



**SEMINÁRIO DE PESQUISAS EM PRÁTICAS SOCIAIS E  
PROCESSOS EDUCATIVOS:**

“Tema: Educação e diversidade: enfrentamentos e utopias”

**Homenagem à Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva**

21, 22 e 29 de Setembro de 2022 – São Carlos, SP

ISSN: 2179-2313



*anais*

# 7º SEMINÁRIO DE PESQUISAS EM PRÁTICAS SOCIAIS E PROCESSOS EDUCATIVOS

**Tema: “Educação e diversidade: enfrentamentos e utopias”**

*Homenagem à Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva*

ISSN: 2179-2313

Volume 7, n. 1, Setembro de 2022, São Carlos – S.P

## **Realização**

Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFSCar

Linha de Pesquisa: Práticas Sociais e Processos Educativos – PSPE

## **Comissão organizadora**

Coordenação:

Maria Waldenez de Oliveira

Osmar Moreira de Souza Júnior

Membros:

Ana Cláudia Bianconi

Anna Carolina Santana da Silva

Anna Laura Lima Figueredo

Tamires Fernanda Baptista Frasson

**SÃO CARLOS**

**Setembro/2022**

## SUMÁRIO

|   |     |
|---|-----|
| <b>APRESENTAÇÃO</b> .....   | 3   |
| <b>PROGRAMAÇÃO</b> .....  | 7   |
| <b>A CRIAÇÃO CERÂMICA DO ALTO VALE DO RIBEIRA: UMA PRÁTICA DE ESPERANÇAR</b> .....  | 9   |
| <b>A PRÁTICA SOCIAL DOS FUTEBÓIS: MAIS ALÉM DA MODERNIDADE...</b>   | 25  |
| <b>AS EPISTEMOLOGIAS DO SUL E A PESQUISA: ENFRENTAMENTOS E UTOPIAS PARA A EDUCAÇÃO E A DIVERSIDADE</b> .....  | 38  |
| <b>CENTRO DE CULTURAS INDÍGENAS DA UFSCAR: DESAFIOS, LUTAS E ANÚNCIOS DA DIVERSIDADE À INTERCULTURALIDADE</b> .....                                       | 49  |
| <b>CONTRIBUIÇÕES DA PROFA. DRA. PETRONILHA BEATRIZ GONÇALVES E SILVA PARA PESQUISAS EM EDUCAÇÃO</b> .....   | 67  |
| <b>DISCIPLINAS DE PRÁTICAS SOCIAIS E PROCESSOS EDUCATIVOS I E II (UFSCAR) NO ENSINO REMOTO COMO UM ESPERANÇAR EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19</b> ..... | 77  |
| <b>KILOMBO TENONDÉ: EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE EM UMA PRAXIS AFRO-BRASILEIRA</b> .....  | 90  |
| <b>O PAPEL EDUCATIVO DO POLICIAL PENAL</b> .....  | 102 |
| <b>PRÁTICAS EDUCATIVAS NO CENTRO SOCIOEDUCATIVO DE INTERNAÇÃO FEMININA DE MANAUS/AM: ENFRENTAMENTOS E UTOPIAS DAS MENINAS</b> .....                       | 115 |
| <b>UTOPIAS CONSTRUÍDAS NO ESPERANÇAR: POR UMA EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE</b> .....   | 131 |

## APRESENTAÇÃO

O 7º Seminário de Pesquisas em Práticas Sociais e Processos Educativos homenageia Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, que em 2022 completa 80 anos de vida.

*Educação e Diversidade* são mais do que temas para esse Seminário, são trabalhos, lutas, utopias, resistências, estudos, pesquisas, trajetórias na vida da Prof.<sup>a</sup> Petronilha. Como não poderia deixar de ser, ela nos trouxe e nos traz até hoje a **Educação** e a **Diversidade** como inerentes à construção de uma sociedade que se quer mais justa e equitativa e, assim sendo, inerentes à formação de pesquisadores e pesquisadoras e ao próprio *pesquisar* que se dão no âmbito de um Programa de Pós-Graduação em Educação, no caso, no PPGE-UFSCar. Esse é um ensinamento que ela nos traz desde o início de seu trabalho nesse Programa, em 1990.

Este seminário foi pensado num cenário de agudização das desigualdades e ascensão do fascismo e do negacionismo em meio à pandemia de COVID-19, em que vivenciamos um processo de desmonte das políticas públicas de educação, cultura, meio ambiente, saúde e ciência e tecnologia, dentre outras.

Com isso, as **Lutas** e **Utopias**, são enfrentamentos necessários no contexto latino-americano, de injustiças, discriminação, colonização e colonialidade, que causaram apagamentos históricos em um continente que possui epistemologias, saberes e experiências que demarcam a pluralidade e a **Diversidade**. Práticas Sociais como **Educação Libertadora** são imperativos de séculos para promoção, ampliação, manutenção da vida digna de pessoas, povos e grupos - explorados, dizimados e usurpados em direitos (sejam por questões étnicas, sociais, de gênero ou de classe).

Tornou-se *radicalmente vital* - no sentido exato das palavras “*vida*” e “*radical*” a construção de espaços democráticos que nos possibilite viver radicalmente o esperar, assim a Linha de Pesquisa *Práticas Sociais e Processos Educativos* homenageia a Prof.<sup>a</sup> Petronilha com algo que ela muito preza: *estudo*. Trazemos nesse Seminário nossos estudos, questionando-nos:

*Educação e diversidade nas pesquisas em Práticas Sociais e Processos Educativos: quais são as nossas contribuições para os enfrentamentos e utopias em nosso contexto de crise?*

Esperamos, com isso, estar à altura de nossa homenageada para, junto a ela, *caminharmos nos **Enfrentamentos e Utopias***.

### ***Sobre a homenageada***

#### ***Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva***

Professora emérita da Universidade Federal de São Carlos, foi precursora e uma das principais responsáveis pelos movimentos da UFSCar referentes às ações afirmativas, tendo atuado como sua gestora de 2007 a 2011. Foi uma das fundadoras do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da UFSCar (NEAB), em 1991, sendo, até a presente data parte do quadro de pesquisadores desse Núcleo.

No campo da pesquisa em Educação é reconhecida nacional e internacionalmente. Faz parte do GT “Educação e Relações Étnico-raciais”, da Associação Brasileira de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd. Participou da criação da World Educational of Research Association (WERA) em 2007 e da sua fundação em 2009. Desde 2008 é integrante do Conselho dessa Associação representando a Associação Brasileira de Pesquisadores Negros, tendo também nele representado a ANPEd. Foi conselheira do Conselho Nacional de Educação, por indicação do movimento social. Durante sua gestão junto a esse Conselho foi relatora do Parecer que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Seu reconhecimento ultrapassa fronteiras acadêmicas. Em junho de 2010 foi indicada como Somghoy Wanadu-Wayoo, ou seja: conselheira integrante do Conselho do Amiru Shonghoy Hassimi O. Maiga, chefe do Povo Songhoy, no Mali. Em 2011, recebeu da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), das mãos da Ministra Luiza Helena Bairros, o prêmio *Educação para a Igualdade*, por ser a primeira mulher negra a ter assento no Conselho Nacional de Educação, por relevantes serviços prestados ao país e pela valiosa contribuição para a educação brasileira no combate ao racismo. Ainda em 2011, recebeu da Coordenadoria de Assuntos da População Negra da Prefeitura Municipal de São Paulo, o Prêmio Luiza Mahin, em reconhecimento por sua atuação em prol das mulheres negras. Em 21 de março de 2011 foi admitida, pela Presidenta da República Dilma Rousseff, na Ordem Nacional do Mérito, no Grau de Cavaleiro, em reconhecimento de sua contribuição à Educação no Brasil.

#### ***Atuação no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UFSCar)***

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar desde 1990, tendo sido uma de suas coordenadoras. Em 1990, ao ser elaborado o projeto

pedagógico do doutorado de uma das áreas de concentração, criou, juntamente com Prof. Alberto Andreucci, a disciplina *Práticas Sociais e Processos Educativos*, com a proposta de que estudantes, a partir do estudo de literatura produzida e situada preferencialmente no Brasil e na América Latina, por exemplo, por Paulo Freire, Ernani Maria Fiori, Enrique Dussel, analisassem a realidade da região a partir de suas peculiaridades e históricas experiências.

A partir dos resultados dos trabalhos da disciplina, agregados a estudos com outros e outras pesquisadoras, Prof.<sup>a</sup> Petronilha propôs, em 1998, a criação do Grupo de Pesquisa “Práticas Sociais e Processos Educativos”, desde então registrado junto ao CNPq. Os resultados de anos dessas pesquisas, juntamente com formação de estudantes na disciplina, propiciaram, em 2005, no bojo da discussão das linhas de pesquisa do Programa de Pós Graduação em Educação, a proposta da Linha de Pesquisa homônima, à qual outros pesquisadores e outras pesquisadoras, de outros Grupos de Pesquisa, se reuniram no esforço comum para se educarem, a fim de desenvolver pesquisas inseridas no contexto da América Latina.

Além da atuação na disciplina “Práticas Sociais e Processos Educativos”, Prof.<sup>a</sup> Petronilha criou e atuou na disciplina “Teoria da Educação: Aportes de Africanidades”, oferecida até hoje. A disciplina articula *Teoria da Educação, Estudos Afro-Brasileiros* - campo de estudos que respeitam, cultivam e buscam referências em raízes africanas do Continente e da Diáspora e *Africanidades* - conhecimentos, significações de experiências humanas geradas no Continente africano e trazidas a nosso Continente em processos de escravização, lutas por libertação, combate ao racismo, na recriação do mundo africano na Diáspora.

### ***A Linha de Pesquisa “Práticas Sociais e Processos Educativos”<sup>1</sup>***

Instituída em 2005 no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, a Linha de Pesquisa “Práticas Sociais e Processos Educativos” parte da compreensão de processos educativos como inerentes e decorrentes de práticas sociais situadas em ambientes não escolares e escolares. Pesquisa essas práticas sociais na perspectiva de pessoas, grupos e comunidades lançando mão de metodologias dialógicas. Apóia-se em aportes teóricos da educação popular; educação popular e saúde; educação das relações

---

<sup>1</sup> Retirado do site do PPGGE [http://www.ppge.ufscar.br/?page\\_id=313](http://www.ppge.ufscar.br/?page_id=313) e do Livro “Processos Educativos em Práticas Sociais: pesquisas em Educação”. (publicado em 2014 pela EDUFSCar).

étnico-raciais; educação, restrição e privação de liberdade; motricidade humana; educação musical; pedagogia e filosofia da libertação; epistemologias do sul.

Inspirados e inspiradas no pensamento de Paulo Freire e de outros e outras, partimos das experiências dos povos da América Latina de sobreviverem à espoliação material e cultural que o colonialismo desde o século XVI, hoje sob a forma de globalização, tenta impingir.

A compreensão de si mesmo, a percepção dos outros na América Latina, requer olhar para a diversidade situando contextos e espaços. Produzir conhecimentos na perspectiva da América Latina exige nos libertarmos de referências dogmáticas, construídas a partir de experiências alheias aos nossos valores e culturas. A sobrevivência de nossas culturas, modos de ser e viver, evidenciam nossa humanidade, contrariamente ao que apregoaram e apregoam os colonizadores que nos “inventaram” sem alma, inteligência, valores.

Dussel (s/d) e Fiori (1986) juntamente com outros pensadores e outras pensadoras latino-americanos, nos ensinam que conhecimentos que nos valorizem têm de partir de nossa experiência de ser tomados como pessoas inferiores, de resistência a tentativas reiteradas de destruição de nossa integridade. É importante que mostremos que aqueles a quem se tentou convencer que não eram humanos, o são, ou melhor nunca deixaram de sê-lo, em toda sua intensidade.

### ***O Seminário de Pesquisas em Práticas Sociais e Processos Educativos***

Entre os vários espaços formativos e de diálogos vimos, desde 2009, realizando esse Seminário de Pesquisas, onde compartilhamos resultados de teses e dissertações concluídas, além de ensaios com reflexões teóricas e metodológicas sobre Processos Educativos em Práticas Sociais.

## PROGRAMAÇÃO

**LOCAL – Universidade Federal de São Carlos – campus São Carlos**

### Dia 21 de setembro

**Local:** Anfiteatro Bento Prado Junior

Link para transmissão ao vivo:

<https://youtu.be/142PIQIdaog>

19h - Cerimônia de Abertura  
Coordenação: Osmar Moreira de Souza Junior

19h30 - Conferência de abertura  
Profa Dra Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva: *Educação e diversidade: enfrentamentos e utopias*  
Coordenação: Maria Waldenez de Oliveira

### Dia 22 de setembro

**Local:** Auditório 2 - Piso Térreo da Biblioteca Comunitária

Link para transmissão ao vivo:

<https://youtu.be/t-ikfPelhM4>

8h – Apresentação de trabalhos  
Coordenação: Ana Cláudia Bianconi  
Apoio: Tamires Fernanda Baptista Frasson

*Café de Acolhimento até 8h30*

**1) KILOMBO TENONDÉ: EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE EM UMA PRAXIS AFRO-BRASILEIRA**  
Gilmar Araujo De Oliveira  
Valéria Vasconcelos

**2) DISCIPLINAS DE PRÁTICAS SOCIAIS E PROCESSOS EDUCATIVOS I E II (UFSCAR) NO ENSINO REMOTO COMO UM ESPERANÇAR EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19**  
Anna Laura Lima Figueredo  
Profa. Dra. Iraí Maria dos Campos Teixeira

**3) CENTRO DE CULTURAS INDÍGENAS DA UFSCAR: DESAFIOS, LUTAS E ANÚNCIOS DA DIVERSIDADE À INTERCULTURALIDADE**

Marcos José de Aquino Pereira  
Jocimara Braz de Araújo Pataxó

*Inéditos viáveis: reflexões da manhã*

**14h – Apresentação de trabalhos**

Link para transmissão ao vivo:

<https://youtu.be/2tXtzQINJ8c>

Coordenação: Tamires Fernanda Baptista Frasson

Apoio: Ana Cláudia Bianconi

**1) UTOPIAS CONSTRUÍDAS NO ESPERANÇAR: POR UMA EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE**

Anna Carolina Santana da Silva  
Miriã Martins de Brito  
Thales Felipe Dantas Alves  
Aida Victoria Garcia Montrone

**2) AS EPISTEMOLOGIAS DO SUL E A PESQUISA: ENFRENTAMENTOS E UTOPIAS PARA A EDUCAÇÃO E A DIVERSIDADE**

Bárbara Cristina Frassetto Cangiani  
Robson Amaral da Silva  
Aida Victoria Garcia Montrone

*15h40 Intervalo*

**16h – Apresentação de trabalhos**

Coordenação: Anna Laura Lima Figueredo

Apoio: Anna Carolina Santana da Silva

## 1) O PAPEL EDUCATIVO DO POLICIAL PENAL

Marcos Melo de Oliveira  
 Profa. Dra. Elenice Maria Cammarosano Onofre

## 2) A CRIAÇÃO CERÂMICA DO ALTO VALE DO RIBEIRA: UMA PRÁTICA DE ESPERANÇAR

Conrado Marques da Silva de Checchi

*Inéditos viáveis: reflexões da tarde*

### Dia 29 de setembro

**Local:** Auditório do NAP: Núcleo de Apoio à Pesquisa do CECH (atrás do prédio de aulas AT-8 ao lado da Lanchonete Pão de Queijo. Área Sul)

Link para transmissão ao vivo:  
<https://youtu.be/memmA-wqI9c>

### 10h - Lançamento da 2ª edição do livro “Passeio e conversas: Escola Estadual de 1º grau agrupada Faixa Azul – São Carlos-SP”

Conversa com Profa Dra Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva: “Reflexões sobre processos de pesquisar com comunidades, a partir de trajetória e experiência dos passeios e conversas”

Coordenação: Maria Waldenez de Oliveira e Osmar Moreira de Souza Júnior

Para baixar o livro:  
<https://drive.google.com/file/d/1pTbLNrqCHcaGQkfKwQUcdU5UahHZRIrW/view?usp=sharing>

### 14h – Apresentação de trabalhos

Link para transmissão ao vivo:  
<https://youtu.be/fei0iQzEN00>

Coordenação: Anna Carolina Santana da Silva  
 Apoio: Osmar Moreira de Souza Júnior

## 1) PRÁTICAS EDUCATIVAS NO CENTRO SOCIOEDUCATIVO DE

## INTERNAÇÃO FEMININA DE MANAUS/AM: ENFRENTAMENTOS E UTOPIAS DAS MENINAS

Edla Cristina Rodrigues Caldas  
 Elenice Maria Cammarosano Onofre

## 2) CONTRIBUIÇÕES DA PROFA. DRA. PETRONILHA BEATRIZ GONÇALVES E SILVA PARA PESQUISAS EM EDUCAÇÃO

Reijane Salazar Costa Rosângela Pereira de Souza

## 3) A PRÁTICA SOCIAL DOS FUTEBÓIS: MAIS ALÉM DA MODERNIDADE

Ana Claudia Bianconi  
 Prof. Me. Nathan Raphael Varotto

*Inéditos viáveis: reflexões da tarde e sobre o 7º Seminário.*

*Esperançar com Café: UBUNTU*

## A CRIAÇÃO CERÂMICA DO ALTO VALE DO RIBEIRA: UMA PRÁTICA DE ESPERANÇAR

Conrado Marques da Silva de Checchi<sup>2</sup>

**Resumo:** O presente artigo é parte de investigação de doutorado em andamento, na linha de Práticas Sociais e Processos Educativos, e visa apresentar um estudo preliminar dos processos educativos desvelados acerca da prática social de criação cerâmica entre os grupos do polo cerâmico do Alto Vale do Ribeira, localizado ao sul do estado de São Paulo. Trata-se de uma pesquisa qualitativa pautada na fenomenologia, modalidade fenômeno situado. Para coleta de dados foram realizadas entrevistas, lançando mão de fotografias realizadas pelo pesquisador durante as atividades cerâmicas. Na construção dos resultados preliminares formamos a categoria “O barro é minha vida, o barro é meu viver”, que é relacionada aos processos educativos provenientes das convivências entre as/os ceramistas e configurados pela partilha dos conhecimentos da tradição cerâmica na região, nos quais identificamos saberes sensíveis que dotam a atividade com sentidos esperançosos ao conformarem contextos solidários de criação cerâmica. Nos atentamos assim, neste artigo, aos processos que ampararam a transmissão de conhecimentos e despontaram no engajamento do fazer cerâmico. Seja ele entre parentes, amigas ou vizinhas, através de encontros ou de projetos de geração de renda, a prática cerâmica no Alto Vale do Ribeira compõe tramas que remontam uma trajetória de vigor e superação.

**Palavras-chave:** Processos Educativos; Criação Cerâmica; Alto Vale do Ribeira; Esperançar.

### Introdução

O presente artigo é parte de investigação de doutorado em andamento e visa apresentar os resultados preliminares dos processos educativos acerca da prática social de criação cerâmica entre os grupos do polo cerâmico do Alto Vale do Ribeira, localizado ao sul do estado de São Paulo, nos voltamos assim, para os conhecimentos provenientes dos encontros que unem as/os ceramistas ao configurarem um lugar permeado pela tradição do fazer do barro e organizado pelas diferentes inovações compartilhadas. A morada das/os ceramistas é em meio a maior área contínua preservada de Mata Atlântica do Brasil e lugar de habitação de diversas comunidades tradicionais quilombolas, caiçaras e indígenas. A cerâmica dessa região é praticada entre gerações e ao longo do tempo adquiriu suas distinções, características que demonstram seu aperfeiçoamento peculiar e expressivo pautado por valores gerados no próprio gosto dos indivíduos, resultado do

---

<sup>2</sup> Doutorando pelo programa de Pós-Graduação em Educação pela linha Práticas Sociais e Processos Educativos pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) sob orientação do Professor Doutor Luiz Gonçalves Junior. conradomarq@gmail.com

envolvimento formal de grupos com essa manifestação local e do histórico de incentivos à prática na região.

As mulheres e homens ceramistas que hoje prosseguem com os saberes e práticas próprias do barro vivem em comunidades rurais localizadas nos municípios de Apiaí, Barra do Chapéu, Itaóca e Bom Sucesso do Itararé e reúnem cerca de 20 ceramistas ativamente praticantes. A atividade cerâmica compreende técnicas que remontam ao processo histórico dos próprios agrupamentos, carregando nos traços, os delineamentos decorrentes da valorização dos esforços das/os ceramistas e comunidades, ao prosseguirem a tradição e fazerem dela elemento do cotidiano, guardando semelhanças nos modos de produção e em suas configurações.

Para nos acercarmos dos saberes que o fazer cerâmico abriga na região, fazemos emblemática a fala de Sinhá Ana, mestra ceramista de Itaóca, em entrevista nos idos de 1989, ao se referir sobre o encontro com a matéria-prima que conhece muito bem, por habitar nesta terra e ter intimidade com ela:

Por cima é terra, qualquer terra, barro à toa. Então dá escondido no chão, não é qualquer um que conhece. Não sabe onde é que tem. Este aqui é encanto, encanto. Isto é barro encanto. Ele dá escondido, mesma coisa do ouro (ANA *apud* HEYE; TRAVASSOS, 1989, p. 16).

Atualmente Sinhá Ana, por sua idade avançada, parou com sua produção, mas ainda é possível encontrá-la em frente à sua casa disposta a compartilhar nas palavras sua presença inspiradora e na expressão de seus sorrisos, o encantamento que uma vida moldada em sua terra e sua gente pode muito nos ensinar. O significado do barro em seu dizer, não surgiu como algo a ser descrito pela composição material ou atrelado a necessidade de produzir utensílios para consumo ou venda. Ao defini-lo como “encanto”, sugeriu nele aquilo que através das suas mãos viria a ser, é encantado por brilhar em novas significações. Seu relato provém como resultado de seu viver emaranhado aos objetos que contempla no dia a dia, apontando neles possibilidades futuras, belezas que a vida lhe brindou e que tomam forma nos cuidadosos utensílios cerâmicos criados em seu cotidiano.

