UFPA) – Atua na área da Educação com ênfase nas temáticas: Educação do Campo, Educação Ambiental, Cultura e Natureza, Saberes, Movimentos Sociais, Processos e Práticas Educativas não escolares assentadas em experiências do cotidiano, Territorialidades e Processos Educativos. É membra pesquisadora do Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Ambiente, Território e Interculturalidade (GEPIATI) na Universidade Federal do Pará.

Instituição: Universidade Federal do Pará (UFPA)

E-mail: marinesdemaria@hotmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2147376631793890>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3807-688X>

Marta Giane Machado Torres

Mestra em Saúde, Ambiente e Sociedade na Amazônia/Saúde Coletiva pela Universidade Federal do Pará. Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Sociologia e Antropologia/UFPA – área antropologia. Enfermeira da Unidade de referência em doenças infecto-parasitárias especiais/SESPA/SUS. Feminista ativista da saúde, integrante do Fórum de mulheres da Amazônia Paraense e do Movimento pela Saúde dos Povos.

Instituição: Universidade Federal do Pará (UFPA)

E-mail: martagianetorres@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/180948758150750>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5847-6456>

Miguel Costa Silva

Graduado em História na Universidade Federal do Pará (UFPA). Pós Graduado em Gestão Administrativa da Educação, Escola Superior Aberta do Brasil, ESAB. Especialista em Ensino da História, Faculdade Cidade Verde, FCV, Brasil. Mestrando em Educação PPGED/UEPA. Membro do Grupo de Estudos em Linguagens e Práticas Educacionais da Amazônia (GELPEA).

Instituição: Universidade do Estado do Pará (UEPA)

E-mail: miguel.silva@uepa.br

Lattes <http://lattes.cnpq.br/1930749003196707>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2682-7789>

Patricia Siqueira Santos

Mestre em Ciência da Informação pela Universidade Federal de Santa Catarina e graduada em Jornalismo pela mesma instituição. Com pesquisas na área de Gestão da Informação, Empreendedorismo Social e Negócios Sociais.

Instituição: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

E-mail: patriciasiqueirass@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1438662678213289>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3622-3372>

Reinaldo Matias Fleuri (Organizador)

Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1988), atualmente é professor e pesquisador da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), professor visitante nacional sênior na Universidade do Estado do Pará (UEPA/CAPES), Professor Honorário na The University of Queensland (UQ/Australia). Coordena a rede de pesquisas “Mover” – Viver em Plenitude: Educação Intercultural e Movimentos Sociais (UFSC/CNPq). Faz parte do Instituto Paulo Freire. É pesquisador 1 do CNPq.

Instituição: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

E-mail: rfleuri@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0966229092773143>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7372-1429>

Ronielson Santos das Mercês

Mestre em Educação (PPGED/UEPA). Área: Educação Especial. Educação inclusiva, Educação Popular e Educação intercultural.

Instituição: Universidade do Estado do Pará (UEPA)

E-mail: roniuepa2020@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0031851519705241>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8821-0376>

Ruth Cardoso Lima

Mestranda em Antropologia e Sociologia pela Universidade Federal do Pará. Pesquisadora do projeto de pesquisa ensino-aprendizagem de língua portuguesa para surdo usuário da Libras – ILC/UFPA.

Instituição: Universidade Federal do Pará (UFPA)

E-mail: ruth15690@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9296443602077045>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0681-0007>

Thaís Tavares Nogueira

Doutoranda e Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará – PPGED-UEPA, na linha de pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia. É graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará – UFPA. Atua como Especialista em Educação na Secretaria de Estado de Educação do Pará. Desenvolve pesquisas na área de História e Filosofia da Educação, com ênfase em História Cultural, Pedagogias Decoloniais, Religiosidade, Educação Não Escolar na Amazônia, Literatura de Mulheres Indígenas e Teorias de Gênero e Feminismos na América Latina. Integra o Grupo de Pesquisa História da Educação na Amazônia – GHEDA e a Rede de Pesquisa sobre Pedagogias Decoloniais na Amazônia – RPPDA.

Instituição: Universidade do Estado do Pará (UEPA)

E-mail: thaistnogueira31@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3745182308755855>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9610-0679>

Thiago Gomes da Silva

Pedagogo com MBA em Gestão e Recursos Humanos e Mestrando em Cultura e Educação pela Universidade do Estado do Pará – PPGED. Tem como foco de pesquisa histórias orais, mais especificamente na cultura e memória do Carimbó no Estado do Pará.

Instituição: Universidade do Estado do Pará (UEPA)

E-mail: thiagogsprofissional@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2897588357794831>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0075-1819>

SOBRE O LIVRO

Tiragem: 1000

Formato: 16 x 23 cm

Mancha: 12,3 X 19,3 cm

Tipologia: Times New Roman 11,5/12/16/18

Arial 7,5/8/9

Papel: Pólen 80 g (miolo)

Royal Supremo 250 g (capa)