A ceramista, ao projetar no barro aquilo que sua experiência com a terra dará formas, confirma nela sua própria existência atrelada ao ambiente vivido e demonstra que o reconhecimento de uma argila própria à atividade cerâmica, não se resume a elementos técnicos, mas se encontra como parte de seu mundo, habitado por sentimentos que apenas

a expressão poética pode dar sentidos. O significado do barro em suas palavras é atrelado a sensibilidade, corporeidade em movimento que, por esta relação, se associa diretamente à sua experiência vivida.

Para melhor apreensão dessa noção de experiência, Merleau-Ponty (1994) em sua *Fenomenologia da percepção* reforça o entendimento de que nos situamos ao mundo com todo o nosso ser e que o habitamos não apenas pelo olhar, mas em tal disposição corpórea que o sentimos, reconhecendo-o como espaço expressivo e simbólico em todo tempo.

Nesse sentido, compreendemos que processos educativos são provenientes das experiências que possuímos e nelas estão enraizadas, moldando nossa percepção e compreensão existencial, sendo assim profundamente atrelados às práticas sociais que vivenciamos junto com as pessoas e o mundo. Considerar as práticas de grupos populares enquanto campo de investigação gerador de aspectos relevantes na conformação de identidades, de valores e atitudes, perpassa o reconhecimento de que a produção histórica do ser humano é amparada na percepção que possui de seu tempo e contexto, e se concretiza na medida em que nele se objetiva, ou seja, a ele se integra e nele se produz e reproduz através dos sentidos e significados elaborados nas práticas sociais que vivencia (OLIVEIRA *et al.*, 2014).

Entendemos assim, que através das apreensões provenientes das convivências entre ceramistas, de suas semelhanças e diferenças, tornam-se aparentes os sentidos presentes nas partilhas afetivas e sensíveis das suas experiências cotidianas de criação cerâmica. Partimos, portanto, da premissa que o poético, como elevação das sensibilidades, está para além de qualquer simbolização do pensamento, pois se faz presente em nossa relação com as coisas e o mundo (DUARTE JUNIOR, 1991). Deste contato, a criatividade emerge como elemento de um contexto cultural, sendo a criação o resultado de nossa existência, daquilo que conhecemos, refletimos e imaginamos (OSTROWER, 2008).

Conceber a cultura como centro de formações de sentidos e significados, envolve o entendimento de que vivemos no mundo e não o apreciamos à distância, pois como afirmam Maturana e Varela (2001), nossos conhecimentos se amparam na materialidade de um lugar, das pessoas ao exporem seus olhares e os valorizarem formando uma rede de relações tecidas densamente sobre o vivido, onde o que fazemos implica em uma “coincidência contínua de nosso ser, nosso fazer e nosso conhecer” (MATURANA; VARELA, 2001, p.31). Esta dinâmica formadora de nosso saber sobre a vida e o mundo,

é característico a nós pela possibilidade de transcendência, ou seja, de não encerrar os horizontes sobre as situações vividas, mas ir além delas para as observar e objetivar, constituindo ao mundo na medida em que o criamos e recriamos (FREIRE, 2005).

Mulheres e homens nesta perspectiva imprimem suas experiências por um traço constitutivo e significativo de seus próprios valores ao transcenderem a imediatidade das coisas para buscarem aquilo que ainda não existe (MERLEAU-PONTY, 1975). Por esta concepção, a cultura não está presente apenas em manifestações artísticas ou códigos de linguagens, mas antes, como dimensão simbólica, livre de ser concebida como coisa dentre os objetos (utensílios, ferramentas, mitos e lendas) ela está nos e através dos processos ativos de significação em meio à vida social (BRANDÃO, 2002), ela está na motricidade de nosso agir ao mundo (SÉRGIO, 2003).

Cultura nestes termos é fundamentalmente identidade e pertencimento, cujos referenciais materiais e imateriais estão imersos em emoções que dotam e dão sentidos a vida em um contexto amplo, onde simbolismos e códigos (formas, cores, desenhos, gestos, movimentos) conformam linguagens identificadoras de significados comunitários, étnicos e/ou condição social (HURTADO, 1999).

Desse modo, ao nos depararmos com objetos produzidos a partir da cultura de um lugar, como uma cerâmica, uma joia, um alimento, uma dança ou um canto, entramos em contato com outras formas de elaboração de mundo, em que o trabalho e a criação se vinculam aos contínuos processos de construção de sentidos compartilhados (DUSSEL, 2006). Por estarem distantes do horizonte hegemônico pautado apenas em relações de consumo, fomentadas pela comunicação e globalização econômica, estes objetos provenientes do interior de uma cultura, carregam sentidos existenciais vinculados as práticas sociais das quais fazem parte e possuem significados profundos, arraigados em processos educativos que desvelam os valores pertencentes às atividades de sua elaboração e neles, toda uma dimensão ética e estética de um viver em comunidade (HURTADO, 1999).

Estas diferentes culturas populares têm sobrevivido frente a repulsa das elites econômicas no interior dos próprios países e guardam no viver uma riqueza cultural proveniente das assimetrias existentes junto aos demais grupos, isto é, apresentam como reflexo do embate pela sobrevivência, condições próprias de existência, frutos originados de suas experiências em superação à dominação e exclusão operada por um padrão de poder assentado sob os escombros coloniais, reconhecido por Anibal Quijano (2010) como determinante de uma conjuntura de colonialidade, por ambicionar ser universal ao

determinar aqueles que são e os que não podem ser, os saberes legítimos e aqueles que são nulos. Tais perspectivas emergentes e emancipadoras (SANTOS, 2004), podem prover diferentes respostas ao desafio da modernidade por partirem de outras localidades e de outra premissa, como a da exterioridade, entendida também como alteridade diante de um diálogo intercultural que, para Dussel (2016), se dá para além do mundo acadêmico ou institucionalmente dominante e do discernimento de que um diálogo multicultural “[...] não pressupõe a ilusão de simetria inexistente entre as culturas” (p. 63). Ou seja, tem de partir do respeito e consideração das diferenças e semelhanças, para validação das temporalidades e estimados os valores universais de cada cultura (BARBERO, 1987).

### **Trajetória metodológica**

Para acerrar-se da sensibilidade desses grupos, buscando aos pensamentos que conduzem suas práticas cotidianas, a presente investigação qualitativa, pautou-se em método fenomenológico, que remete à busca da compreensão do fenômeno e não sua explicação (MARTINS; BICUDO, 1989; GONÇALVES JUNIOR *et al.*, 2021). Compreensão, nesta lógica, não é a busca de princípios e leis que se pretendem universais, mas o modo particular do fenômeno existir, os sentidos a ele dado contextualmente, situado a partir das pessoas que o vivenciam.

Para tanto, a pesquisa foi conduzida junto com os grupos, em contato com a prática social de criação cerâmica, após aprovação no Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos (parecer n. 3.927.517) e assinatura de Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos/as participantes. Nesse intuito, a coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas individuais, que somaram ao todo 20 ceramistas. Durante toda convivência lançamos mão do recurso fotográfico conforme anuência das/os participantes e utilizamos seus nomes próprios segundo a autorização das/os mesmas/os por declaração no TCLE.

Para análise dos dados coletados foram utilizados os procedimentos próprios à modalidade metodológica de pesquisa do fenômeno situado. As entrevistas foram organizadas em ordem cronológica e identificadas com algarismos romanos, sendo mais antigo o primeiro (I) e o último o vigésimo (XX), enquanto as unidades de significado, identificadas nos discursos e que se referem aos objetivos desse estudo, foram anotadas com números arábicos (1, 2, 3 etc.), sempre reiniciando a contagem do número um em cada distinta entrevista. No decorrer da construção dos resultados, tópico a seguir, citaremos algumas unidades de significado e ao final, entre parênteses, indicaremos

primeiro a entrevista em que ela foi registrada e depois o número correspondente àquela unidade de significado. Por exemplo, “III-7”, significa o trecho corresponde à sétima unidade de significado da terceira entrevista (MARTINS; BICUDO, 1989; GARNICA, 1997; GONÇALVES JUNIOR *et al.*, 2021).

Apresentamos a seguir, para este artigo, parte de uma das categorias encontradas, que reúne os processos educativos provenientes do cotidiano de ceramistas, os encontros que as unem ao configurarem um lugar permeado pelos saberes de tradição do fazer do barro e organizado pelas diferentes inovações compartilhadas.

### **Construção dos resultados: o barro é minha vida, o barro é meu viver**

Nessa categoria, estão as unidades de significado provenientes das trajetórias das/os ceramistas tecidas no contexto de tradição do Alto Vale do Ribeira. O título provém da fala de Luzia, ceramista participante do núcleo da cidade de Bom Sucesso do Itararé ao dizer “O barro é minha vida, o barro é meu viver” (LUZIA, XX-29) e nos remete a esse prazer de contato com a terra, com esse chão e fazer parte desse território, sentir e pensar com ele por meio das peças cerâmicas e das pessoas com quem compõem um mundo. Ao entrecruzarmos suas trajetórias como ceramistas, desvelamos nessa categoria dimensões representativas de suas práticas, sobrepassando as individualidades dos grupos e suas participantes, acercando-nos de dimensões que revelam uma rede de relações que apresentam uma identidade intimamente vinculada ao lugar onde vivem e fortalecida por laços de cooperação que dotam de sentidos solidários a cerâmica na região. Pelos diferentes saberes aqui anunciados, compreendemos que as/os ceramistas ao estabelecerem objetivos comuns, têm conformado conjunturas cidadãs por elaborarem níveis complexos de representação social, dado que os sentidos de suas experiências têm apontado para a esfera pública, consolidando demandas específicas ao setor cultural que configuram com suas ações e constantemente aperfeiçoam, transformando os espaços onde realizam seus saberes, criações e vida.

A tradição cerâmica do Alto Vale do Ribeira, remonta há muitos anos, Marli que iniciou este fazer como profissão em uma fase já adulta, rememora em suas origens sua bisavó, fazendo dela um guia para sua trajetória. Relembra assim, quando ela fazia cachimbos para venda e permuta de alimentos e outros bens na cidade de Itaóca. A ceramista enxerga nessa experiência, a continuidade de um laço com a história de onde reside, dimensão que traz legitimidade para o seu fazer e que faz com que suas obras brilhem com a qualidade do pertencimento a este lugar.

Eu falei assim, quando a gente era pequeno, minha bisavó, meus pais trabalhavam na roça e toda a família deixava criançadinha com a minha bisavó, e minha bisavó fazia cachimbo para vender, que era um tipo dela arrecadar ou faze base de troca, com alimento com as pessoas, pra sobrevive. E nisso, ela dava ali aqueles barrinho para gente brincar, a gente ia inventando. Eu falei, de repente, foi uma sementinha que ela plantou ali e ficou lá dentro, né? (MARLI, XI-4).

Abraão, não possuiu parentes com quem pudesse aprender o ofício cerâmico, mas pelo interesse e por produzir e vender artigos artesanais como peneiras e balaios, ele chamou a atenção de sua vizinha, Dona Sinhá Ana, antiga ceramista da cidade de Itaóca. Abraão, diz que ela viu nele o dom, e por isso, o convidou para que viesse em sua casa, aprender com ela a destreza de como manipular o barro.

Então eu tava contando, e ela sempre comprava, a Sinh'Ana sempre comprava, aquela amizade toda, né? Aí, eu ía na casa dela e ela sempre tava fazendo peça, ficava olhando, mas eu não tinha interesse, sabe? E ela sempre, começou a me convidar para fazer, sabe? Perguntava se eu queria fazer panela com nós aí... Aí, e eu tirava fora um pouco. Então você vê, ela viu ne mim o dom, né? imagina uma pessoa que fazia isso daqui... Ela via que eu trançava, fazia as peças e ela enxergou isso em mim. Então ela viu em mim o dom, né? Aí daí, eu falei..., mas foi um dia que ela assistiu, insistiu, aí eu falei, vou vim um dia aí fazer umas aulas com a Senhora (ABRAÃO, X-2).

Apesar de dizer que seu envolvimento foi semelhante ao que tivera com o feitiço dos objetos de taquara<sup>3</sup>, Abraão indica que esteve sempre com Sinhá Ana, sua mestra que lhe apresentou os segredos de como manipular corretamente a argila para dar formas exatas àquilo que sua trajetória, densa de experiências com os objetos cerâmicos, podia ensinar.

---

<sup>3</sup> Taquara faz referência a plantas que possuem o caule oco, dentre as mais utilizadas para feitura de balaios está o bambu.

**Figura 1: Ceramista Abraão em seu ateliê, ao fundo o mostruário**



Fonte: O Autor

Abraão considera-se um bom aprendiz, pois além do interesse, expresso no envolvimento com a cerâmica, permanece já há 22 anos com a atividade. Desse laço de amizade, Abraão leva em sua caminhada de vida, o gosto de saber que o fazer de sua profissão, é delineado por testemunhos de pessoas que resistiram frente ao tempo e que tramaram com tradição o passo a passo de um saber que em suas mãos seguem adiante com infinitas possibilidades. Seu respeito e carinho por Dona Sinhá Ana, apresenta o quanto foi um bom aprendiz, não por conceber nos tratos cerâmicos processos precisos de compor uma boa peça, tal qual um passo a passo inicial de um trançado de taquara, não. Mas por demonstrar nas memórias de carinho, a sabedoria de que nunca estivera só, independente de influencias e pautado apenas por seus interesses. Sua atual destreza de ceramista provém também desse reconhecimento, desse saber que antes dele vieram outros e apenas com o cuidadoso respeito, sua prática é cada vez mais legitimada. Abraão e Marli, são da cidade de Itaóca, que se emancipou de Apiaí em 1991 e está a 27

quilómetros desta cidade, juntos, os dois fazem parte desse cenário em que a cerâmica é parte de uma tradição realizada por mãos ávidas, das quais os tratos com a argila e as pessoas, constituíram um conhecimento específico do que hoje reconhecemos como legado da cerâmica local, próprio da região, passada entre as pessoas e suas gerações ao compartilharem desse lugar. Jesus Martin-Barbero (2015), ao tratar desses aspectos genuínos que legitimam o feitiço do povo através de suas expressividades, destaca que o valor do popular está em sua representatividade sociocultural e não especificamente a sua autenticidade, tão relacionada às artes aplicadas e, portanto, com a marca da erudição:

[...] o valor o popular não reside em sua autenticidade ou em sua beleza, mas sim em sua representatividade sociocultural, em sua capacidade de materializar e expressar o modo de viver e pensar [...], as formas como sobrevivem e as estratégias através das quais filtram, reorganizam o que vem da cultura hegemônica, e o integram e fundem com o que vem de sua memória histórica (BARBERO, 1987, p. 113).

Essa afirmação de vínculos entre pessoas, a matéria desse tempo e chão compartilhado, presentes na prática cerâmica, constitui-se assim como em uma teia de relações, em que mães ensinam a filhas, vizinhas a amigas e que através das relações estabelecidas pelo gosto aos objetos cerâmicos e o prazer de fazê-los, tecem um cotidiano vinculado por saberes passado entre gerações, de tal modo que “A tradição é construída apoiando-se na legitimidade do processo de transmissão do fazer” (DIAS, 2006, p. 87). Nesta trama, os encontros e laços afetivos formados dão origem a conteúdos expressivos próprios a cada participante que, em cada novo delineamento significativo das peças, guarda as origens que sustentam toda a projeção marcada pela história de cada qual, de cada quem, que tem propagado com suas criações os ensinamentos cerâmicos de tradição no Alto Vale do Ribeira.

**Figura 2: Diná após queima das peças**



Fonte: O Autor, 2021

Em meio a esse lugar, dentre os fatores que contribuem com o gosto pela prática cerâmica, provém também a admiração que as peças provocam, como nos apresenta a ceramista Diná, que tomou interesse pela atividade quando morava em Itaóca, próximo ao forno municipal da cidade, em momento que passava por lá para conhecer mais sobre a atividade cerâmica e fez contato com Marizete, funcionária da horta municipal ao lado e que produzia peças, “E daí, sempre que eu ia lá eu ia dar uma olhadinha, ficava namorando as peças dela, mas daí, meu esposo sempre ganhava pouco, não tinha nem condição de levar uma peça para casa, né? (DINÁ, VII-3). Marizete vendo o interesse de Diná, a convidou para tentar fazer alguma peça e a ajudou a procurar por um barreiro em sua propriedade. Com o insucesso da busca, ela levou um pouco de argila preparada para

ensinar Diná durante uma visita, pois via que ela possuía vontade de aprender e encontrava beleza nas peças.

Daí, um dia ela falou assim, nossa! Você tem tanta vontade de fazer as peças, será que você não aprende? Aí, eu falei, mas eu nunca mexi, nunca vi. Não, mas eu acho que você aprende, sim! Um dia eu vou lá para ensinar você. [...] Daí ela falou assim, eu acho que cê aprende, você tem vontade, sim, eu acho que você consegue aprender, pela vontade que você tem de você ter peça e achar bonita (DINÁ, VII-4).

Após alguns anos e o gosto pela prática, Diná e sua família mudaram-se para o bairro Mineiros de Apiaí e junto com seu marido e filha, compõe atualmente o núcleo Arte Loose, fazendo da cerâmica parte do sustento e esteio familiar. A atividade cerâmica na cidade de Apiaí remete há muitos anos, Haydee Nascimento (1974), em pesquisa realizada na região nos anos 70, entrevistou uma das ceramistas atualmente falecida, Jesuína de Oliveira Dantas, na época com 50 anos, que contou “A minha mãe fazia essas vasia de barro, ela fazia até aquela moringue de guarda água, jarro, capacete de lambique, ela fazia tudo, eu faço também” (DANTAS *apud* NASCIMENTO, 1974, p. 82).

**Figura 3: Lurdes ao lado de seu forno**



Fonte: O Autor

Neste mesmo bairro, atualmente, Lurdes e Cristina são ceramistas de uma geração que ingressou na atividade em meados de 2003, quando o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) procurou estratégias de geração de renda para famílias trabalhadoras rurais da cidade de Apiaí e encontraram na cerâmica uma alternativa. Apesar de não possuírem contato prévio com os saberes do barro até o início do aprendizado viabilizado pelo programa, as duas dividiram os esforços e funções na atividade agrícola para aprenderem mais sobre este outro ofício. Após a realização da formação em meados de 2003, o grupo, para reconhecimento frente à comunidade, denominou-se Arte nas Mãos, vindo a formalizar as ações em 2005 como Associação de Artesãs de Apiaí “Custodia de Jesus da Cruz”, homenageando no nome uma das mais importantes mestras que morou no bairro Encapoeirado.

**Figura 4: Cristina**



Fonte: O Autor

Marina, integrante no Arte nas Mãos e irmã de Cristina, ao discorrer sobre as intervenções do programa PETI, considera que a prática cerâmica passou até mesmo por um resgate dos conhecimentos, já que com a difusão dos conhecimentos realizada naquele momento através dos cursos, fez com que muitas pessoas entrassem em contato com as que mantinham acesos os saberes da criação cerâmica, reconhecidas atualmente como mestras que iluminaram oportunidades no trato com o barro da região.

Montar associação, ficar conhecido, porque na verdade na época foi um resgate do artesanato daqui que estava que estava se acabando mesmo. Tinha Itaoca com o Abraão, que já fazia. O Abraão já fazia peça com a Dona Sinhana, ele já era aprendiz dela, né? E aqui em Apiaí tava se acabando, porque as mestras que é onde você foi, lá, que é a Dulce, a Ivone e a Zeli, elas já tavam parando de fazer, a Zeli com a Ivone, pegaro pra dar o curso pras mulheres da época. Foi em 2003. Elas pegaram para dar o curso, mas elas mesmo já não estavam mais produzindo, sabe? Aí que praticamente resgatou, né? Reiniciou esse trabalho aqui de argila (MARINA, II-9).

Pelo fazer e lançar-se em busca da realização de projetos, por meio dos diferentes encontros com a tradição cerâmica no Alto Vale do Ribeira, as/os ceramistas nos mostram o quanto as memórias e os objetos constituem um território cultural em constante transformação, confirmando aquilo que Merleau-Ponty (1975) asseverou que “objetos culturais não seriam aquilo que são se a atividade que os faz aparecer não tivesse também por sentido negá-los e ultrapassá-los” (p. 211).

### **Considerações preliminares**

Dentre a experiência de constituição dos grupos cerâmicos, as convivências em torno dos saberes de tradição e das práticas, estabelecem laços afetivos e vínculos que são instauradores de processos que movem e mobilizam as participantes em cada grupo, e com elas, a própria criação cerâmica; dinâmica em que a reciprocidade estabelece diálogos frutuosos e acolhedores que nos fazem compreender a afirmação de Freire (2005) de que “Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens *e as mulheres*. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda” (FREIRE, 2005, p. 92). Pelas diferentes unidades de significado da categoria “O barro é minha vida, o barro é o meu viver” provém dos sentidos de encontro entre ceramistas dando formas ao contexto segundo seus sonhos, vontades e desejos, apreendemos do quanto as emoções e estratégias comunitárias como utopia amorosa, ancoram as trajetórias coletivas em sentidos primorosos de umas para com as outras e a cerâmica, fazendo da prática de esperançar os laços de suas sociabilidades solidárias.

Seja no compartilhamento dos conhecimentos entre mães e avós, como no caso de Marli, no contato e amizade com uma vizinha a exemplo de Abraão, ou através de um projeto de geração de renda como ocorrera com o grupo Arte nas Mãos, os traços de uma cultura ao serem expressos em uma linguagem e materialidade de um lugar dão formas

àquilo que não cessa em nós de fulgurar, a vida como transcendência das condições em que possamos nos encontrar, ainda mais quando estas limitam as possibilidades de exercer nossa humanidade em liberdade de ser e estar em superação com as pessoas e o mundo ao nosso redor. Nisto, podemos compreender a beleza que chamou a atenção de Diná ao reparar nas peças cerâmicas, a luz que dessa relação brilhou gerando prazer elevando seus sentimentos a se harmonizarem com as formas, podendo afirmar o que João-Francisco Duarte Junior (1991) ressaltou ao escrever: “A beleza habita a relação” (p. 85). Pela presença, ao elaborarem uma conjuntura permeada pelas diferentes relações com a tradição do barro, ceramistas traçam limites próprios às suas práticas, impõem a marca pessoal ao que já está aí e ao que pode vir a ser, seja a partir das possibilidades que possuem com o barreiro encontrado, seja com o forno construído, seja com a história que juntas constroem. Ceramistas em suas histórias lançam-se à vida aos seus modos, conduzindo a cerâmica do Alto Vale do Ribeira para o confronto consigo próprias, onde se reconhecem e forjam perspectivas com a propriedade de pertença.

Por suas diferentes trajetórias em relação a tradição, as/os ceramistas nos relatos que entretencem, conduzem uma existência aberta a continuarem sendo além do que possam restringir umas às outras, tomando sua vivência como origem a partir da qual, ou em confronto com a qual, se reconhecem e forjam em autonomia. O próprio mundo assim, se faz mostrando como já feito e refeito no espaço livre de cada uma, onde o reportar da existência confere o cunho próprio de cada ceramista, remetendo sempre a novas apropriações ou ao inacabamento delas mesmas. Lugar onde a finitude é o que se mostra no cotidiano e o que justifica sua superação, o lançar-se ao futuro aberto pela própria caminhada para aquilo que ainda não aconteceu. Projeção esta, decorrente de suas ações ao se reconhecerem portadoras de saberes transformadores do mundo vivido que conjuntamente as/os ceramistas dão formas. Atributos que moldam o feitio cerâmico com tratamentos afetivos respeitosos das diferentes histórias que dotam de sentidos esperançosos, cuidadosos com um passado que toca ao presente e que lança ao futuro todo um contexto que faz da prática de criação cerâmica do Alto Vale do Ribeira dotada de processos educativos de engajamento comunitário e de superação.

## **REFERÊNCIAS**

BRANDÃO, Carlos R. **A educação como cultura**. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

DIAS, Carla. **Panela de barro preta**: a tradição das panelas de goiabeiras, Vitória - ES. Rio de Janeiro: Mauad e Facitec. 2006.

DUARTE JR, João-Francisco. **O que é beleza**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

DUSSEL, Enrique. **Filosofia de la cultura y la liberación**. Ciudad de México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GONÇALVES JUNIOR, Luiz; SILVA, Petronilha B. G. S.; CARMO, Clayton da S.; AYALA-ZULUAGA, José E. Aprender a investigar: la postura y el método soportado por la fenomenología. *In*: TORO-ARÉVALO, Sergio A.; VEGA-RAMÍREZ, Javier. (org.). **Manifestaciones de la motricidad humana**: brotes desde el sur. Valdivia (Chile): Ediciones UACH, 2021. p. 59-80.

HEYE, Ana. TRAVASSOS, Elizabeth. **Barro é encanto**. Rio de Janeiro: Sala do Artista Popular, Museu de Folclore Edison Carneiro, catálogo de exposição. 1989.

HURTADO, Carlos N. **La revolución ética**. 2º ed. Guadalajara: Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario, 1999.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações**: comunicação. cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: Editora UFRJ. 1997.

MARTINS, Joel; BICUDO, Maria A. V. **A pesquisa qualitativa em psicologia**: fundamentos e recursos básicos. São Paulo: Moraes, 1989.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MERLAU-PONTY, Maurice. **A estrutura do comportamento**. Belo Horizonte: Interlivros, 1975.

\_\_\_\_\_. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

NASCIMENTO, Haydée. Cerâmica folclórica em Apiaí. São Paulo: **Revista do Arquivo Municipal**, v. 186, jan-dez, 1974.

OLIVEIRA Maria W. *et al.* Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. *In*: OLIVEIRA, Maria W.; SOUSA, Fabiana R. (org.). **Processos educativos em práticas sociais**: pesquisas em educação. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 29-46

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Vozes, 2008.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. *In*: SANTOS, Boaventura S.; MENESES, Maria P. (org.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 84- 130.

SÉRGIO, Manuel. **Alguns olhares sobre o corpo**. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

## A PRÁTICA SOCIAL DOS FUTEBÓIS: MAIS ALÉM DA MODERNIDADE

Ana Claudia Bianconi<sup>4</sup>  
Prof. Me. Nathan Raphael Varotto<sup>5</sup>

**Resumo:** O objetivo deste ensaio teórico é apresentar, refletir e dialogar com os futebolis enquanto prática social que traz consigo a possibilidade de desvelar inúmeros processos educativos a partir do encontro entre subjetividades, da diversidade, da pluralidade, das interrelações entre pessoas que juntas ressignificam saberes e conhecimentos e se fortalecem na luta pela libertação. Para tanto, partimos de uma revisão bibliográfica em torno da história do futebol, passando pelo futebol moderno, trazendo para reflexão o futebol transmoderno e chegando aos futebolis, valorizados por nós, autores deste trabalho.

**Palavras-chave:** Futebolis; Processos educativos; Diversidade.

### Introdução

Compreendemos o futebol como um fenômeno mundial que está em constante transformação e presente nos diversos setores da sociedade, presente no cotidiano de pessoas de todas as idades, por isso há diversas perspectivas e entendimentos acerca do futebol, tornando-o uma prática social.

Entendemos como práticas sociais, o que Oliveira et al. (2014) comunicam:

Práticas sociais decorrem de e geram interações entre os indivíduos e entre eles e os ambientes natural, social e cultural em que vivem. Desenvolvem-se no interior de grupos, de instituições, com o propósito de produzir bens, transmitir valores, significados, ensinar a viver e a controlar o viver; enfim, manter a sobrevivência material e simbólica das sociedades humanas (p. 33).

Tendo como base o conceito de práticas sociais, passamos a perceber o futebol como um fenômeno mundial plural, sendo assim o objetivo deste ensaio é apresentar, refletir e dialogar com os futebolis enquanto prática social que traz consigo a possibilidade de desvelar inúmeros processos educativos a partir do encontro entre subjetividades, da diversidade, da pluralidade e das interrelações entre pessoas.

---

<sup>4</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, linha de pesquisa “Práticas Sociais e Processos Educativos”, eixo “Educação e Humanização”. anabbianconi@gmail.com

<sup>5</sup> Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, linha de pesquisa “Práticas Sociais e Processos Educativos”, eixo “Educação e Humanização”. varotton@gmail.com

Para que seja possível a compreensão sobre os futebolis, faz-se necessário partirmos do futebol moderno e espetacularizado, que se configurou como hegemônico, excludente, machista e em consonância com o capitalismo neoliberal, as pessoas são facilmente transformadas em mercadorias. No cenário dos megaeventos, a *Fédération Internationale de Football Association* (FIFA) e o Comitê Olímpico Internacional (COI) controlam as ações de marketing, possibilitando que grandes marcas comerciais tenham a possibilidade de serem vistas no mundo todo, de maneira padronizada e instantânea, atrelando-as à marca da Copa do Mundo e das Olimpíadas.

Outro aspecto do futebol moderno diz respeito aos estádios, que passaram por grandes reformas, transformando-se em exuberantes arenas esportivas, com isso os ingressos para assistir aos jogos, passaram a ser vendidos por preços altíssimos, restringindo o acesso a este espaço às pessoas com melhores condições financeiras.

Mas quantos futebolis são colocados à margem quando idealizamos o futebol moderno e espetacularizado? O futebol de mulheres, o futebol de rua, o *Fútbol Callejero*, o futebol de pessoas LGBTQIA+, de pessoas migrantes e refugiadas, e tantos outros futebolis, pluralidades e diversidades que podem ser encontro de pessoas, de saberes construídos na dialogicidade, pautados no respeito a alteridade, no amor, na luta e resistência, no sonho e na utopia.

No entanto, para melhor entendimento deste processo, nos dedicamos em um primeiro momento a tratar da história do futebol, passando por jogos que antecedem a origem deste fenômeno, que apesar das semelhanças são distintos, se fundam em épocas diferentes, possuem características peculiares que dizem respeito apenas aquele momento e não podem, portanto, serem associados a origem do futebol e diante dessas transformações o futebol moderno, que também será abordado nesta primeira parte.

Na sequência tratamos do futebol transmoderno, com base nos escritos de Dussel (2016) sobre a transmodernidade, aliando às Epistemologias do Sul (SANTOS; MENESES, 2009), com outros autores e autoras que escrevem mais além da modernidade.

Como parte de nossos enfrentamentos, diversidade e utopia, apresentamos ao final deste ensaio, nossas experiências e vivências no processo de construção da possibilidade plural dos futebolis, principalmente no que se refere a educação. São vivências com futebol de mulheres, com o desenvolvimento dos futebolis em uma escola estadual de São Carlos e com o *Fútbol Callejero*.

## Futebol moderno

O futebol, esporte popular em quase todo mundo, tem sua origem atestada na Inglaterra, muito embora aparições de jogos com bola datam de muito antes. Na China, entre 2000 e 1500 a.C., o *tsu-chu*, que significa “chutar a bola” era praticado entre guerreiros que venciam a batalha e chutavam o crânio de um inimigo tentando fazê-lo ultrapassar duas estacas de bambu fincadas no chão. Na América Central, por volta de 900 a.C., o *tlachtli* era praticado em espaço retangular, em que dois grupos de seis a sete jogadores deveriam trocar passes sem deixar a bola cair. Na Grécia, desde o século IV a.C., o *epykiros*, jogado também entre dois grupos de nove ou quinze participantes, que deveriam introduzir a bola recheada de ar e areia em determinado espaço. Em Roma, por volta do século III a.C., o *harpastum*, inicialmente destinado a aperfeiçoar soldados na sua capacidade atlética e tática, tornou-se bastante popular e há hipóteses de que diferentes jogos com bola foram inventados a partir dele, inclusive, o *calcio*, praticado desde o século XIV, termo ainda utilizado pelos italianos para designar futebol. O *calcio fiorentino* marcou nova etapa na história do jogo, com características próprias e promissoras, tinha número fixo de jogadores, estipulava o uso de uniformes para distinguir as equipes, desde 1580 possuía uma codificação de regras, com árbitros para controlar o jogo, era um jogo urbano realizado no principal espaço público da cidade. No norte francês do século XII, a *soule*, aparece como jogo realizado com os pés com uso de uma bola de couro recheada de estopa ou farelo de cereais, e desde o século XVI de ar; a disputa ocorria uma vez no ano em caráter ritual, sem delimitação de espaço, tempo e número de participantes. Na Inglaterra a prática dos jogos com bola está atestada desde 1174, da comemoração da festa popular da *Schrovite*, festejando a expulsão dos dinamarqueses, em que a bola representava a cabeça do chefe invasor (FRANCO JUNIOR, 2007).

No entanto, as semelhanças desses jogos com o futebol não devem ocultar diferenças significativas, entre as formas antigas e a atual de conceber os jogos de bola com os pés. Enquanto os jogos antigos (com exceção do *calcio fiorentino*, que incluía elementos do *rugby*: a bola podia ser conduzida com as mãos e o objetivo era fazê-la passar por cima de uma barra transversal), baseavam-se em tradições orais muito vagas e que variavam de região para região, o futebol possui regramento escrito e estrito, sendo praticado com os pés, cabendo apenas ao goleiro a possibilidade de usar as mãos. Essas práticas precedentes possuem diferenças referentes a condições culturais específicas o que torna difícil aceitá-las como antepassadas do futebol tal qual conhecemos hoje,

resultado de um conjunto de fatores presentes apenas na Inglaterra do século XIX (FRANCO JUNIOR, 2007).

Para Santos (2020), quando nos referimos ao futebol, falamos de uma modalidade esportiva que nasceu no Reino Unido, na segunda metade do século XIX, assim, as práticas de lazer realizadas antes deste período em outras localidades não podem ser chamadas de futebol, ainda que algumas delas sejam parecidas.

As regras, que foram codificadas por um grupo de jovens londrinos em 1863, deram origem ao *football association*, jogo que conquistou adeptos entre as classes trabalhadoras inglesas, o que foi decisivo para a sua popularização no circuito britânico, e conseqüentemente para diversas regiões do planeta, como símbolo do estilo de vida moderno (DAMO, 2007).

Conforme Wisnik (2014), o futebol é fruto de assimilação, transformação e ajustamento do que sobrou das práticas dos jogos populares na Inglaterra vitoriana, pela aristocracia e burguesia em que a rapaziada dos *colleges* formavam suas elites. O futebol se configurou em um novo lugar, em que o contato físico, o jogo truculento, desdenhado pela aristocracia e apreciado nos jogos populares entre os plebeus, passa a ser regulado com regras que limitam e delimitam esse contato, o que é permitido e legal na prática do esporte e o que não o é.

Pode se dizer que o futebol é resultado de um longo processo de regulamentação dado a um consenso a inglesa, pois os jogos de bola passaram a ocorrer a partir da movimentação de jovens estudantes burgueses que se adaptaram às condições físicas disponíveis em cada escola, sendo necessário o acordo sempre que as diferentes escolas se desafiassem (WISNIK, 2014).

Esse processo foi importante para modernização do futebol, o qual passa a ser visto como espetáculo:

Se comparado às antigas práticas, o jogo foi codificado de maneira a aparar-lhe as arestas, tornando-o controlável e contabilizável, arbitrado por um sistema de regras e “sublimado” na sua violência. Em vez de um número incontável e desigual de jogadores, temos onze de cada lado; em vez de campos, brejos, pântanos e aldeias, um campo retangular e à parte do mundo comum, cercado de plateia; em vez de participantes feridos e ocasionalmente mortos na refrega, esportistas protegidos por regras que regulamentam idealmente o corpo a corpo; em vez de uma festa cheia de desperdício até o esgotamento das energias, um tempo regulamentar a ser esgotado. Essa modernização fez do futebol um espetáculo [...] (WISNIK, 2014, p. 70).

Nesse contexto, o futebol era tido ainda como prática que possibilitava a preparação das elites militares e política, pois desenvolvia capacidades atléticas e virtudes como liderança, disciplina e lealdade através dos esforços físicos e morais dispendidos nas heroicas disputas, nas conquistas e nos reveses. Tudo isso associado a uma gama de ingredientes que davam ao futebol um tempero diferente, pois ele reverte o hábito corporal e instaura uma espécie de mundo às avessas, uma vez que a posse de bola é muito mais frágil no futebol que nos esportes manuais. Para concluir-se o gol a bola realiza uma verdadeira viagem de um campo a outro, sujeita a diversas intercorrências que garantem a imprevisibilidade do jogo, além disso, ele põe em cena o teatro humano com seus dribles artísticos e grossuras violentas, com o poder dado ao árbitro para atuar e decidir nas intercorrências, mantendo o jogo numa habilidade de interpretar, muitas vezes polêmica e litigiosa. Outro ingrediente interessante é o tempo de jogo e de suas ações, a execução de um drible como um chapéu, por exemplo, que se distende em segundos, como se durasse eternamente por instantes, da mesma forma, a contagem dos pontos, o placar final, não dá conta dos acontecimentos do jogo, é justo e injusto (WISNIK, 2014).

Com a regulamentação das práticas violentas, o futebol se aproxima da aristocracia, com a imprevisibilidade e possibilidade de uma equipe mais fraca vencer um embate, atrai as camadas mais baixas, sem contar ainda a expectativa de ascensão social dada por meio do esporte. Esse conjunto de fatores garantem ao futebol características peculiares que atraem um público bastante heterogêneo, que com o passar do tempo atua como consumidor destes espetáculos.

O processo de popularização e globalização do futebol moderno faz dele um espetáculo a ser vendido e valorizado, um produto a mais na bancada do capitalismo neoliberal.

O futebol espetacularizado tem sua organização monopolizada, globalizada e centralizada na Federação Internacional de Futebol (FIFA), órgão de maior representatividade do esporte no mundo, que possui mais de 200 nações filiadas e juntamente com as confederações e federações afiliadas, organizam eventos, regulam as relações entre clubes, controlam o mercado de jogadores e de imagens (DAMO, 2007).

O primeiro contrato de patrocínio realizado pela FIFA foi em 1976 com a Coca-Cola; em 1978, essa empresa firma seu primeiro contrato de publicidade diretamente com a FIFA e não com os comitês dos países sede para patrocinar a Copa do Mundo. O plano de marketing dos mega eventos, tais como Copa do Mundo e Olimpíadas, passou a ser controlado pela FIFA e pelo Comitê Olímpico Internacional (COI), os quais assumiram

a exclusividade do uso de símbolos e termos, algo que antes era direito dos comitês locais e não havia qualquer proteção com relação ao uso. Ao se apropriarem de símbolos que remetem a saberes e experiências coletivas e que foram, então, transformados em marca, FIFA e COI garantem as empresas exclusividade de atrelar seus nomes às marcas olímpicas e da Copa do Mundo (NETTO; CAVALCANTE, 2020).

Assim os megaeventos se transformaram em plataformas globais devido à inserção cada vez maior da lógica mercantil nesses acontecimentos e pela desnacionalização de sua produção, cada vez mais controladas pela FIFA e pelo COI. Associados a isso, temos o interesse global nestes eventos que interferem na vida e cotidiano das pessoas em qualquer lugar do mundo, o alcance dado pela transmissão televisiva e também pela internet. Atualmente as transmissões representam a principal fonte de faturamento dos eventos, com os contratos bilionários que garantem os direitos de transmissão do evento, ao passo que asseguram que as marcas patrocinadoras sejam vistas em todo o mundo, de modo padronizado, independente de que lugar se esteja assistindo ao jogo, a imagem é a mesma, pois é produzida por uma entidade licenciada pela FIFA e segue rigorosamente o seu controle, outrossim “[...] o esporte presente nesse campo da produção do espetáculo está definitivamente atrelado a interesses comerciais; cada gesto dos jogadores, cada imagem que eles produzem, tudo é imediatamente transformado em mercadoria” (NETTO; CAVALCANTE, 2020, p.239).

A lógica da mercadorização do futebol que se institui com a espetacularização, traz alterações nos estádios, nas formas de torcer e consumir o futebol; a reforma destes locais coloca fim nas áreas destinadas à “geral”<sup>6</sup>, tornando cada vez mais difícil o acesso de pessoas com pouco dinheiro nos estádios brasileiros. As, agora intituladas, arenas seguem o padrão e modelos europeus; são transformadas em verdadeiros templos luxuosos em que os espectadores pagam altos preços pelos ingressos e têm o direito de assistirem aos jogos sentados em confortáveis cadeiras individuais (NETTO; CAVALCANTE, 2020).

O documentário “Geraldinos” de Pedro Asbeg e Renato Martins, lançado em 2015, retrata a história de torcedores de futebol que frequentavam a “geral” do Maracanã, extinta juntamente com reforma do estádio em 2005. Na ocasião, os torcedores da “geral” se reuniam, quase que religiosamente aos finais de semana para acompanhar seus times do coração, os ingressos nesta área tinham um preço mais acessível e os torcedores

---

<sup>6</sup> Espaço destinado ao público em geral, fora das arquibancadas e com preços mais acessíveis, que possibilitava o acesso às classes populares aos jogos de futebol.

acompanhavam os jogos em pé bem próximo ao campo, no entanto a modernização do estádio pôs fim a essa área, os “geraldinos” foram praticamente expulsos e sem essa opção, restava pagar o preço para ter acesso às arquibancadas, assistir a transmissão em casa ou em outros estabelecimentos, haja vista que muitos jogos são transmitidos apenas por canais de TV fechada.

Se observarmos atentamente perceberemos o quão excludente se tornou o futebol moderno, alguns questionamentos nos levam a refletir sobre essa situação, tais como: Quem são os atletas que estão no topo? Quem é o público que vai aos estádios assistir aos jogos? De que futebol estamos falando quando nos referimos ao espetáculo? Quantas outras práticas de futebol são desconsideradas?

Damo (2007) traz o conceito de futebóis para tratar de diferentes maneiras de praticá-lo e vivenciá-lo e nos apresenta quatro matrizes deste esporte:

- *Espetacularizada*: regida pela FIFA, Confederações e Federações, de alto rendimento, com distinção nítida entre quem pratica e quem assiste;
- *Bricolada*: no Brasil, representa a “pelada”, que não é controlada por agência, jogo completo com invenções e adequações de códigos situacionais;
- *Comunitária*: conhecida no Brasil como “futebol de várzea”, é a prática que mais se aproxima da matriz espetacularizada com organização de campeonatos e participação de muitas equipes/clubes, não profissional e sem a valorização e reconhecimento midiático desta prática;
- *Escolar*: praticado nas escolas e em aulas de Educação Física.

Partindo desses ideais percebemos que o futebol moderno traz consigo a valorização da matriz espetacularizada e conseqüentemente coloca à margem outras tantas formas de se praticar o futebol.

Assim, os demais futebóis, que não se enquadram na matriz espetacularizada, são desvalorizados e carregam consigo milhares de pessoas, por exemplo, jovens que não conseguem se profissionalizar na prática, mulheres que resistem na luta por espaços e reconhecimentos, pessoas LGBTQIA+ que se quer tem espaços para praticar o esporte e tantas outras pessoas comuns que amam o futebol, mas que são descartadas, desqualificadas e desvalorizadas por este futebol moderno, que a princípio é entendido como o futebol masculino, praticado por um grupo seletivo de homens, machos, viris, que devem enfrentar de cabeça erguida cada embate, devem vestir a camisa e “dar o sangue” em campo. Talvez por tamanha exposição midiática e valorização dessa prática esportiva

e tendo em vista o que vimos tratando até aqui, o futebol moderno e as pessoas aliadas a ele passaram reduzir as pessoas em coisas e mercadorias, desconsiderando todo o contexto, principalmente educativo que este fenômeno possui.

### **Futebol transmoderno**

Percebemos ao longo de anos de estudo e envolvimento com o futebol, cada qual com suas experiências e vivências, que por sinal, serão retomadas mais adiante, que, o que de fato nos move neste trabalho são os futebóis e não o futebol moderno, singular e hegemônico controlado pela FIFA e suas subsidiárias.

Enxergamos nos futebóis as potencialidades destas práticas sociais e os processos educativos dialógicos que emergem dos encontros de pessoas, da diversidade, da intersubjetividade, da troca de saberes e do respeito às diferenças.

É neste sentido que assumimos o conceito de transmodernidade proposto pelo filósofo argentino Enrique Dussel, em que afirma ser preciso rever a nossa história a fim de compreender este conceito. Como povos colonizados, fomos explorados por países do continente europeu, que à época, nada produziam para comercializar, dedicaram-se a buscar especiarias nas Índias e a aventurar-se em busca de terras para serem exploradas, e assim fizeram, se auto intitularam povos cultos e avançados, enquanto, os recém descobertos, seriam os povos atrasados, de cultura primitiva, que pouco ou nada sabiam. A modernidade trouxe consigo a valorização do universal, da globalização, a supremacia de uma cultura sobre as demais (DUSSEL, 2016).

Para ilustrar este conceito, Dussel faz uma analogia com a imagem de um foco de luz que parte de um holofote suspenso e se direciona a iluminar algo abaixo, o que está ao centro é focado, enquanto o entorno, a periferia, fica na escuridão. De maneira similar a modernidade representa esse foco de luz que se projeta sobre as culturas ilustradas, segundo a perspectiva universal euro-americana, que se apropria apenas daquilo que lhe interessa e despreza a exterioridade das tradições dessas culturas.

Diferentemente, a filosofia da libertação, proposta por Dussel (2016), contempla necessariamente um diálogo intercultural transversal, que parta da cultura popular, de um setor social de explorados/as e oprimidos/as, das exterioridades, em um movimento de periferia à periferia em que as diferenças dialogam desde suas negatividades distintas sem a necessidade de atravessar o centro hegemônico, um movimento que vá além do diálogo entre eruditos do mundo acadêmico ou institucionalmente dominantes.

Assim, Dussel (2016) explica a transmodernidade como um momento de renascimento das culturas universais assimétricas, ou seja, a partir do diálogo plural e

intercultural de culturas que estão na exterioridade, culturas que existem há muito tempo e foram silenciadas, e que, por isso, são na verdade pré-modernas e contemporâneas, pois sobreviveram à modernidade, aprenderam a viver e a responder as exigências deste período e na atualidade respondem aos desafios da modernidade.

Para Santos e Meneses (2009) o que ocorre é o epistemicídio dos saberes do Sul, ou seja, os saberes populares, práticas sociais de conhecimento que não se encaixam na universalidade, são desvalorizados e desprezados, ao ponto de serem produzidos como inexistentes, enquanto valoriza-se o conhecimento que vem da ciência moderna, universal e soberana.

Dessa forma, ao invés do futebol hegemônico, percebemos como prática social com potenciais de desvelamento de processos educativos os futebóis da periferia do mundo que não ignoram a modernidade, tampouco se satisfazem com a pós-modernidade, tendo o diálogo intercultural de matrizes marginalizadas, como o futebol de mulheres, o *Fútbol Callejero* (FC), o futebol de pessoas LGBTQIA+, o futebol de pessoas migrantes e refugiadas, o futebol de negros e negras, o futebol de pessoas com deficiência entre outros, ou seja, a pluralidade de um fenômeno cultural que tem nas diversas maneiras de vivenciá-lo as resistências, o festejo, a educação e diversas outras possibilidades que não cabem aqui, por ser plural, por isso, futebóis.

Neste sentido, entendemos os futebóis como representatividade e diversidade, que resistem a soberania do futebol moderno e hegemônico e se manifestam nas diversas práticas situadas à margem do que é universal, ainda estão na exterioridade, mas seguem na resistência e luta por libertação de quem os vivencia.

Araújo-Olivera (2014) afirma que a libertação é um processo permanente, comunitário e popular, que surge da ação-reflexão-ação dos oprimidos, que se reconhecendo negados negam essa negação. O outro no processo de se perguntar as causas de seu sofrimento, se descobre oprimido, toma consciência de sua condição de alteridade negada pela totalidade, e faz crítica ao sistema cujas estruturas geram opressão.

Corroborando com essa ideia, Freire (2021a), trabalha a questão da transformação da realidade e a busca por um mundo mais humano e justo como possibilidade que se estabelece a partir dos/as oprimidos/as, os/as quais são os/as únicos/as que podem libertar-se a si e aos opressores, mediatizados pelo mundo. Para tanto é necessário que os/as oprimidos/as se reconheçam como homens e mulheres oprimidos/as e como tais busquem a superação desta situação.

Ao tratar dos futebóis voltamos nossa atenção para oprimidos/as deste universo, que muitas vezes precisam ainda passar pelo processo de reconhecimento de sua condição. É assim com mulheres que praticam o futsal<sup>7</sup> ou futebol, que comumente o vivenciam em situações de opressão e violência, no qual são impedidas de ser, apenas por serem mulheres, porém lutam para ocupar e permanecerem em um espaço que culturalmente é dominado por homens. Tão importante é o papel da conscientização na transformação dessa realidade, tão importante promover espaços para diálogos, praticar a escuta atenta, discutir, instigar a dúvida, a reflexão, para que possamos caminhar rumo a libertação.

Nós, pesquisadora e pesquisador, compartilhamos neste momento algumas experiências no que se refere aos futebóis.

Desde criança gostei de brincar de bola, de jogar futebol, lembro-me de tantas vezes ser excluída dessa prática por ser mulher, fato que não determinava e nem é capaz de determinar os gostos por quaisquer atividades. Os campeonatos, por sua vez, só existiam para os meninos; e como era chato ir à escola e não poder brincar com os meninos de futebol porque era menina. Tudo isso existiu em mim e, de certa forma, ainda existe, me faz ser quem eu sou hoje, contribuiu para o meu pensar, para minha formação como ser social e histórico que sou. Tudo isso, também me despertou um sentimento de indignação, e uma vontade muito grande de mudar essa realidade. Com a graduação concluída em Educação Física, decidi trabalhar com futsal para meninas e mulheres em São Carlos, trabalho que realizo desde 2014 junto a Prefeitura Municipal. Esta experiência me permitiu estar ao lado de crianças, adolescentes, e adultas praticantes de futsal, e conviver com elas, compartilhar espaços de conversas, saberes que se constroem entre um treino e outro, um jogo e outro, uma viagem e outra, com o respeito e amorosidade.

Do mestrado também saiu o “Projeto no Ary”, um projeto que visa ensinar mais que futebol, futebóis às crianças e adolescentes que frequentam a Escola Estadual Ary Pinto das Neves, localizada em um bairro periférico de São Carlos. O processo de inserção do grupo de educadores à escola foi realizado com muito afeto e respeito, pois entendemos que era o momento de conhecer o ambiente, de se familiarizar com todos/as, assim, acompanhamos as aulas de educação física das professoras responsáveis por um mês, passando por todas as turmas, o que nos permitiu uma aproximação das alunas e

---

<sup>7</sup> Apesar de serem esportes distintos, futsal e futebol são tratados como semelhantes, pois as/os praticantes de um e outro são comuns.

alunos da escola. Logo após veio o convite para a participação nas aulas do projeto que aconteceriam no contraturno escolar, organizamos as turmas, estabelecemos em comunhão um acordo de convivência, que se pauta no respeito a diversidade, na construção de um ambiente seguro e acolhedor para todos. Atualmente, estamos com seis meses de projeto, percebemos uma evolução no jogar futsal dos e das praticantes, mas para além disso, as meninas e meninos que participam do projeto já mostram melhoras na forma de se interrelacionar no ambiente escolar como um todo, comportamento também observado pela equipe gestora da escola e reportado a nós. As aulas são planejadas semanalmente pelo grupo de educadores que se reúnem para discutir o que foi realizado na semana, identificam novas demandas e planejam novas ações mesclando conteúdos que se referem a lógica interna e externa do esporte.

Passamos agora ao compartilhamento das experiências do pesquisador Nathan Raphael Varotto.

Quando garoto frequentava escolinha de futebol, participei por 5 anos, mais precisamente entre os 10 e 15 anos de idade. Alimentei o sonho de me tornar jogador profissional, com o passar dos anos este sonho não se concretizou, mas por ter praticado o futebol por muitos anos, foi o que pesou na hora de optar qual carreira universitária seguir, sendo assim em 2011 entrei no curso de Bacharelado em Educação Física em uma instituição privada de ensino superior na cidade de São Carlos/SP. No ano de 2014 fiz o processo de transferência externa e então passei a cursar Licenciatura em Educação Física na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Ainda em 2014, atuando com Educador Social no projeto de extensão Vivências em Atividades Diversificadas de Lazer que tive o primeiro contato com o *Fútbol Callejero* (FC), no início foi estranho, pois estava acostumado com apenas uma maneira de jogar e entender o futebol, aos poucos fui entendendo o propósito e decidi aprofundar os estudos com o FC, em 2015 tive a oportunidade de realizar uma pesquisa de iniciação científica com apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), foi muito importante este período porque eu ainda passava por um processo de desconstrução daquela lógica esportiva e competitiva do futebol moderno.

Para concluir os estudos da Licenciatura em Educação Física, decidi realizar o Trabalho de Conclusão de Curso, no ano de 2017, em uma escola pública estadual, com crianças do 4º ano, com o FC, o que me marcou naquele momento foram as relações de gênero (que não eram o objetivo do estudo), os meninos eram muito resistentes diante da

participação das meninas no mesmo espaço de jogo e fora necessário a desconstrução desta visão machista que impera no universo futebolístico.

Ao terminar a graduação, no ano de 2018 ingressei no mestrado em Educação, na UFSCar estimulado pela atuação dos/as mediadores/as de FC, tive apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) para seguir com a pesquisa. Como no FC não há presença de árbitros/as e sim mediadores/as estava interessado em entender, sob a perspectiva dos/as mediadores/as, como era este processo seguir com os encontros do FC nos seus territórios (nas comunidades periféricas da cidade de São Paulo).

Desde 2020 estou no doutorado em Educação na UFSCar, com apoio financeiro do CNPq, agora imbuído pela formação de mediadores/as que ocorre na ONG Ação Educativa sob responsabilidade da Rede Paulista de Futebol de Rua, buscando compreender o processo dos cursos de formação de mediadores/as.

Neste período passei pelo do processo de desconstrução do ideal do futebol moderno, para a construção da possibilidade plural dos futebóis, principalmente no que tange à educação pelo futebol (VAROTTO, 2021) e seguimos na luta.

Luta que se estabelece a partir de uma relação dialógica, aonde diversos saberes são levantados, confrontados, construídos, ressignificados, podendo ser superados, pois ao tratar de um determinado assunto, ou problema social, pensa-se a prática da ação, e ao refletir sobre isto, há possibilidade de se assumir uma nova ação diante de uma situação similar à que foi vivenciada anteriormente, é a ação-reflexão-ação, que pode levar à superação de saberes e ser combustível para mudança da realidade (FREIRE, 2021b).

Neste processo de dialogicidade, tão importante quanto a descrição e a crítica de um problema nas pesquisas científicas é denunciar e anunciar este problema, na luta por mudança e superação de realidades desumanas, injustas e cruéis (FREIRE, 2021b).

É tempo de esperar, que não se faça na espera pura de um sonho que se quer tornar realidade, mas de luta, conforme, Freire (2021b). Esperançar este, que vejo possível a partir da prática de uma educação libertadora, que muito tem a ver com as ideias de Dussel (2016), ao considerar o ponto de partida na exterioridade, nos oprimidos e oprimidas, que passa pelo reconhecimento de uma realidade desumana, à valorização de nossas raízes, à tomada de consciência deste processo, à resistência, à luta e à utopia de uma vida mais humana e justa.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO-OLIVEIRA, Sonia S. Exterioridade: o outro como critério. In: OLIVEIRA, Maria W.; SOUSA, Fabiana R. (org.). **Processos educativos em práticas sociais: pesquisas em educação**. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 47-112.

DAMO, Arlei S. **Do dom à profissão: formação de futebolistas no Brasil e na França**. São Paulo: Aderaldo & Rothschild Ed., Anponcs, 2007.

DUSSEL, Enrique. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. **Revista Sociedade e Estado**. V.31, n. 1, jan/abr 2016. p. 51-73.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 80ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021b.

JACKELINE FILMES. “Geraldinos”. Filme Documentário. Produtora Palmares Produções e Jornalismo, Jackeline Filmes. Duração: 75 minutos, 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=95YndskxXH8>>. Acesso em 18 de julho de 2022.

NETTO, Michel N.; CAVALCANTE, Sávio. Futebol e capitalismo global: mercadorização do esporte e a formação de uma cultura neoliberal. In: GIGLIO, Sérgio S.; PRONI, Marcelo W. (org.). **O futebol nas ciências humanas no Brasil**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2020. p. 232-254.

OLIVEIRA, Maria W.; SILVA, Petronilha B. G.; GONÇALVES JUNIOR, Luiz; GARCIA MONTRONE, Aida V.; JOLY, Ilza. Z. L. Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. In: OLIVEIRA, Maria W., SOUSA, Fabiana R. (Org.). **Processos educativos em práticas sociais: pesquisas em educação**. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 29-46.

SANTOS, Boaventura S.; MENESES, Maria P. Introdução. In: SANTOS, Boaventura S.; MENESES, Maria P. **Epistemologias do sul**. Coimbra: Almedina/ CES, 2009. p. 09-19.

SANTOS, João M. C. M. Futebol e história. In: GIGLIO, Sérgio S.; PRONI, Marcelo W. (org.). **O futebol nas ciências humanas no Brasil**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2020. p. 139-165.

VAROTTO, Nathan Raphael. **Educação para e pelo futebol**. Blog do ProFut. São Carlos, 03 mar. 2021. Disponível em: <<https://blog-do-profut6.webnode.pt/1/nathan-raphael-varotto-educacao-para-e-pelo-futebol/>>. Acesso em: 29 jul. 2022.

WISNIK, José Miguel. **Veneno remédio: o futebol e o Brasil**. Editora Companhia das Letras, 2014.

## AS EPISTEMOLOGIAS DO SUL E A PESQUISA: ENFRENTAMENTOS E UTOPIAS PARA A EDUCAÇÃO E A DIVERSIDADE

Bárbara Cristina Frassetto Cangiani<sup>8</sup>

Robson Amaral da Silva<sup>9</sup>

Aida Victoria Garcia Montrone<sup>10</sup>

**Resumo:** A proposta do presente texto decorre do interesse das autoras e do autor em promover uma discussão de caráter epistemológico, a partir da perspectiva das epistemologias do sul, em interface com a educação e a diversidade. Intencionamos realizar as articulações utilizando como elemento mediador para o debate o pesquisar no âmbito das práticas sociais e processos educativos a fim de desvelar os enfrentamentos necessários e as utopias como anunciadoras da esperança. O conhecimento eurocêntrico postula a ideia de uma única racionalidade válida e como emblema da modernidade, considerando a Europa como moderna, civilizada, superior e racional, enquanto a não-Europa, é considerada tradicional, primitiva, inferior e irracional. Na contramão dessa perspectiva, as epistemologias do sul promovem a identificação e a discussão em torno da validade dos conhecimentos e de modos de saber considerados como inexistentes. Decorre disto, a invocação de outras ontologias, ou seja, modos de ser diferentes, os dos povos oprimidos e silenciados, que foram sistematicamente apagados das formas dominantes de ser e de conhecer. Para o autor e as autoras, as epistemologias do sul devem operar a partir da chamada sociologia das ausências a fim de transformar sujeitos ausentes em sujeitos presentes como condição indispensável para o processo de identificação e validação de conhecimentos que possam contribuir para a reinvenção da emancipação e da libertação social. A partir das reflexões promovidas ao longo do texto, destacamos que as nossas contribuições acerca dos enfrentamentos e das utopias com relação à educação e à diversidade residem no reconhecimento e acolhimento de diferentes saberes através de nossas pesquisas. Mais do que perpetuar um sistema de produção do conhecimento a partir das epistemologias dominantes, devemos exercitar formas de pesquisar que sejam realmente inclusivas. A diversidade que compõe o cenário latino-americano é um aspecto potencializador para o desenvolvimento acadêmico e científico de instituições e pesquisadores/as, porém é sistematicamente ignorado dado o descrédito em relação às epistemologias do sul. Como se vê, estamos diante do desafio de construirmos conhecimentos que contemplem a realidade plural na qual estamos

---

<sup>8</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, linha de pesquisa “Práticas Sociais e Processos Educativos”, eixo “Educação e Humanização”. barbara.cangiani@gmail.com

<sup>9</sup> Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, linha de pesquisa “Práticas Sociais e Processos Educativos”, eixo “Educação e Humanização”. juninhoamaral@bol.com.br

<sup>10</sup> Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, linha de pesquisa “Práticas Sociais e Processos Educativos” no eixo “Educação e Humanização”. montroneufscar@gmail.com

inseridos/as. Trata-se de uma questão que implica a abertura de agendas de pesquisas, novos modos de olhar, com o objetivo de ampliar o horizonte das ciências e politizar o debate sobre a diversidade e a educação. O que observamos é a produção de saberes alicerçados no paradigma dominante e eles não têm sido suficientes para compreender essa mesma realidade e têm se mostrado insuficientes para incluir as diferentes vozes silenciadas pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo patriarcado. Mais do que uma guinada epistemológica, estamos diante de uma mudança ética e política.

**Palavras-chave:** Epistemologias do Sul. Pesquisa. Educação. Diversidade.

### **Introdução**

Este ensaio teórico foi produzido com vistas a discutir questões afetas ao tema central - *Educação e diversidade: enfrentamentos e utopias* - do VII Seminário de Pesquisas em Práticas Sociais e Processos Educativos, que homenageia a Profa. Dr.<sup>a</sup> Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva pelos seus 80 anos de vida. A questão orientadora proposta pela organização e que se torna o fio condutor das reflexões contidas foi assim formulada: *Educação e diversidade nas pesquisas em Práticas Sociais e Processos Educativos: quais são as nossas contribuições para os enfrentamentos e utopias em nosso contexto de crise?*

A ementa do evento destaca a trajetória de lutas empreendidas pela homenageada em diferentes campos de atuação e que serve de inspiração a todos/as que nutrem admiração pela sua *práxis* por uma sociedade digna, justa e solidária. Dentre os aspectos realçados no documento salienta-se a sua compreensão de que educação e diversidade sempre estiveram em seu horizonte e deveriam ser parte constitutiva da formação de pesquisadores/as e inerentes ao próprio processo de pesquisa. Não é casual que a transcrição de uma roda de conversa que reuniu educadores/as brasileiros/as e estrangeiros/as para debater a excelência acadêmica na perspectiva da diversidade social e étnico-racial que compõem as sociedades, da qual participou a Profa. Petronilha, posteriormente publicada na *Revista Educação* (vinculada à Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS), tenha como subtítulo a assertiva *excelência acadêmica é a diversidade* (SILVA; BERNARDES, 2007).

De certo que a abordagem da temática central comporta diferentes perspectivas de análise. Podemos visualizá-la sob o prisma das políticas educacionais, da atuação de professores/as no âmbito da educação básica, dentre outras possibilidades atreladas às intencionalidades das pessoas que participam de diferentes práticas sociais. Muito embora reconheçamos essas possibilidades como alternativas de grande interesse e de contributos

inestimáveis ao desenvolvimento do tema, optamos por outro caminho. Dessa forma, a proposta do presente texto decorre do interesse do autor e das autoras em promover uma discussão de caráter epistemológico, a partir da perspectiva das epistemologias do sul, em interface com a educação e a diversidade. Intencionamos realizar as articulações utilizando como elemento mediador para o debate o pesquisar no âmbito das práticas sociais e processos educativos a fim de desvelar os enfrentamentos necessários e as utopias como anunciadoras da esperança.

As lutas empreendidas (e sempre necessárias!) por pessoas e grupos socialmente marginalizados no contexto latino-americano contra as diferentes formas de expressão de injustiças, de discriminações, da colonização e da colonialidade, se tornam a própria manifestação de *utopias concretas*<sup>11</sup> (BLOCH, 2005) em favor da diversidade de epistemologias, saberes e experiências que marcam o mundo e, em particular, o nosso continente.

Ao nos colocarmos ao lado da Profa. Petronilha, assim como aos/às demais professores/as, pesquisadores/as e estudantes vinculados/as ao Grupo e à Linha de Pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos, entendemos o pesquisar como uma postura diante do mundo. Dessa forma, compreendemos que a produção de conhecimento por parte desses coletivos, do qual também fazemos parte, sinaliza uma posição política e vislumbra a ciência sob a ótica do compromisso social visando a construção de uma sociedade equânime.

É o que asseveram Oliveira *et al.* (2014b, p. 121) quando afirmam ser a pesquisa um olhar sobre a realidade e que, portanto, “ao conhecer com o outro, sobre o mundo, nos conhecemos a nós mesmas e a nós mesmos, nos re-conhecemos no outro, nos re-conhecemos também como outras e outros, na exterioridade, como nos diz Dussel”. É no interior desse contexto que somos desafiados/as a nos construirmos como pesquisadores/as compromissados/as a lutar contra as diferentes formas de exploração e usurpação de direitos de pessoas, povos e grupos em nosso fazer cotidiano e em nossas pesquisas.

---

<sup>11</sup> O termo *utopia concreta* utilizado por Ernst Bloch estabelece relação entre o conceito de utopia e a noção de esperança crítica. O filósofo alemão, em sua obra *O princípio da esperança* (BLOCH, 2005), reconhece como positivo os frutos advindos da imaginação social subversiva ao considerar a utopia não como um lugar idealizado, mas como uma atividade dos seres humanos voltada para o futuro. A referida perspectiva guarda relações com o entendimento freiriano de que o “utópico não é o irrealizável; a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante” (FREIRE, 2006, p. 32).

## **Desenvolvimento**

### **A colonialidade na perpetuação do poder eurocêntrico**

A colonialidade segundo Quijano (2010) é um dos elementos que constituem a sustentação do poder capitalista eurocêntrico, de maneira enraizada, profunda e duradoura. Entretanto, a colonialidade é um conceito diferente de colonialismo.

Embora ambos conceitos estejam relacionados com o sistema capitalista, o colonialismo se configura como uma estrutura de dominação, exploração, autoridade política, controle de recursos de produção e do trabalho de uma população determinada sobre outra população de identidade diferente. O colonialismo é mais antigo que a colonialidade, mas esta tem se provado ser mais profunda do que o colonialismo. E além disso, a colonialidade surgiu no colonialismo e sem ele não seria possível sua imposição na intersubjetividade do mundo (QUIJANO, 2010).

O conhecimento eurocêntrico postula a ideia de uma única racionalidade válida e como emblema da modernidade, considerando a Europa como moderna, civilizada, superior e racional, enquanto a não-Europa, é considerada tradicional, primitiva, inferior e irracional, portanto, “trata-se da perspectiva cognitiva durante o longo tempo do conjunto do mundo eurocentrado do capitalismo colonial/moderno e que naturaliza a experiência dos indivíduos neste padrão de poder. Ou seja, fá-las entender como naturais, consequentemente como dadas, não suscetíveis de ser questionadas” (QUIJANO, 2010, p. 86).

Assim, a colonialidade eurocêntrica estabeleceu um dos seus principais núcleos: a ideia de humanidade na qual se distingue em inferiores e superiores, irracionais e racionais, primitivos e civilizados, tradicionais e modernos. Quijano (2010, p. 94-95) considera:

O eurocentrismo levou virtualmente todo o mundo a admitir que numa totalidade o todo tem absoluta primazia determinante sobre todas e cada uma das partes e que, portanto, há uma e só uma lógica que governa o comportamento do todo e de todas e de cada uma das partes.

Quijano (2010) postula que as questões do trabalho, da raça e do gênero são as instâncias centrais do poder da colonialidade que se relacionam à exploração, dominação e conflito.

Não é por acaso que manter, acentuar e aprofundar entre os explorados/dominados a percepção dessas diferenciadas situações em

relação ao trabalho, à “raça” e ao gênero, foi e continua a ser, um meio extremamente eficaz dos capitalistas para manter o controle do poder. A colonialidade do poder tem tido nesta história o papel central (QUIJANO, 2010, p. 118).

Assim, a colonialidade pode ser categorizada em: colonialidade da classificação social, colonialidade da articulação política e geocultural, colonialidade da distribuição mundial do trabalho, colonialidade das relações de gênero, colonialidade das relações culturais e intersubjetivas e a dominação/exploração, colonialidade e corporeidade.

Se o colonialismo deixou de existir quando a África, Ásia e América deixam de ser colônias da Europa, já a colonialidade surge como uma nova forma de manutenção do poder, utilizando-se de diversos recursos para criar uma legitimação para a dominação do Norte sobre o Sul (QUIJANO, 2010, p. 119-120):

A “racialização” das relações de poder entre as novas identidades sociais e geoculturais foi o sustento e a referência legitimadora fundamental do caráter eurocentrado do padrão de poder, material e intersubjectivo. Ou seja, da sua colonialidade.

A partir do conceito de colonialidade desenvolvido por Quijano (2010), Maldonado-Torres (2010) traz o conceito de colonialidade do ser, que está ligado à relação de modernidade e uma concepção de poder ligadas intrinsecamente à experiência colonial.

A colonialidade do poder, para Quijano, é um modelo de poder moderno que está interligado com a formação racial, o controle do trabalho, o Estado e a produção do conhecimento agindo nas diversas esferas da sociedade e gerando um sentimento de normalidade que dificulta mesmo a própria percepção de sua ação por parte dos dominados, como se fosse parte da própria manifestação da modernidade, forjada como sustentação dessa estrutura da colonialidade (MALDONADO-TORRES, 2010).

Por isso, Maldonado-Torres (2010) considera que a colonialidade do ser surge da relação com a modernidade, a colonialidade e o mundo moderno/colonial. E conseqüentemente, o ser colonizado é produto da relação da modernidade e da colonialidade com a colonialidade do poder.

A colonialidade do ser é marcada pelo caráter preferencial de opressão e de violência, ligado ao racismo, a exploração capitalista, o controle sobre o sexo e o monopólio do saber, e este caráter está ligado intrinsecamente ao colonialismo. O caráter preferencial de opressão e violência da colonialidade do ser se mostra nítido quando o senso comum e a tradição são marcadas por dinâmicas de poder em tomam pessoas e

determinadas comunidades como alvo de discriminação (MALDONADO-TORRES, 2010).

### **As epistemologias do sul e os desafios às epistemologias dominantes**

A discussão acerca da pluralidade epistêmica tem se apresentado como uma crítica frontal à colonialidade do saber de matriz eurocêntrica. Nesse contexto, a sua gênese está atrelada ao surgimento de uma alternativa aos cânones da modernidade enquanto padrão universal de civilização e, conseqüentemente, de conhecimento.

Diante da necessidade de relacionar epistemologia e produção de conhecimento no campo da educação por meio da pesquisa, julgamos ser interessante iniciar com a definição de epistemologia. Etimologicamente, segundo Oliveira (2016, p. 17, grifos da autora), “a palavra epistemologia é proveniente dos termos gregos *episteme* (ciência) e *logos* (discurso, estudo), com o significado de discurso sobre a ciência”. Sob esses termos, a expressão epistemologia significa o estudo sobre a ciência tomada como sinônimo de conhecimento. Podemos depreender, então, que a epistemologia seria uma teoria do conhecimento e teria como intento analisar os fundamentos do conhecimento científico.

A reflexão em torno do conhecimento científico nos impele a pensar sobre algumas questões, tais como aquelas apontadas por Oliveira (2016). Dessa forma, perguntas como “O que é o conhecimento?”, “O que o ser humano conhece?”, “É possível o conhecimento?”, “Qual a origem do conhecimento?” “Quem determina o conhecimento?”, “O que é a verdade?”, dentre outras, fazem parte do universo analítico daqueles que se ocupam da reflexão crítica sobre as ciências, os conhecimentos humanos e os saberes historicamente construídos. Segundo Oliveira (2016), a teoria do conhecimento constitui uma explicação ou interpretação filosófica acerca do conhecimento humano.

Na *Introdução* do livro *Epistemologias do Sul*, Santos e Meneses (2010) iniciam suas reflexões afirmando o caráter contextual dos conhecimentos. Nesse sentido, destacam que toda experiência social é constituída de conhecimentos que são produzidos e reproduzidos pelos seres humanos e, portanto, ininteligíveis sem a referência às práticas e aos atores sociais envolvidos na sua realização. O envolvimento de diferentes práticas e atores/ sociais enseja, também, relações sociais (que são culturais e políticas) diversas e, portanto, a existência de diferentes epistemologias.

Contudo, nos dois últimos séculos observamos a emergência de uma epistemologia dominante que apagou das reflexões epistemológicas o contexto cultural e

político inerente às relações sociais. Seus alicerces estão edificados na perspectiva cristã ocidental e na intervenção econômica, política e militar perpetrada pelo colonialismo e pelo capitalismo moderno. Com a pretensão de tornar-se a forma válida e universal de conhecimento, essa perspectiva epistemológica legitima-se através da ciência moderna e marginaliza povos e culturas não-ocidentais e não-cristãos. Observamos, assim, uma gradual descredibilização e supressão das práticas sociais de conhecimentos que não se adequam à norma epistemológica hegemônica. Dessa forma, o projeto colonizador levou ao desperdício de experiências sociais e à redução da diversidade epistemológica, cultural e política do mundo (SANTOS; MENESES, 2010).

A identificação da persistência da forma de pensar e agir pautada no pensamento abissal<sup>12</sup> é condição necessária para a sua superação. No sentido de propor alternativas ao pensamento abissal. Santos (2010) centra seus esforços nas reflexões epistemológicas. O autor chama de pensamento pós-abissal as formas de pensamento e ação que engendram rupturas radicais com a ocidentalidade moderna. No entendimento do autor, trata-se de uma ampla iniciativa que congrega organizações e movimentos que lutam contra as diferentes formas de exclusão econômica, social, política e cultural derivadas do capitalismo global, mais precisamente de sua encarnação mais recente: a globalização neoliberal.

Para Santos (2010) é preciso estar atento ao fato de que a injustiça social global está umbilicalmente atrelada à injustiça cognitiva global, e, portanto, a luta pela justiça social global deve incorporar necessariamente a luta pela justiça cognitiva global, o que requer assentarmos a nossa perspectiva epistemológica nas experiências advindas do “outro lado da linha”, ou seja, no Sul<sup>13</sup> global. Em síntese, o pensamento pós-abissal pode ser entendido como um aprender com o Sul, a partir de uma epistemologia do Sul.

---

<sup>12</sup> De acordo com Santos (2010, p. 33-34): “[...] o pensamento abissal consiste na concessão à ciência moderna do monopólio da distinção universal entre o verdadeiro e o falso. [...] Estas tensões entre a ciência, a filosofia e a teologia têm sido sempre altamente visíveis, mas como defendo, todas elas têm lugar deste lado da linha. A sua visibilidade assenta na invisibilidade de formas de conhecimento que não encaixam em nenhuma destas formas de conhecer. Refiro-me aos conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses, ou indígenas do outro lado da linha. Eles desaparecem como conhecimentos relevantes ou comensuráveis por se encontrarem para além do universo do verdadeiro e do falso”.

<sup>13</sup> O Sul pode ser entendido “[...] metaforicamente como um campo de desafios epistêmicos, que procuram reparar os danos e impactos historicamente causados pelo capitalismo na sua relação colonial com o mundo. Esta concepção do Sul sobrepõe-se em parte com o Sul geográfico, o conjunto de países e regiões que foram submetidos ao colonialismo europeu e que [...] não atingiram níveis de desenvolvimento econômico semelhantes ao do Norte global (Europa e América do Norte). [...] A ideia central é [...] que o colonialismo, para além de todas as dominações por que é conhecido, foi também uma dominação epistemológica, uma relação extremamente desigual de saber-poder que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e ou nações colonizadas. As epistemologias do Sul são o conjunto de intervenções

Na avaliação de Santos (2021), as epistemologias dominantes são desafiadas pelas epistemologias do sul. Nesse contexto, as epistemologias do sul promovem a identificação e a discussão em torno da validade dos conhecimentos e de modos de saber considerados como inexistentes. Esses são assim considerados por não serem produzidos a partir de metodologias aceitáveis, ou por serem elaborados por indivíduos concebidos como incapazes de produzir conhecimentos válidos em virtude de sua falta de preparação ou de sua existência ser vista como não plenamente humana. Decorre disto, a invocação de outras ontologias, ou seja, modos de ser diferentes, os dos povos oprimidos e silenciados, que foram sistematicamente apagados das formas dominantes de ser e de conhecer. Para o autor, as epistemologias do sul devem operar a partir da chamada sociologia das ausências a fim de transformar sujeitos ausentes em sujeitos presentes como condição indispensável para o processo de identificação e validação de conhecimentos que possam contribuir para a reinvenção da emancipação e da libertação social. A assunção dos sujeitos produzidos como ausentes, em virtude de relações desiguais de poder, é um ato eminentemente político.

### **Considerações**

A busca pelo conhecimento é um desafio constante posto aos seres humanos, em diversas sociedades e culturas, ao longo dos tempos. As suas formas de conhecimento, modelos de referência e visões de mundo têm influenciado diretamente as formas de educar e educar-se, sentir, pensar, agir, teorizar, sistematizar e fazer pesquisa. É, portanto, relevante a tarefa de desvelar as bases teóricas que alicerçam a produção do conhecimento e como estas são capazes de balizar o pensamento e a ação de pesquisadores/as em diferentes áreas do conhecimento, em particular, no campo da educação.

As epistemologias do sul buscam ponderar sobre os diversos conhecimentos que surgem das experiências de resistências de pessoas, povos e grupos marginalizados, a fim de valorizarem equitativamente os saberes silenciados pelo colonialismo. Portanto, pesquisar, a partir da perspectiva que alicerça as reflexões contidas neste texto, “[...] exige nos libertarmos de referências dogmáticas, construídas a partir de experiências alheias a nossos valores e culturas” (OLIVEIRA *et al.*, 2014a, p. 32). Torna-se imperativo, então, a contextualização de nossas pesquisas no sentido de reconhecer e valorizar as diferentes

---

epistemológicas que denunciam essa supressão, valorizam saberes que resistiram com êxito e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos (SANTOS; MENESES, 2010, p. 19).

epistemologias, saberes e experiências nos quais assentam a diversidade constituinte do mundo.

Como nos lembra Freire (2006), a utopia revela um compromisso histórico que, por sua vez, exige conhecimento crítico. Portanto, é um ato de conhecimento. No horizonte do pensamento do educador pernambucano, a utopia está umbilicalmente à realização de *sonhos possíveis*<sup>14</sup> (FREIRE, 2021) decorrentes do entendimento de que a realidade pode vir a ser transformada.

A noção de utopia torna-se elemento essencial na formação socialmente referenciada do/a pesquisador/a e do próprio ato de pesquisar, já que o reconhecimento da ciência sob a perspectiva do compromisso social se torna elemento para enfrentamento ao contexto atual.

Entre os desafios com os quais temos que lidar está a proposta de descolonização epistemológica. A concretização dessa possibilidade histórica, a partir das epistemologias do sul, propõe “aprender que existe o Sul; aprender a ir para o Sul; aprender a partir do Sul e com o Sul” (SANTOS citado por SANTOS; MENESES, 2010, p. 15). Promover visibilidade aos conhecimentos produzidos desde o Sul torna-se uma forma de contraposição à lógica eurocêntrica dominante a partir da qual o Norte é apresentado e reconhecido como referência universal. Significa construir formas alternativas de conhecer e produzir conhecimento ante a diversidade do mundo.

Não podemos restringir a vocação universal das ciências à uma única visão de mundo, a eurocêntrica. Tal visão provoca sentimentos, posturas e atitudes discriminatórias e racistas que ainda perduram. Para tanto, não é suficiente tomarmos conhecimento da diversidade que compõe as sociedades e incluir um discurso multiculturalista para nos referirmos à educação. É necessário que se façam presentes e dialoguem as diferentes visões de mundo, em posição de igualdade entre elas (SILVA, 2005).

O (re)conhecimento e o respeito à diversidade fazem parte do compromisso dos seres humanos com o processo de humanização do mundo. Portanto, estão vinculados à

---

<sup>14</sup> A ideia de *sonho possível* para Paulo Freire possui conotação política e encontra-se vinculada a compreensão da história como possibilidade. Isso realça a natureza utópica do conceito, porém alicerçada na relação dialética entre anúncio e denúncia. Na *Apresentação* à obra, Ana Maria de Araújo Freire, assevera: “A epistemologia de Paulo nos convence e convida, sobretudo a nós educadores e educadoras, a pensar e optar, a aderir e agir projetando ininterruptamente a concretização dos *sonhos possíveis*, cuja natureza é tanto ética quanto política. Precisamos acreditar que podemos fazer possíveis os *sonhos aparentemente impossíveis*, desde que vivamos esse *existenciar-se*, verdadeiramente. São eles, os *sonhos* e o *existenciar-se*, que nos ‘permitem’ irmos nos fazendo sempre seres da luta pela libertação, *Seres Mais*” (FREIRE, A., 2021, p. 15, grifos da autora).

práxis que nutre o ato cognoscente dos indivíduos e exige um compromisso ético e político com os outros e com o mundo. Nesse sentido, exige dos/as pesquisadores/as vinculados/as a essa perspectiva, um referencial teórico-metodológico capaz de apreender a diversidade como elemento constitutivo da realidade produzida por homens e mulheres. Portanto, alinhado a uma abordagem de pesquisa capaz de (re)conhecer e respeitar o direito de ser e de produzir diversidade.

A partir das reflexões promovidas ao longo do texto, destacamos que as nossas contribuições acerca dos enfrentamentos e das utopias com relação à educação e à diversidade residem no reconhecimento e acolhimento de diferentes saberes através de nossas pesquisas. Mais do que perpetuar um sistema de produção do conhecimento a partir das epistemologias dominantes, devemos exercitar formas de pesquisar que sejam realmente inclusivas. A diversidade que compõe o cenário latino-americano é um aspecto potencializador para o desenvolvimento acadêmico e científico de instituições e pesquisadores/as, porém é sistematicamente ignorado dado o descrédito em relação às epistemologias do sul.

Como se vê, estamos diante do desafio de construirmos conhecimentos que contemplem a realidade plural na qual estamos inseridos/as. Trata-se de uma questão que implica a abertura de agendas de pesquisas, novos modos de olhar, com o objetivo de ampliar o horizonte das ciências e politizar o debate sobre a diversidade e a educação. O que observamos é a produção de saberes alicerçados no paradigma dominante e eles não têm sido suficientes para compreender essa mesma realidade e têm se mostrado insuficientes para incluir as diferentes vozes silenciadas pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo patriarcado. Mais do que uma guinada epistemológica, estamos diante de uma mudança ética e política.

## REFERÊNCIAS

BLOCH, E. **O princípio da esperança**. Rio de Janeiro: EdUERJ/Contraponto, 2005. v. 1.

FREIRE, A. M. A. Apresentação. *In*: FREIRE, P. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. 5<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021. p. 11-37.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3<sup>a</sup> ed. São Paulo: Centauro, 2006.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. 5<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

MALDONADO-TORRES, N. Modernidade, colonialidade e a colonialidade do ser. *In*: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 350-363.

OLIVEIRA, I. A. **Epistemologia e educação**: bases conceituais e racionalidades científicas e históricas. Petrópolis: Vozes, 2016.

OLIVEIRA, M. W. *et al.* Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. *In*: OLIVEIRA, M. W.; SOUSA, F. R. (org.). **Processos educativos em práticas sociais**: pesquisas em educação. São Carlos: EdUFSCar, 2014a. p. 29-46.

\_\_\_\_\_. Pesquisando processos educativos em práticas sociais: reflexões e proposições teórico-metodológicas. *In*: OLIVEIRA, M. W.; SOUSA, F. R. (org.). **Processos educativos em práticas sociais**: pesquisas em educação. São Carlos: EdUFSCar, 2014b. p. 113-141.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. *In*: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 84-130.

SANTOS, B. S. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do sul. 1ª ed. 2ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. Introdução. *In*: \_\_\_\_\_. **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p.09-19.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In*: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p.23-71.

SILVA, P. B. G. Pesquisa e luta por reconhecimento e cidadania. *In*: ABRAMOWICZ, A.; SILVÉRIO, V. R. (Org). **Afirmando diferenças**: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola. Campinas: Papirus, 2005. p. 26-38.

SILVA, P. B. G.; BERNARDES, N. M. G. Roda de conversa – excelência acadêmica é a diversidade. **Educação**, Porto Alegre, v. 30, n. 1, p. 53-92, 2007.

## **CENTRO DE CULTURAS INDÍGENAS DA UFSCAR: DESAFIOS, LUTAS E ANÚNCIOS DA DIVERSIDADE À INTERCULTURALIDADE**

Marcos José de Aquino Pereira<sup>15</sup>  
Jocimara Braz de Araújo Pataxó<sup>16</sup>

**Resumo:** Este ensaio foi escrito tendo como base alguns temas da pesquisa de doutorado intitulada “Processos Educativos do Centro de Culturas Indígenas: indigagem, acolhimento, desafio e conquista na Universidade Federal de São Carlos” que vem sendo desenvolvida com os/as estudantes indígena do CCI. Nosso objetivo foi colocar em destaque algumas reflexões e desvelamentos que foram sendo construídos por nós ao longo da pesquisa que se referem à temática da diversidade: os desafios envolvidos na presença/ausência indígena na universidade, as lutas do coletivo indígena para garantir direitos e para conquistar novos espaços na UFSCar e as possibilidades de uma educação intercultural, que remete à própria construção de nossa pesquisa, em sua busca de coerência teórico-metodológica em seu compromisso com a diversidade.

**Palavras-chave:** Diversidade. Interculturalidade. Presença Indígena na Universidade.

### **Introdução**

As reflexões deste ensaio têm como base a nossa pesquisa de doutorado que originou-se de um encontro entre o pesquisador não indígena e os/as estudantes indígenas da UFSCar, ocorrido na sala 9 do AT01, sede física do Centro de Culturas Indígenas da UFSCar (CCI) e desde o início buscamos que tivesse um caráter de construção conjunta, de produção coletiva e de metodologia participativa, tendo em mente a diversidade das pessoas envolvidas, representantes de 9 povos indígenas diferentes, de 9 cursos da graduação, do 1º ao 10º semestre, de idades entre 22 e 45 anos, pertencentes a um coletivo, temática desse estudo, que reúne em agosto de 2022, 343 estudantes indígenas com matrículas ativas nesta universidade<sup>17</sup>.

A diversidade de povos indígenas presente no território atualmente denominado como brasileiro se manifesta nos 305 povos diferentes, segundo o Instituto Socioambiental (ISA, 2021) que tem como base o Censo do Instituto Brasileiro de

---

<sup>15</sup> Doutorando em Educação no PPGE UFSCar. Filósofo e pesquisador não indígena. E-mail: marcosdiaquino@gmail.com

<sup>16</sup> Graduanda em Biblioteconomia na Universidade Federal de São Carlos. Estudante indígena pertencente ao povo Pataxó e liderança do Centro de Culturas Indígenas da UFSCar. E-mail: jocipataxo@gmail.com

<sup>17</sup> Obtivemos este dado através do Pró-Reitor de Assuntos Comunitários e Estudantis (ProACE), Djalma Ribeiro Junior, que gentilmente nos informou esse número referente à data-base de 03/08/2022, via e-mail, na mesma data.

Geografia e Estatística (IBGE) realizado em 2010, diversidade essa que se presentifica na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), uma das universidades brasileiras com a maior diversidade de povos indígenas atualmente, sendo que, desde o ano de 2008, com a realização de seu primeiro Vestibular Indígena, mais de 46 etnias diferentes estão ou estiveram representadas em seus *campi* (SILVA PANKARARU; SOUZA; PALOMINO, 2020).

A presença indígena na UFSCar tem sido manifestada de forma mais perceptível nas ações promovidas pelo coletivo CCI, criado a partir da articulação dos/as estudantes indígenas através de sua luta e conquista do espaço físico para reuniões em 2013 (JODAS, 2019), que tem organizado e realizado palestras nas escolas públicas e privadas do município e da região, rodas de conversa e eventos no SESC São Carlos e no SESC Sorocaba, Cerimônias de Colação de Grau, organização e participação em eventos nacionais e internacionais, como a Semana do Estudante Indígena da UFSCar (SEI), em sua 7ª edição e o Encontro Nacional dos Estudantes Indígenas (ENEI), que nasceu na UFSCar em 2013 e está em sua 10ª edição, realizada no mês de julho de 2022, já tendo acontecido, ano a ano, em todas as regiões do país.

Essa presença indígena, tanto em quantidade de estudantes quanto nas ações por eles/as realizadas, estão acompanhadas por muitas ausências, dentre as quais destacamos a não existência de pesquisadores/as indígenas atualmente nesta linha de pesquisa e nos 54 programas de pós-graduação, em seus 4 campi, dos quais 40 são oferecidos no campus São Carlos (UFSCAR, 2021), segundo o último levantamento ao qual tivemos acesso, realizado em 2017, de um total de 4650 alunos/as pós-graduandos/as em todos os programas, encontravam-se 6 indígenas (UFSCar, 2020).

Além dessa, muitas outras situações de ausência foram narradas pelos/as estudantes indígenas nas rodas de conversa realizadas em nossa pesquisa, ausência de conhecimentos indígenas nos currículos, ausência de metodologias e avaliações adequadas às suas necessidades específicas, situações de preconceito e discriminação enfrentadas cotidianamente e tantas outras dificuldades que dificultam a sua permanência na universidade<sup>18</sup>, gerando o abandono e conseqüentemente produzindo novas ausências.

Sendo o objeto de nossa pesquisa as relações que se produzem no CCI entre seus/suas membros/as e das relações destes/as com os/as não indígenas da universidade,

---

<sup>18</sup> Seguindo Petronilha Silva (2003, p. 43) usamos neste ensaio a palavra universidade “para significar o sistema de ensino superior, compreendendo, pois, os estabelecimentos de ensino superior com sua função específica de ensino, ou de ensino, pesquisa e extensão integradamente”.

no campus de São Carlos, tendo como foco identificar os processos educativos que ali ocorrem, entendemos, através de nossos estudos e reflexões, que a diversidade ali presente é permeada pela interculturalidade (LUCIANO BANIWA, 2019; DUSSEL, 2016; WALSH, 2010), representando oportunidades, muitas vezes ignoradas, negligenciadas ou subaproveitadas, pela comunidade universitária, para a promoção de uma educação intercultural que reconheça e valorize a diversidade étnica e cultural e através disso, o respeito à diversidade em outros âmbitos.

Em nossa pesquisa pudemos refletir que a valorização da interculturalidade, partindo de uma crítica da Colonialidade, que em seus pressupostos de monocultura do saber eurocêntrico, da dominação pela força sobre o/a mais fraco, da sujeição, invisibilização, exclusão e/ou extermínio do diferente, contribui para o combate e a superação de visões derivadas ou atreladas a ela, como o racismo, o machismo e a LGBTfobia.

Assim, decolonizar o próprio pesquisar se torna um desafio para aqueles/as que pesquisam a partir do Sul Epistêmico (SANTOS, 2009) e que buscam em suas pesquisas, como é proposta desta linha, que tem como modelo e inspiração uma de suas fundadoras a professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, se colocar ao lado de pessoas e de grupos marginalizados, que assim o são muitas vezes por serem diferentes, diversos, interpelantes e resistentes às visões e estruturas colonizadas que os tentam dominar, negar seus direitos, submeter à necrológica da Modernidade, que valoriza a mercadoria e não a vida, vida diversa (KOPENAWA; ALBERT, 2015).

### **Diversidade como desafio e oportunidade para a universidade**

Segundo estudos e reflexões de nossa pesquisa, Sacristán (1995, p. 84) afirma que a “diversidade é possível apenas quando existe variedade”, variedade essa que é dada pelas diferenças entre indivíduos e entre grupos que, em uma sociedade tolerante e democrática, pressupõe a prática do respeito pelas diferenças, sem o que pode produzir situações de desigualdade, nas quais as singularidades dos indivíduos e dos grupos se tornem elementos determinantes para que tenham facilidade para alcançar determinados objetivos, ou para que enfrentem maiores dificuldades ou mesmo, para que sejam impedidos de acessar bens econômicos e sociais.

Com isso, infelizmente, a diversidade presente no hoje chamado Brasil<sup>19</sup> está associada à marcante desigualdade social “entre os poucos que usufruem da cidadania plena e os integrantes de uma significativa parcela da população que tem sido sistemática e historicamente empurrada para as suas margens” (RUIZ, 2003, p. 5), em que:

A nossa diversidade se manifesta nas tensões resultantes dessa desigualdade, que explodem em conflitos sociais. Expressa-se, conseqüentemente, na organização popular para a conquista de direitos. A consciência da necessidade de afirmação é crescente, como revela, entre outros, a progressiva organização dos povos indígenas, e a organização, a luta e as proposições das entidades e grupos do Movimento Negro. São intensas as reivindicações atuais pelo respeito à diferença, como as de gênero, de opção sexual, a dos portadores de necessidades especiais etc (RUIZ, 2003, p. 5).

Sobre a produção das diferenças, assim como Gomes (2008, p. 133) entendemos que ela se dá através de construção histórica, cultural e social, sendo:

construídas pelos sujeitos sociais ao longo do processo histórico e cultural, nos processos de adaptação do homem e da mulher ao meio social e no contexto das relações de poder. Sendo assim, mesmo os aspectos tipicamente observáveis que aprendemos a ver como diferentes desde o nosso nascimento só passaram a ser percebidos dessa forma porque nós, seres humanos e sujeitos sociais, no contexto da cultura assim os nomeamos e identificamos.

Quando nos referimos especificamente à diversidade cultural indígena estamos falando “de diversidade de civilizações autônomas e de culturas; de sistemas políticos, jurídicos, econômicos, enfim, de organizações sociais, econômicas e políticas construídas ao longo de milhares de anos” (LUCIANO BANIWA, 2006, p. 49) como também ocorre com as outras civilizações dos demais continentes. De forma que não faz sentido a visão eurocêntrica da Colonialidade-Modernidade que categoriza civilizações ou culturas como superiores ou inferiores, mas como afirma Baniwa, devem ser entendidas como “civilizações e culturas equivalentes, mas diferentes” (LUCIANO BANIWA, 2006, p. 49).

Assim, torna-se necessário voltarmos o nosso olhar para o “Brasil indígena de grande e rica diversidade cultural, linguística e econômica que precisa ser conhecida, reconhecida, valorizada e promovida” (LUCIANO BANIWA, 2019, p. 17-18), refletindo

---

<sup>19</sup> Que já foi chamada por outros nomes antes da conquista europeia, como Pindorama, Terra das Palmeiras, no idioma tupi (PORTO-GONÇALVES, 2009).

sobre ações efetivas para que isso se torne realidade em diversos âmbitos, tendo como ponto de partida perspectivas de decolonização e de promoção da interculturalidade, em que lutemos pela criação, implantação e melhoria de políticas públicas nesse sentido, em diversos âmbitos, dos quais destacamos a educação superior.

Luciano Baniwa (2019) entende que “as políticas de inclusão precisam estar intrinsecamente associadas ao reconhecimento da diversidade e da diferença” (p. 24) e que as instituições públicas governamentais do Estado Brasileiro têm muita dificuldade em lidar com “a grande diversidade étnico-cultural e linguística dos povos indígenas” (p. 21) de forma que:

O que poderia representar riqueza, potencialidade e possibilidade de inovação político-administrativa, pedagógica, metodológica e epistemológica, a diversidade de línguas, de saberes, de culturas e de tradições indígenas acaba se tornando justificativa para não se implementar políticas públicas e, quando se faz, é quase sempre na perspectiva de homogeneizar processos que inibem e inviabilizam os direitos específicos (p. 21).

Nesse mesmo sentido, “historicamente falando, a universidade tem dificuldades para lidar com a diversidade. As diferenças tornam-se problemas ao invés de oportunidades para produzir saberes em diferentes níveis de aprendizagem” (FERNANDES, 2012, p. 1), oportunidades essas, que sendo assumidas e aproveitadas, nos permitam entender como Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Valter Roberto Silvério (2003, p. 49) que ao tocar nessa “estrutura das desigualdades, objetivando promover equidade entre negros, índios, brancos e amarelos nos bancos universitários, reescreve-se a maneira de pensar, de produzir conhecimento, de ser universidade no Brasil” de forma a ir além de “meras medidas visando mover os ditos inferiores para uma pretensa melhor situação, tendo como modelo os que se classificam como superiores” (SILVA; SILVÉRIO, 2003, p. 49).

Identificamos assim duas necessidades para a proposição e implementação de políticas públicas de inclusão nas universidades em vista da diversidade: a) que garantam o acesso e a permanência em seus *campi* aos diversos grupos presentes na hoje chamada sociedade brasileira; b) que promovam o reconhecimento e a valorização de seus conhecimentos no meio acadêmico.

Para a primeira necessidade mencionada, a política de ações afirmativas tem se mostrado como um meio para se atingir aumento na presença numérica de indígenas e negros nas instituições de ensino superior, entendendo-se suas limitações, especialmente

quando aplicadas de forma isolada, e tendo em mente a complexidade das injustiças socioeconômicas, culturais e simbólicas presentes em nossa sociedade e que, segundo Fraser (2006), devem ser identificadas e combatidas separadamente, apesar de estarem interligadas, para serem superadas, com estratégias de redistribuição de justiça nos âmbitos mencionados.

Luna (2021, p. 60) afirma: “reconhece-se que as ações afirmativas estão para além da inclusão, mas são estratégias que podem favorecer a diminuição das injustiças socioeconômicas, culturais e simbólicas”, podendo ser um tipo de estratégia que atue em ambos os âmbitos.

Fraser (2006) alerta que uma estratégia afirmativa que promova a distribuição para o combate às injustiças socioeconômicas pode provocar, como efeito colateral, outras injustiças, como um reconhecimento estigmatizante, entendendo que são mais adequadas as estratégias que sejam transformativas e integradas, já que uma efetiva e permanente superação dessas injustiças só será realizada quando as desigualdades sociais forem combatidas e superadas nos diversos âmbitos da sociedade, em que se considere que:

quando a universidade brasileira se propõe a adotar um plano de ações afirmativas, que não se encontra tão somente buscando corrigir os erros de 500 anos de colonialismo, escravidão, extermínio de povos indígenas e negros, de tentativas de extinção de suas concepções, crenças, atitudes, conhecimentos mais peculiares. Está, isto sim, reconhecendo que, apesar dos pesares, muitos deles não foram extintos e precisam ser valorizados, reconhecidos não como exóticos, mas como indispensáveis para o fortalecimento político desses grupos, bem como político e acadêmico da universidade (SILVA; SILVÉRIO, 2003, p. 49).

Isso nos leva à segunda necessidade que citamos, a do reconhecimento e da valorização de seus conhecimentos no meio acadêmico, o que pressupõe a criação de outros paradigmas de conhecimento sob uma perspectiva decolonial e de Ecologia dos Saberes, como propõe Boaventura Santos (1999, p. 45-46), que:

tenha como ponto de ignorância, o colonialismo e como ponto de conhecimento, a solidariedade. Neste paradigma, conhecer significará seguir a trajetória do colonialismo para a solidariedade. Nesta trajetória será possível, não só reconhecer as diferenças, como entre elas distinguir as que inferiorizam e as que não inferiorizam, na específica constelação social de desigualdades e de exclusões em que elas existem.

Na diversidade trazida pela presença indígena nas universidades, temos a oportunidade do compartilhamento desse conhecimento sob a perspectiva solidária,

através dos/das estudantes indígenas que: “por meio de suas reflexões, sobre seus modos próprios de conhecer, que são capazes de trazer à universidade novos conhecimentos, que são capazes de formular traduções sobre os seus modos de conhecer e transmiti-las ao meio acadêmico como seus ‘conhecimentos tradicionais’” (DAL’BÓ, 2010, p. 94).

Em encontro a essas nossas reflexões, Ariabo Kezo, estudante indígena do povo Balatiponé-Umutina, licenciado em letras pela UFSCar, em sua fala na Mesa Redonda intitulada “Povos Indígenas, Educação Superior & Ações Afirmativas: Discutindo Experiências”, da II SBPC Indígena, afirma que:

as ações afirmativas são mais do que uma medida provisória para eliminar a desigualdade, elas permitem que os estudantes indígenas mostrem na universidade a presença da diversidade cultural e epistemológica [...] elas são uma medida de autodeterminação, de trazer identidade étnica para a universidade, de trazer experiência, sem perder a essência, mas para somar [...] modificar a estrutura da universidade, a partir da nossa presença, das nossas reflexões. E estamos nos movimentando para isso (DAL’BO, 2010, p. 155).

Assim, entendemos que as ações afirmativas trazem impacto positivo tanto ao acesso e a permanência dos/as estudantes indígenas, quanto, ao garantir a sua presença na universidade, possibilita a difusão dos conhecimentos de seus povos, ainda que de forma difusa e pontual, quando é dada a oportunidade para eles/as apresentarem algum trabalho que trate dos conhecimentos tradicionais em disciplinas cursadas, ou através da atuação do CCI, nos eventos e ações que promove, faltando assim, ao nosso ver, mais iniciativas para a promoção de uma educação intercultural que responda aos anseios e possibilidades da diversidade manifestada na universidade, entre outros/as, pelos/as mais de 40 povos indígenas ali representados.

### **Promoção da educação intercultural como compromisso com a diversidade**

Em nossa pesquisa, comparamos as perspectivas sobre a interculturalidade presentes na Transmodernidade, de Dussel (2016), na Ecologia dos Saberes, de Boaventura Santos (2009) e na Interculturalidade Crítica, de Catherine Walsh (2010). Também trouxemos contribuições sobre essa temática de Luciano Baniwa (2006) e Daniel Munduruku (2019). Percebemos alguns pontos de aproximação e outros de diferenciação entre as suas perspectivas.

Como aproximação, identificamos que, no caso dos autores e da autora não indígenas, entendem a interculturalidade como elemento de superação da Modernidade e

da Colonialidade, enquanto que os autores indígenas a vêem como elemento de resistência, pois consideram que os/as indígenas sempre foram interculturais, sendo assim decoloniais e estando além da Modernidade (LUCIANO BANIWA, 2006; MUNDURUKU, 2019).

Como diferenciação, vimos que os meios para se promover a interculturalidade e as finalidades dela são vistas por Dussel como um movimento feito a partir das vítimas em um Diálogo Intercultural Transmoderno Sul-Sul<sup>20</sup> (DUSSEL, 2016), buscando o fortalecimento dessas epistemologias e visando a interpelação da Modernidade, enquanto para Boaventura, através da tradução intercultural, tem-se a percepção de incompletude de cada cultura, em um diálogo Norte-Sul, que busque na diversidade das epistemologias do Sul, experiências que foram subalternizadas e que, após o processo de reconhecimento, possam ser consideradas para atuar nas dificuldades e nas aspirações em comum, mantendo-se assim interações dessas ciências e conhecimentos dos povos do Sul Epistêmico com a ciência e os conhecimentos da Modernidade.

Ainda no campo da diferenciação das perspectivas, para Walsh, a Interculturalidade Crítica, deve se dar entre todos os povos que se relacionam em uma determinada localidade, partindo daqueles conhecimentos e experiências alternativos à cultura hegemônica eurocêntrica, com a finalidade de promover a decolonização das relações e instituições sociais, entendendo a Interculturalidade Crítica como projeto de luta e ação, tendo a educação um dos elementos centrais de um processo de interculturalização (WALSH, 2009), na busca pela criação de espaços de diálogo, articulação e associação entre seres, saberes e racionalidades distintas (NIEVES-LOJA, 2018), que envolva mudanças sociais, políticas e educativas, com destaque para a importância no âmbito da educação intercultural (WALSH, 2010).

Também nessa linha, Baniwa (2006, p. 51) entende que:

A interculturalidade é uma prática de vida que pressupõe a possibilidade de convivência e coexistência entre culturas e identidades. Sua base é o diálogo entre diferentes, que se faz presente por meio de diversas linguagens e expressões culturais, visando à superação de intolerância e da violência entre indivíduos e grupos sociais culturalmente distintos.

---

<sup>20</sup> Aqui se trata do Sul Epistêmico, que não necessariamente se restringe ao Sul Geográfico, e sim àqueles povos, epistemologias e conhecimentos que estão na exterioridade do sistema-mundo eurocêntrico, como por exemplo, os povos originários da hoje chamada América Latina, que ficam geograficamente ao Sul, mas também os povos originários da América do Norte, da África, da Oceania e da própria Europa, que tendo os seus conhecimentos subalternizados pela perspectiva homogeneizante da Colonialidade-Modernidade, estando fora dela, se tornam base para a sua interpelação e superação (Dussel, 2016).

Luciano Baniwa (2019) afirma ainda que existem duas perspectivas pelas quais essa interculturalidade pode ser pensada, a que visa “abrir caminhos para o reconhecimento e reposição dos sujeitos colonizados, subalternizados, subjugados, silenciados, dominados e aliados de suas autonomias societárias e cosmológicas a uma posição de diálogo, de interação, de coexistência e convivência dialética” (p. 60) e outra entendida “como promessa de diálogo discursivo, ideológico e ainda colonizado” (p. 60) e nos alerta que devemos evitar essa segunda perspectiva, pois nela:

o discurso de interculturalidade é usado para encobrir, esconder, mascarar e, no máximo, amenizar os efeitos da colonialidade, materializada por meio de práticas de exclusão, injustiça, desigualdade, violência e racismo contra os sujeitos coletivos que se negam e resistem a sucumbir e aderir de forma subalterna aos modos de vida da sociedade capitalista profundamente predatória, anti-humana e anti-espécies. Esta segunda perspectiva significa praticamente e, de modo ainda pior, a continuidade do colonialismo racista, na medida em que confunde, manipula, desarma e desempodera os sujeitos colonizados para se acomodarem diante do processo colonizador, muitas vezes culpando o próprio colonizado de seus fracassos e justificando a necessidade de sua colonização como generosidade do colonizado (p. 61).

Segundo Walsh (2010), pensar “a educação intercultural como um processo de estudo e aprendizagem inter-epistêmica, ainda parece estar longe, na maioria dos países, de uma nova prática e política educacional<sup>21</sup>” de forma a produzir a transformação, a refundação e a descolonização do próprio sistema, a partir de concepções e práticas fundadas nos princípios da interculturalidade e da plurinacionalidade no sistema educacional nacional, incentivando a descolonização educacional e definindo uma política nacional de educação que tenha por objetivo combater e superar o problema estrutural da desigualdade, a fim de construir uma sociedade mais equitativa e justa (WALSH, 2010).

Diante do que apresentamos, entendemos que um comprometimento com a interculturalidade e com a educação intercultural, é em si um compromisso com a diversidade e com aqueles/as que a presentificam, cabendo às instituições governamentais, às universidades, à sociedade e a cada um de nós, nos empenharmos na busca por meios de reconhecer, valorizar, apoiar e promover o diálogo intercultural, visando uma educação intercultural, inclusive nas nossas pesquisas, e de maneira mais incisiva, naquelas realizadas nesta nossa linha de pesquisa.

---

<sup>21</sup> Tradução nossa do texto original: “Pensar la educación intercultural como proceso de estudio y aprendizaje inter-epistémicos, aún parece estar lejos, en la mayoría de los países, de una nueva práctica y política educativas.”

### **Desafios de uma pesquisa intercultural: caminhos em busca da coerência metodológica na diversidade**

Como nos ensina uma das fundadoras desta linha de pesquisa, a professora emérita da UFSCar, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (1990, p. 110): “A escolha de um método de investigação não se dá arbitrariamente, aliás, escolha nenhuma na vida é feita dessa maneira. Há sempre motivos que animam nossas decisões, tenhamos ou não clareza deles”, motivos que são entendidos como “significados que exprimem, traduzem visões do mundo, da vida, do trabalho, das outras pessoas e das relações que com elas estabelecemos” (SILVA, 1990, p. 110), significados que “vão sendo construídos, reforçados, superados, ao longo da existência” (SILVA, 1987, p. 141).

Nesse sentido, as nossas escolhas em todas as etapas da pesquisa, foram realizadas no diálogo, na corresponsabilidade e na valorização do encontro através da intersubjetividade, com o/a outro/a:

que concorda que tomemos parte em sua experiência e se dispõe a conosco investigá-la, na medida do nosso esforço para compreendê-lo(/a), vai mostrando-nos: -"o que investigar, valendo-nos de critérios que não abrangem unicamente nosso próprio interesse; -"como fazê-lo, para que não deixe de ser respeitada a dignidade, as especificidades dos grupos e das pessoas, todas elas, inclusive as do(/a) pesquisador(/a); -" como e para quem devem ser encaminhados os resultados dos estudos que conjuntamente fazemos" (SILVA, 2009, p. 8-9).

Com isso, iniciamos como pesquisador não indígena e participantes indígenas e no decorrer da pesquisa nos tornamos pesquisador-participante não indígena e participantes-pesquisadores/as indígenas, em uma pesquisa que foi sendo decolonizada por estes/as, trazendo os conhecimentos de seus povos, suas epistemologias, suas metodologias, seus jeitos de fazer, seus/suas autores/as e suas aprendizagens enquanto estudantes indígenas, nos desafios e lutas diárias dentro da universidade, aprendidas e compartilhadas em seu convívio no CCI, tudo isso compartilhado na pesquisa, permitindo diálogo e interpelação com os conhecimentos, epistemologias, metodologias, jeitos de fazer, autores/as e experiências trazidos pelo pesquisador não indígena, de forma franca e aberta, para a construção do interconhecimento, almejando um pesquisar com (OLIVEIRA *et al.*, 2014) que contemplou aproximação, diálogo e convivência que exigiram “engajamento numa experiência de viver, de pensar, de compreender” (SILVA, 2009, p. 8).

Se escolhermos e decidimos juntos/as todos os elementos do pesquisar, desde a questão norteadora da pesquisa e da enunciação dos objetivos, para a escolha da metodologia, dos instrumentos de coleta e para a análise dos dados, buscamos sempre aproximar ao máximo daquilo que fosse a forma de pensar e de fazer dos/as estudantes indígenas, do coletivo e de seu povos.

Assim, optamos por uma pesquisa qualitativa participante, valorizando aspectos da oralidade, coletividade e participação presentes em muitos povos indígenas; com uso de rodas de conversa que recordam as reuniões em círculo no centro das aldeias e as reuniões do CCI, entrevistas semiestruturadas que remetem as conversas de pé de ouvido após essas reuniões para tratar de detalhes e a observação participante, que é uma das pedagogias indígenas de se ensinar e se aprender observando e fazendo junto de quem sabe; com análise de dados inspirada na fenomenologia que se relaciona ao ir “às coisas mesmas” (GARNICA, 1997, p. 116) que remete à perspectiva dos povos originários de que a natureza “ensina a olharmos as coisas como elas são e não como gostaríamos que fossem” (MUNDURUKU, 2019, p. 36).

Apesar de tudo isso, quando chegamos ao exame de qualificação, fomos alertados pelo professor Gersem Luciano Baniwa, pesquisador indígena, membro externo da banca, que nossa metodologia, instrumentos de coleta e de análise enunciados, haviam sido ultrapassados por nossa prática, pois enunciávamos metodologias não indígenas, partimos de autores/as de base eurocêntrica, ainda em uma visão de ciência colonizada, mas como nossa prática inspirada no fazer indígena nos levou além.

Assim, professor Gersem nos convidou a repensarmos sobre nossa metodologia e refletimos, questionamos, buscamos caminhos e fomos encontrar em uma metodologia de ensino e de aprendizagem usada na escola indígena da aldeia Muã Mimãtxi, em Minas Gerais, desenvolvida por Dona Liça Pataxó, a inspiração para decolonizarmos também esta parte da nossa pesquisa. Trata-se da metodologia do *Tehêy*, pescaria de conhecimentos.

*Tehêy* é uma prática de pesca ancestral do povo Pataxó (BRAZ, 2019) que consiste no uso de uma rede, que após lançada é *teheada* de forma coletiva, em que se escolhem os peixes maiores enquanto os menores são devolvidos para serem pescados futuramente. Esse processo inspirou Dona Liça, em um “sonho acordada” (PATAXOOP, 2022) como ela mesma narra, a criar essa metodologia na qual se pescam os conhecimentos, os valores, os elementos culturais do povo Pataxó que se querem ensinar, selecionando-os e *teheando-os* em forma de desenhos que depois servem para conduzir a

narrativa das histórias às crianças, que também vão acrescentando à pescaria os seus conhecimentos, suas experiências, seus questionamentos.

Vimos aqui falar sobre diversidade e, em uma pesquisa que envolveu participantes-pesquisadores/as de 9 povos indígenas diferentes, que teve como objeto de estudo os processos educativos presentes em um coletivo formado por estudantes indígenas pertencentes a mais de 50 povos indígenas que já passaram pela UFSCar, mostrou-se fundamental que a metodologia escolhida promovesse a valorização dessa diversidade, de forma que a própria metodologia foi sendo construída e desvelada ao longo da pesquisa, a ponto de só agora, ao seu final, podermos olhar para trás e relacionar tudo aquilo que fizemos ao *Tehêy*, à pescaria de conhecimentos: a forma como fomos escolhendo juntos e selecionando aquilo que consideramos que servia à nossa pesquisa, epistemologias, metodologias, formas de fazer, instrumentos de coleta e análise de dados, autores/as, indígenas e não indígenas, tudo *teheado*.

### **Algumas considerações acerca dos enfrentamentos e das utopias com relação à educação e à diversidade**

Boaventura Santos (1999, p. 61) diz: “temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza” em que busquemos uma igualdade que reconheça as diferenças e uma diferença que não alimente e não seja produtora ou reprodutora de desigualdades.

Ailton Krenak, em uma entrevista no início da pandemia causada pelo COVID-19, disse: “Somos uma humanidade complexa e diversa. Ela tem aquelas qualidades que nós gostaríamos às vezes que fossem presentes ao nosso redor: a complexidade e a pluralidade. Mas essa humanidade, exatamente por ter uma condição plural, não constitui uma comunidade” (KRENAK, 2020, s.p.). Entendemos que esse sentimento de comunidade entre os diferentes povos se inicia com o diálogo e o respeito mútuo, em que:

Respeito significa reconhecer o outro, cuidando para que seus direitos não sejam menosprezados, recebendo-o no espaço comum da convivência enquanto possibilitamos a expressão de sua alteridade. É a atitude moral básica que torna possível a relação entre seres humanos, deixando para trás, de um lado, a imposição mediante a força que mantém as relações humanas na órbita do domínio, e, por outro lado, a indiferença que desvaloriza essas relações (PÉREZ TAPIAS, 2013, p. 126).

Em nossa universidade, a UFSCar, temos o privilégio de contar com a diversidade manifestada pela presença de mais de 300 estudantes indígenas, mais do que isso, temos o coletivo indígena CCI, que, segundo resultados de nossa pesquisa, é o grande ponto de fomento para a organização, mobilização e promoção das lutas indígenas na universidade, que se inserem e atualizam as lutas históricas indígenas nacionais, no que vemos um grande anúncio do esperar em prol da relação entre diversidade e educação.

Segundo os/as participantes-pesquisadores/as indígenas, nas categorias que emergiram em nossa pesquisa, o CCI é Acolhimento, sendo apoio, um porto seguro para seus/suas membros/as, uma ponte com a instituição; é Indiagem, como representatividade, como materialização das lutas, das lideranças, das reivindicações, da ancestralidade, do ser indígena na universidade; é Desafio e Conquista, da força, das estratégias, da perseverança e da resistência de tantos/as estudantes indígenas, vítimas diariamente do preconceito, das dificuldades, dos sofrimentos, de estar em uma universidade e de estar entre pessoas não indígenas, ainda não preparadas para acolhê-los/as, e mesmo assim, enfrentarem tudo isso e persistirem, estudarem, se formarem, e ainda, quando têm chance, compartilhar os seus conhecimentos e as suas culturas, ensinando assim o que é a interculturalidade.

Interculturalidade que praticam entre si, dentro do CCI, no diálogo intercultural proposto por Dussel (2016), interculturalidade que partilham com os/as não indígenas, nos eventos e ações promovidos pelo CCI, como propõe Walsh (2010). Interculturalidade como epistemologia que trazem em si, que trazem de seus povos, que praticam cotidianamente, como ensinam Baniwa (2019) e Munduruku (2019), promovendo dia após dia, nos *campi* da UFSCar, a educação intercultural.

Diante do exposto, nota-se que a presença dos/das estudantes indígenas e dos povos que estão representados na UFSCar, tem disseminado e promovido a ciência, a educação e as tecnologias por meio do diálogo e da cultura extremamente rica e multifacetada. Dessa forma os/as estudantes indígenas, estão cada vez mais buscando caminhos para reconstruir as suas histórias, reafirmar as suas identidades e propagar novas visões que possam confrontar ideias enraizadas na sociedade brasileira desde a época da colonização.

Percebemos em nossa pesquisa que falta uma coordenação efetiva da universidade enquanto instituição, em seus diversos âmbitos e esferas, para um aproveitamento dessas oportunidades potencializadas pela diversidade gerada graças à presença indígena para a promoção sistemática de uma educação intercultural. Também

observamos que a eficácia das ações afirmativas para garantir a presença numérica indígena na universidade não se estende à Pós-Graduação.

Entendemos serem necessários vários questionamentos e reflexões sobre a diversidade e a interculturalidade em nossa universidade, de maneira especial: sobre a inclusão de conhecimentos indígenas e de origem africana nos currículos; sobre o reconhecimento e a valorização dos conhecimentos trazido pelos/as estudantes indígenas de seus povos com a criação e a promoção de mais oportunidades, momentos e espaços para trocas de conhecimentos entre indígenas e não indígenas; o apoio às aprendizagens desses/as estudantes indígenas respeitando as suas culturas originárias, com metodologias de ensino, aprendizagem e avaliação que levem isso em conta.

Adequação das políticas de ações afirmativas na Pós-Graduação que efetivamente apoiem o ingresso e a permanência de estudantes indígenas nesse nível de ensino: com processo seletivo diferenciado; formas e critérios mais acessíveis aos/às pesquisadores/as indígenas para a concessão de bolsas; divulgação específica dos editais, prazos e requisitos para os processos seletivos e para a candidatura às bolsas.

Essas e outras ações precisam e devem ser debatidas com seriedade entre a instituição, através de seus setores competentes e o coletivo dos/as estudantes indígenas, o CCI, em um diálogo propositivo, que gere mudanças que sejam avaliadas periodicamente sobre a sua eficácia ou não.

Não basta ter ações afirmativas nos programas de Pós-Graduação e quase não termos estudantes indígenas neles. Consideramos que algo está errado e não adianta transferir a culpa para os/as indígenas, com alegações que invertem as responsabilidades da promoção de inclusão nas instituições de ensino superior.

Nesta linha de pesquisa, que busca pesquisar com os grupos marginalizados, tendo como objetivo identificar e reconhecer os processos educativos presentes em suas práticas sociais, queremos nos inspirar nos estudos, lutas e realizações da professora Petronilha, uma de suas fundadoras e grande defensora e ativista da diversidade e da inclusão na universidade, para nos lançar as seguintes perguntas: o que temos feito para que essas pessoas dos grupos com os quais pesquisamos estejam aqui como pesquisadoras? Em que nossas pesquisas têm contribuído para isso? O que esta linha de pesquisa tem feito para promover esse acesso? O que podemos fazer, a partir de agora, para que esta linha de pesquisa seja, cada vez mais, anunciadora da diversidade e da interculturalidade em nossa universidade?

Que as reflexões ensejadas por essas questões, pela nossa pesquisa e por este ensaio nos ajudem a perceber que a presença dos povos indígenas nos espaços acadêmicos tem sido um lugar de desafio e de conquista, no qual os/as estudantes indígenas têm buscado uma nova forma de construir narrativas, se reafirmando culturalmente e politicamente, com o propósito de garantir cada vez mais espaços, que deviam ser seus por direito, porém que lhes foram roubados, diante do que, é necessário nos comprometermos num esforço que deve ser feito em conjunto, por indígenas e não indígenas, de buscarmos e garantirmos na universidade e em nossas sociedades o respeito à diversidade de conhecimentos e epistemologias, o direito à aprendizagem com outras culturas, quebrando paradigmas e visões deturpadas, preconceitos e estereótipos que seguem sendo reproduzidos e gerando danos às populações indígenas. Que as nossas pesquisas, de não indígenas e cada vez mais de indígenas, ajudem nisso, promovendo a diversidade e a interculturalidade.

## REFERÊNCIAS

BRAZ, Werymehe. **Tehey de pescaria de conhecimento**. 37p. Curso acadêmico (Licenciatura em Formação Intercultural para educadores indígenas). Ciências da Vida e da Natureza. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2019.

DAL'BÓ, Talita Lazzarin. **Construindo pontes: o ingresso de estudantes indígenas na UFSCar: uma discussão sobre “cultura” e “conhecimento tradicional”**. 2010. 105 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

DUSSEL, Enrique. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. **Soc. estado**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 51-73, abril 2016. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-69922016000100051&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922016000100051&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 9 jan. 2020.

FERNANDES, João André Tavares. Uma reflexão sobre a diversidade cultural na universidade: respeito às diferenças. **Contribuciones a las Ciencias Sociales**, v. 17, p. 01-09, 2012.

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era “pós-socialista”. **Cadernos de Campo** (São Paulo - 1991), v. 15, n. 14-15, p. 231-239, 2006. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/50109>. Acesso em: 23 jan. 2021.

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. Algumas notas sobre pesquisa qualitativa e fenomenologia. **Interface: comunicação, saúde, educação**. São Paulo, v. 1, n. 1, p. 109-122, ago, 1997.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

JODAS, Juliana. **A luta também é com a caneta: Usos e sentidos da universidade para estudantes indígenas**. 266f. Tese. (Doutorado em Ciências Sociais). Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Campinas, 2019.

KRENAK, Ailton. **A Terra pode nos deixar para trás e seguir o seu caminho**. [Entrevista concedida à] Anna Ortega. *Jornal da Universidade*. UFRGS, 12 de novembro de 2020. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/jornal/ailton-krenak-a-terra-pode-nos-deixar-para-tras-e-seguir-o-seu-caminho/>>. Acesso em: 10 Ago. 2022.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu: palavras de um xamã yanomani**. São Paulo: Cia. das Letras, 2015.

LUCIANO BANIWA, Gersem José dos Santos. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. LACED/Museu Nacional, 2006.

\_\_\_\_\_. **Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos**. 1. ed. Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019.

LUNA, Willian Fernandes. **Indígenas na escola médica no Brasil: experiências e trajetórias nas universidades federais**. 2021. 390f. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) - Faculdade de Medicina. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Botucatu, 2021.

NIEVES-LOJA, Gerardo Miguel. Algunas reflexiones sobre la interculturalidad: Una aproximación interdisciplinaria. **Aufklärung: Revista De Filosofia**, v. 5, n. 3, p. 167-180, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.18012/arf.2016.43720>>. Acesso em: 10 Ago. 2021.

OLIVEIRA, Maria Waldenez de; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; GONÇALVES JUNIOR, Luiz; MONTRONE, Aida Victoria Garcia; JOLY, Ilza Zenker Leme. Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. In: OLIVEIRA, Maria Waldenez de; SOUSA, Fabiana Rodrigues de (Orgs.). **Processos Educativos em Práticas Sociais: pesquisas em educação**. São Carlos: EdUFSCar, 2014, p. 29-46.

PATAXOOP, Liça. **Minha escrita é o tehêy, resistência e memória da nossa história**. [Entrevista concedida à] Maria Lígia Pagenotto. *Rede Galápagos*, 2022. Disponível em: <<https://www.itausocial.org.br/noticias/minha-escrita-e-o-tehey-resistencia-e-memoria-da-nossa-historia/>>. Acesso em: 18 jul. 2022.

PÉREZ TAPIAS, José Antônio. Educar a partir da interculturalidade: exigências curriculares para o diálogo entre culturas. *In: GIMENO SACRISTÁN, José. Saberes e incertezas do currículo*. Tradução Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 126-136.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Entre América e Abya Yala – Tensões de territorialidade-des. *Desenvolvimento e Meio Ambiente*, 20, p. 25-30, 2009.

SACRISTÁN, José Gimeno. Currículo e Diversidade Cultural. *In: SILVA, Tomáz Tadeu da; MOREIRA; Antonio Flávio (Orgs.). Territórios Contestados – O currículo e os novos mapas políticos culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 82-113.

RUIZ, Antonio Ibañez. Apresentação. *In: RAMOS, Marise Nogueira (coord.); ADÃO, Jorge Manuel (Coord.); BARROS, Graciete Maria Nascimento (Coord.). Diversidade na educação: reflexões e experiências*. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003.

SANTOS, Boaventura Sousa. A construção multicultural da igualdade e da diferença. *Oficina do CES (135)*. Coimbra: Centro de Estudos Sociais (CES), 1999.

\_\_\_\_\_. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In: SANTOS, Boaventura Sousa; MENESES, Maria Paula. Epistemologias do sul*. Coimbra: Almedina/ CES, 2009. p. 23-71.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Formação da Identidade e Socialização no Limoeiro. *Cadernos de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas, n. 63, nov. 1987.

\_\_\_\_\_. Pesquisa em educação com base na fenomenologia. *Pesquisa em Serviço Social*, v. 1, n. 1, p.109-131, 1990.

\_\_\_\_\_. **O mapa das referências teóricas**. Texto para uso interno do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro - NEAB - UFSCar, 2009 (cópia, não publicado).

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter Roberto. **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

SILVA PANKARARU, Geovane Diógenes da; SOUZA, Marcondy Maurício de; PALOMINO; Thaís Juliana. O processo de construção e desenvolvimento do acompanhamento pedagógico para e com estudantes indígenas na UFSCar. *In: MELLO, Roseli Rodrigues de; REYES Claudia Raimundo (Orgs.). Indi-age: a presença indígena na universidade*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

UFSCAR. **Política de ações Afirmativas na Pós-Graduação** – UFSCar. São Carlos, 2020.

\_\_\_\_\_. **Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI (2018-2022)**. São Carlos, 2021. Disponível em: <<https://www.soc.ufscar.br/consuni/2021/arquivos/consuni-251/pdi2018-2022.pdf>>. Acesso em: 10 de jan. 2022.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, Vera Maria Ferrão. (Org.) **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

WALSH, Catherine (Eds.). **Construyendo Interculturalidad Crítica**. Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010, p. 75-96.

## CONTRIBUIÇÕES DA PROFA. DRA. PETRONILHA BEATRIZ GONÇALVES E SILVA PARA PESQUISAS EM EDUCAÇÃO

Reijane Salazar Costa<sup>22</sup>  
Rosângela Pereira de Souza<sup>23</sup>

**Resumo:** Este trabalho visa relatar sobre as influências/contribuições da Profa. Dra. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva em pesquisas desenvolvidas na Linha de Práticas Sociais e Processos Educativos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Os grupos com os quais as pesquisadoras deste relato de experiência atuam com usuários de crack e pessoas idosas institucionalizadas, grupos socialmente marginalizados, que estão submetidos a situações de discriminações, desrespeito e exclusão social. Nossos trabalhos pautam-se em diferentes diversidades, de pessoas, de sotaques, de nacionalidades, de jeitos de ser e fazer, mas que tem como essência o fazer com e para as pessoas. Esses aprendizados sobre o pesquisar em educação a partir da diversidade foram construídos por meio de convivências e aproximações que tiveram como base as trocas de experiências e ensinamentos dentro de nossa linha de pesquisa, e que tiveram influência de inúmeros professores (as), e uma delas a Petronilha. As contribuições desta intelectual insurgente são enriquecedoras para nosso crescimento pessoal, profissional e acadêmico, pois nos permitiu construir olhares inimagináveis sobre ser pesquisadoras na área da Educação.

### Apresentando a Linha de Práticas Sociais e Processos Educativos

A Linha de Pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos vem desenvolvendo pesquisas na área da Educação, principalmente em ambientes não escolares, buscando compreender suas práticas e os processos educativos que por elas são desencadeados (OLIVEIRA et. al, 2014). O objetivo da Linha é “compreender como e para que as pessoas se educam ao longo da vida, em situações não escolarizadas, assim como o de apreender a influência desses processos nas aprendizagens escolares”, e parte do entendimento “ de que eu me construo enquanto pessoa no convívio com outras pessoas; e cada um, ao fazê-lo, contribui para a construção de ‘um’ nós em que todos estão implicados (OLIVEIRA et al., 2014, p. 29). No interior das práticas sociais pode ocorrer opressão, emancipação, humanização ou desumanização das pessoas. No entanto, em tais espaços “mulheres e homens em diferentes condições e com compreensões de

---

<sup>22</sup> Profa. Dra. Reijane Salazar Costa - Doutorado em Educação (2020) e Professora Substituta no Departamento de Metodologia de Ensino (DME), ambos pela UFSCar. Consultora Sênior no Projeto DGeroBrasil - FAI-UFSCar.

<sup>23</sup> Rosângela Pereira de Souza - Mestre em Educação (2015) e Doutoranda em Educação, ambos pela UFSCar. Coordenadora Técnica em Projetos na área da Saúde e Assistência Social com População em Situação de Rua, em Piracicaba- SP.

vida distintas vão se educando” e essa educação é trazida para a vida em sociedade (SILVA, 2014, p.19).

Durante toda nossa vida, vamos construindo educação e esta se:

[...] desenrola em todos os lugares por onde se passa, onde se permanece, tanto dentro como fora do lar. A comunidade inteira se encontra envolvida neste processo que dura a vida inteira. É no seio da comunidade que começam as aprendizagens logo após o nascimento e continuam até a morte. A vida toda é um processo de aprendizagem para tornar-se plenamente humano, para experienciar a plenitude da vida. Então todo e qualquer lugar é uma sala de aula, e toda a comunidade é formada de mestres e de aprendizes (SILVA, 2009, p.12).

A educação se constrói em diferentes espaços e por diferentes pessoas, e “as pessoas vão construindo jeitos de ser, viver e conviver umas com as outras, nos ambientes que herdamos e onde atuamos, convivemos e também naqueles que criamos” (SILVA, 2014, p.19), e as práticas sociais se “desenvolvem-se no interior de grupos, de instituições, com o propósito de produzir bens, transmitir valores, significados, ensinar a viver e a controlar o viver, manter a sobrevivência material e simbólica das sociedades humanas” (OLIVEIRA, et al, 2014, p. 33).

As investigações realizadas pelas pesquisadoras Costa (2015; 2020) e por Souza (2015) foram com grupos marginalizados pela sociedade, com o objetivo de valorizar sua cultura e dialogar seus saberes com o da academia. Nesta linha de pesquisa encontramos motivações para construir juntamente com as pessoas, o projeto político que se pretende democrático e emancipatório.

Pois conforme Silva (1987, p. 16) “cada pessoa, incorpora a cultura de seu grupo, sua classe, sua comunidade e baseada nela lê, faz e refaz, ajudando, contraditoriamente, a construir a que lhe é conferida por meio de diferentes mecanismos, entre eles a escola. E nesse construir “cada um com os outros constrói a sua identidade – a sua maneira de se pôr no mundo – ao mesmo tempo que toma parte na construção do mundo e da sociedade.”

De acordo com Silva (2019) a Europa contribuiu com a humanidade, mas é imprescindível reconhecer que o Sul foi explorado pela Europa de seus bens materiais e imateriais de forma violenta, na qual foi desconsiderado suas culturas e identidades.

Precisamos nos voltar, Povos do Sul do Mundo, para nossas histórias e culturas próprias que têm sido invadidas, saqueadas, submetidas continuamente, ao longo dos séculos. Os invasores, a partir do século XVI, a fim de se valorizarem como os modelos perfeitos de ser humano,

valeram-se de violências, negando as capacidades criativas, de organização, produção da vida e de culturas, daqueles que submetiam (SILVA, 2019, p.3).

Dussel (2006) evidencia que quando os espanhóis (considerados “que é” em sua existência) colonizaram a América Latina, foi negado o mundo do povo nativo (considerado outro material, coisa, bárbaros, “que não-é”) e dominados, esse foi o primeiro processo de alienação. O interesse era a extração dos recursos da colônia, em benefício de um projeto histórico burguês dos colonizadores. Inicia-se o processo de dependência (política, econômica e cultural) e alienação, desses povos, transformando a cultura europeia, em universal. O projeto histórico, imposto pelo colonizador, é de fora, na relação entre império e colônia e de dentro, interna, por meio da burguesia ilustrada, oligarquia e posteriormente pela industrialização/modernidade, dando continuidade ao processo de dependência, agora entre o centro (Atlântico Norte) e periferia (modelo imperfeito) (DUSSEL, 2006).

A pesquisa em práticas sociais e processos educativos têm uma postura dialógica com as pessoas envolvidas na pesquisa que não são apreendidas como objeto de estudos e sim como colaboradoras da pesquisa, compreendidas como saberes diferentes dos/as pesquisadores/as e não inferiores. Nestas pesquisas as informações não se pautam numa relação hierárquica de saber e apenas passada para os/as envolvidos na investigação e sim construídas no processo e o/a pesquisador/a tendo o comprometimento de contribuir socialmente com esses coletivos “[...] que deve ser anunciada na justificativa do trabalho, prevista na metodologia e verificada em seus resultados e encaminhamentos (OLIVEIRA *et al*, 2014, p.122-123).

[...] A diversidade que se mostra no encontro entre grupos populares e acadêmicos quando vemos, por exemplo, a fala da população, por um lado, que sabe da vida que vive, e, por outro, a fala do técnico, que é um saber também de vida, mas recortado pela técnica, pela ciência, pela escolaridade. Outro exemplo são as relações com o tempo, com o dinheiro, com o consumo, entre tantas outras que podem também ser diferentes (OLIVEIRA *et al*, 2014, p.123-124).

Oliveira *et al* (2014), aponta que a pesquisa só faz sentido quando o diálogo entre grupos acadêmicos e grupos populares, colabora com a desconstrução da colonialidade do conhecimento que valoriza apenas o saber científico e desvaloriza outros saberes, diversas práticas sociais e ponderando apenas a visão de mundo eurocêntrica, colocando os conhecimentos da colônia (América Latina) como inexistentes.

Sendo assim, é importante que as pesquisas em educação considerem referências epistemológicas que fazem a crítica sobre o saber hegemônico, libertando, assumindo e respeitando os saberes e culturas dos povos oprimidos. “Exige que assumamos com coragem, apesar do sofrimento que isso cause, nossa condição de colonizados e de oprimidos; mas que nunca perderam a sua humanidade [...]” (OLIVEIRA *et al.*, 2014, p.116).

Pautamos nossas pesquisas na educação problematizadora, que tem como princípios a horizontalidade, a dialogicidade, construção compartilhada do conhecimento, problematização e o respeito às pessoas envolvidas nos processos de pesquisar. Freire (2011b) aponta que é possível uma prática educativa progressista processual que considera o sujeito numa relação dialógica, em que o educador aprende ao ensinar e o educando ensina ao aprender, O ponto chave precisa ser o respeito aos sujeitos envolvidos neste processo.

A educação deve ser uma ação coletiva, solidária e comprometida - um ato de amor - que não pode ser posto e nem deixado à própria sorte. É um ato de troca entre pessoas e, portanto, não resulta de um depósito de conhecimentos, de um que sabe mais para outro que sabe menos (FREIRE, 2011a).

Fazemos os contrapontos entre a educação bancária e a educação problematizadora, pois na primeira o educador tem uma relação vertical com o educando, sendo este considerado um depósito de informação, memorizando as mecanicamente. Na segunda a metodologia educativa é horizontal, dialógica, respeita os sujeitos envolvidos no processo educativo (FREIRE, 2011), e é na segunda forma de fazer que estamos embasadas, pois “é na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos, educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação” (FREIRE, 2011, p.121).

Para Fiori (1991), a educação é um criar-se e re-criar-se do ser humano na sua história, enquanto livre e autônomo. Educação libertadora, representa aprendizagem e é feita pelas pessoas a partir da cultura popular; o homem vai se percebendo enquanto se constitui; “[...] educar-se é participar ativamente do processo totalizante da cultura, através da qual o homem se faz e se re-faz” (FIORI, 1991, p.94) e a universidade, a escola, como coloca o autor, tem o papel fundamental neste processo educativo.

Fiori (1991) apresenta o seguinte conceito de “Educação Libertadora”:

[...] esforço permanente do homem para constituir-se e reconstituir-se, buscando a forma histórica na qual possa reencontrar-se consigo

mesmo, em plenitude da vida humana, que é substancialmente, comunhão social. Esse re-encontro que, no horizonte do respectivo momento histórico, coloca o homem em seu lugar próprio, tem um nome adequado: autonomia e liberdade. O movimento em direção a liberdade, assim entendida, define o sentido do processo educativo como libertação. A educação, pois, é libertadora ou não é educação (FIORI, 1991, p.83-84).

Fiori (1991) disserta sobre a educação quando é contrária à libertação, configurando-se como dominação:

A cultura alienada e alienante trai seu destino originário: deixa de ser libertação para ser dominação. [...] Enganam-se, pois, os que pensam libertar os dominados integrando o maior número possível deles ao sistema escolar de dominação. Esta pseudodemocratização do ensino é a maneira mais eficaz de funcionalizar os dominados ao sistema de dominação (FIORI, 1991, p.87).

Os/as pesquisadores/as da área da educação precisam compartilhar escolhas políticas com os grupos colaboradores, ter cuidados com a postura, permitindo conhecer outros saberes, e a convivência e o diálogo são essenciais na metodologia.

O presente relato teve por objetivo relatar sobre as influências/contribuições da Profa. Dra. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva em pesquisas desenvolvidas por pesquisadoras da Linha de Práticas Sociais e Processos e Processos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Esperamos que este trabalho possa demonstrar o quanto a Profa. Petronilha influencia nossa linha de pesquisa, e o quanto inspira e contribui com nossa trajetória pessoal, profissional e acadêmica.

### **Discorrendo sobre nossas pesquisas**

As autoras, deste relato de experiência, da Linha de Pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos, do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar desenvolveram pesquisas extramuros com a população idosa institucionalizada e com pessoas que são usuárias de crack.

Souza (2015) desenvolveu a pesquisa intitulada “Educar-se entre usuários/as de crack”, sob orientação da Profa. Dra. Maria Waldenez de Oliveira, e teve como objetivo compreender os processos educativos que se desenvolveram nas relações entre usuários/as de crack, na prática social do uso de crack em espaço público. Partiu da compreensão do educar-se como uma construção em relações intersubjetivas. O

referencial teórico foi baseado na perspectiva da Educação Popular. A metodologia baseou-se nos processos de investigação dialógica por meio da convivência entre pesquisadora e colaboradores/as, apoiando-se na abordagem qualitativa e como instrumentos metodológicos; a observação participante, entrevista e diário de campo. A pesquisa de campo foi conduzida no período de fevereiro a agosto de 2014, em local de uso de crack, conhecido como “*Mata do Gueto*”, no município de Piracicaba-SP. Os resultados aduziram que nas relações entre os/as usuários/as de crack se aprende e ensina: Respeito; Boa conduta entre as pessoas da *Mata do Gueto*; Regras; Cuidados; Solução de problemas e Paz. Os processos pelos quais se educam nessas relações são através da: fala/conversa/palavra, expressões, gestos, repetição das ações, gritos, pedido de desculpas e violência. Os/as participantes assinalam que a palavra vale mais que uma atitude de violência, isso quando, argumentada e correspondida entre as pessoas que se convive; segundo eles/as, essa é a melhor forma de ensinar e aprender. Em suma, a pesquisa contribuiu com as práticas educativas humanizadoras com e entre os/as usuários/as de crack, bem como colaborar com a educação que se dá em espaços não-escolares e escolares.

Costa (2015; 2020) desenvolveu as pesquisas intituladas “Instituição de Longa Permanência para Idosos e seus processos educativos”, e “A Produção Científica Brasileira acerca do Cuidado com Idosos/as Institucionalizados/as: articulações com a Educação Popular em Saúde”, ambas sob a orientação da Profa. Dra. Maria Waldenez de Oliveira. A primeira pesquisa teve como objetivo descrever e compreender processos educativos desenvolvidos nas relações entre idosos residentes em uma Instituição de Longa Permanência para Idosos (ILPI) e idosos e pessoas que frequentam e/ou trabalham neste espaço. O trabalho de campo realizou-se junto ao Abrigo de Idosos “Dona Helena Dornfeld”, na cidade de São Carlos/SP entre os meses de março e agosto de 2014. Embasou-se teórica e metodologicamente no referencial da Educação Popular, caracterizando-se como uma investigação qualitativa que teve como eixos o diálogo e a convivência em que a pesquisadora se inseriu no campo de pesquisa realizando observações participantes, registros em diários de campo e entrevista. Os dados foram examinados a partir da análise temática, viabilizando a compreensão das relações representadas posteriormente por uma palavra, frase ou resumo que permitiu um feixe de relações. A partir das análises emergiram três categorias, as quais foram: I - “Ser Velho”, onde a idosa entrevistada discorreu sobre aspectos positivos e negativos de ser velho(a);

II - “Viver-Morar”, onde foram desvelados processos educativos relacionados a ter experiências concretas ao estar junto com outras pessoas que antes não eram familiares aos idosos, vivências significativas diante da vida, convivência, criação de estratégias para manter-se bem na nova moradia, descobrimento de realidades e criação de habilidades e, por fim, a terceira categoria: III - “Inconformidade-Conformidade” de onde emergiram processos educativos relacionados à mudança de postura diante das diversas situações da vida, inconformação, conformação e aceitação pelos idosos de sua nova realidade (moradores de um asilo). Esta trouxe contribuições para a área da Educação ao abrir novos caminhos para pensar e repensar a formação humana, auxiliando no exercício de refazer uma leitura de nosso mundo. Também trouxe contribuições para destacar processos educativos em ILPI e, dessa forma, sustentar que o ato de ensinar–aprender–ensinar está presente nas práticas sociais exteriores à escola. Contribuí, ainda, com as políticas de Atenção à Pessoa Idosa ao expor reflexões e ações em espaços assistenciais da pessoa idosa, de forma a garantir que os direitos humanos sejam respeitados e atendidos, bem como o planejamento e o funcionamento desses espaços sejam organizados de forma a garantir a gestão participativa e o envolvimento de todas as partes interessadas.

A segunda pesquisa, teve como objetivo identificar e analisar o cuidado em saúde que vem sendo realizado com idosos/as institucionalizados/as brasileiros/as, elaborando compreensões acerca de aproximações e afastamentos desses cuidados com a Educação Popular em Saúde. Alicerçou-se no referencial teórico da Educação e da Educação Popular em Saúde. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, quanti-qualitativa, realizada em trabalhos científicos que abordavam o cuidado em saúde com idosos/as institucionalizados/as brasileiros/as. Foi realizada análise temática de conteúdo. Com relação a identificação e análise dos tipos de cuidados, qual profissional realizava o cuidado e como este era feito, apontamos que o cuidado como definimos no referencial teórico não foi encontrado, quando o autor do trabalho informava quais eram os cuidados realizados pelos profissionais; encontramos menção de atividades, no entanto, sem a descrição detalhada das mesmas, sendo que, em alguns trabalhos, foram identificados também os profissionais que as realizavam. Noutros trabalhos foram identificados os profissionais que realizavam atividades, porém estas não eram mencionadas, e noutros ainda, vice-versa, ou seja, mencionava-se as atividades, mas não havia identificação do profissional que a realizava. Em relação ao profissional que realizava essas atividades os mais evidenciados foram os profissionais de saúde/profissionais da área da saúde:

enfermeiros, técnicos e auxiliares de enfermagem, e os ocupacionais: cuidadores formais de idosos, Diante disto, buscou-se as falas dos profissionais sujeitos das pesquisas descritas nos trabalhos examinados, e nelas, os dados sobre o cuidado para posterior análise acerca das aproximações com a Educação Popular em Saúde. A partir do agrupamento dos temas recorrentes emergiram 3 diferentes categorias: **Categoria I** - Cuidar do outro é cuidar de si, cuidar de si para cuidar do outro. **Categoria II** - Potencialidades, problematizações e tensões. **Categoria III**: Desafios para formação e cuidado em ILPI. Encontramos aproximações da Educação Popular em Saúde nas falas que apresentaram indícios de amorosidade, diálogo e problematização, contudo não evidenciamos indícios de emancipação, construção compartilhada do conhecimento e compromisso com a construção do projeto democrático popular. Seus resultados nos levam a concluir que há necessidade de que mais pesquisas sejam feitas acerca do cuidado em saúde com o idoso institucionalizado no entendimento de “cuidado” adotado neste trabalho, o qual já é amplamente abordado na literatura e permite profundas aproximações com a Educação Popular em Saúde.

Em nossas pesquisas buscamos colaborar com fortalecimentos dos grupos com os quais atuamos. Para que essas pessoas possam ser protagonistas de suas histórias, que sejam sujeitos políticos. Nossas escolhas políticas e metodológicas são essenciais, pois contribuem, por meio da busca pelo diálogo compreender junto com os povos, suas diferenças sócio-culturais, as diversidades étnico-raciais, seu pluralismo, contexto de marginalidade, e juntos (pesquisador e povos) buscam transformar suas realidades através de um projeto de sociedade que se pretende justa e democrática. Essa intencionalidade foi o que nos motivou a está na Linha de Práticas Sociais e Processos Educativos e pesquisar junto a pessoas que fazem uso de crack, que são educadores sociais e com pessoas idosas institucionalizadas.

Segundo Silva e Araujo-Olivera (2004, p.2), o/a pesquisador/a se apropria do mundo, e na relação com as pessoas e com os diferentes ambientes se constrói e ao mesmo tempo ajuda na construção de significados, no entanto dependendo de suas escolhas políticas pode contribuir com o desenvolvimento da sociedade ou com a alienação de sua condição humana. “Deste ponto de vista, a formação de cada pessoa-cidadã resulta de trocas entre subjetividades que se articulam na convivência ou na negação da possibilidade de convivência.”

As relações acadêmicas vêm validando e reproduzindo um conhecimento eurocêntrico, ao invés de colaborar com a superação da condição de opressão e mudanças

para uma sociedade mais equânime e humana. Silva e Araujo-Olivera (2004) recomendam um repensar desse conhecimento, entre professores e alunos e entre as comunidades acadêmicas que investigam a educação, na tentativa de reconstruir esse conhecimento sobre as pessoas da América Latina, junto com os povos, conhecendo suas realidades que era desconhecida.

### **Tecendo as considerações finais**

Consideramos que pesquisas pautadas no diálogo são fundamentais para a sociedade, pois estas possibilitam uma análise crítica das condições de opressão dos povos da América Latina, e simultaneamente permitem aos grupos marginalizados se perceberem-se como sujeitos de suas histórias.

A influência da Profa. Petronilha em nossas pesquisas constitui-se como exemplo de luta e coragem para enfrentarmos a discriminação vigente em nossa sociedade. Ela nos inspira e nos orienta a desenvolver pesquisas que promovam conscientização de direitos e deveres e de inserção social, inserção de nós mesmas, enquanto mulheres, mulheres negras, mães, pesquisadoras, por exemplo. Também nos mostra a partir de suas pesquisas, vivências e aulas, que existe a necessidade de refletirmos sobre o respeito às culturas e tradições, os processos educativos dentro e fora do ambiente escolar, sobre a construção de identidade e compreensões acerca das diferentes diversidades humanas. E desse modo, também construir uma sociedade que seja equânime e solidária.

### **REFERÊNCIAS**

COSTA; Reijane Salazar. **Instituição de Longa Permanência para Idosos e seus Processos Educativos**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, 2015.

COSTA, Reijane Salazar. **A Produção Científica Brasileira acerca do Cuidado com Idosos/as Institucionalizados/as: articulações com a Educação Popular em Saúde**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Educação, Universidade Federal de São Carlos, 2020.

DUSSEL, Enrique. Cultura imperial, cultura ilustrada e liberación de la cultura popular. In: \_\_\_\_\_. **Filosofia de la cultura y la liberación**. Ciudad del México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2006. p. 185-226. Disponível em: [http://enriquedussel.com/txt/Textos\\_Libros/57.Filosofia\\_de\\_la\\_cultura\\_y\\_liberacion.pdf](http://enriquedussel.com/txt/Textos_Libros/57.Filosofia_de_la_cultura_y_liberacion.pdf)

FIORI, E. M. Educação libertadora. In: \_\_\_\_\_. **Textos escolhidos**, v. II. Educação e Política. Porto Alegre: L&PM, 1991, p. 83-95

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 17.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011b.

OLIVEIRA, Maria Waldenez de Oliveira et.al. Processos Educativos em Práticas Sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. In: OLIVEIRA, Maria Waldenez de Oliveira; RODRIGUES, Fabiana de Sousa (org). **Processos Educativos em Práticas Sociais: pesquisas em educação**. São Carlos: Edufscar, 2014. p.29-46.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Educação e identidade dos negros trabalhadores do Limoeiro**. 1987. (Doutorado em Educação) - Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1987.

\_\_\_\_\_. Práticas Sociais e Processos Educativos: da vida e do estudo até o grupo de pesquisa. In: OLIVEIRA, Maria Waldenez de Oliveira; RODRIGUES, Fabiana de Sousa (org). **Processos Educativos em Práticas Sociais: pesquisas em educação**. São Carlos: Edufscar, 2014. São Carlos: Edufscar. 2014. p.19-28

\_\_\_\_\_. Como educar-se/educar num mundo de crescentes desigualdades? **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 5, n. 1, p. 10-20, jan./jun.2019. Disponível em:<https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/438>. Acesso em: 07 ago.2022.

\_\_\_\_\_. O mapa das referências teóricas. **Texto para uso interno do Núcleo de Estudos Afro-brasileiro - NEAB - UFSCar**. 2009.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; ARAUJO-OLIVERA, Sonia Stella. Cidadania, ética e diversidade: desafios para a formação em pesquisa. **VI Encuentro Corredor de las Ideas del Cono Sur** "Sociedad civil, democracia e integración". Montevideo-Uruguai. 2004. Disponível em: [processoseducativos.ufscar.br](http://processoseducativos.ufscar.br). Acesso em: 10 de ago. 2022.

SOUZA, Rosangela Pereira de . **Educar-se entre usuários/as de crack**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, 2015.

## **DISCIPLINAS DE PRÁTICAS SOCIAIS E PROCESSOS EDUCATIVOS I E II (UFSCAR) NO ENSINO REMOTO COMO UM ESPERANÇAR EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19**

Anna Laura Lima Figueredo<sup>24</sup>  
Profa. Dra. Iraí Maria dos Campos Teixeira<sup>25</sup>

**Resumo:** O presente relato de experiência tem como objetivo principal refletir sobre as disciplinas de Práticas Sociais e Processos Educativos I e II, ministradas no segundo semestre de 2021 e primeiro de 2022, para estudantes da Linha de Pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE/UFSCar), a partir do olhar da autora, buscando compreender como estas disciplinas (que foram ofertadas na modalidade remota) reverberaram em um sentimento de esperançar e de possibilidade de se criar utopias em tempos de Pandemia da COVID-19. Para este relato, é feito um resgate bibliográfico de autores lidos em sala de aula, tais como: Paulo Freire, Ernani Maria Fiori, Enrique Dussel, Ailton Krenak, Boaventura de Souza Santos e outros. No final do trabalho, é feita uma síntese de como as disciplinas colaboraram para refletir sobre educação, formação humana, alteridade, transmodernidade, conscientização, dialogicidade, humanização, libertação e Epistemologias do Sul.

**Palavras-chave:** Processos Educativos; Esperançar; Utopias.

### **Introdução**

Em meados de março de 2020, experimentamos uma das mais devastadoras crises socioambientais mundiais: a Pandemia da COVID-19, que se alastrou para todos os países, trazendo como resultados mortes de milhares de pessoas e insegurança para o que ficam em vida. Medidas de uso de máscaras, álcool em gel e isolamento social, foram tomadas por todo o país: priorizando a abertura inicialmente de lugares considerados essenciais para a população para preservar o distanciamento social recomendado pela Organização Mundial da Saúde.

Segundo o Ministério da Saúde entre os dias de 27/03/2020 a 18/08/2022, houve 682.358 óbitos registrados no Brasil. Uma matéria publicada na Reuters trazia a seguinte

---

<sup>24</sup> Gestora Ambiental pela Universidade de São Paulo – USP (2021). Atualmente é Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFSCar) na linha de pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos. E-mail: annafigueredo@estudante.ufscar.br

<sup>25</sup> Enfermeira pela Universidade Federal de São Carlos (2008). Mestre (2012) e Doutora (2016) em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar. Atualmente, é Professora Adjunta do Departamento de Metodologia de Ensino - DME da UFSCar, Coordenadora do Programa de Extensão Movimentos e Articulações em Práticas Populares de Educação Popular e Saúde – MAPEPS (UFSCar) e Conselheira do NAPRA. E-mail: irai@ufscar.br

manchete: “*A Brazilian Woman caught coronavirus on vacation. Her maid is now dead*”, que ao se traduzir, conta que uma mulher contraí COVID-19 nas férias e sua empregada doméstica morre ao se contaminar através desta. A mulher que morreu desvela um ponto importante para debate, pois se trata Cleonice Golçalves: 63 anos, mulher, negra, hipertensa e diabética – que morre como o retrato da desigualdade socioeconômica do Brasil, onde os negros, pretos e pardos morrem mais do que os brancos em decorrência da COVID-19<sup>26</sup>. Isto é, a partir de dados que mostram a influência negativa da COVID-19 ainda maior na vida daqueles que já sofriam o racismo e a desigualdade sociais cotidianamente, é necessário se abordar este cenário com questões problematizadoras que dialoguem com questões étnico-raciais.

A presente autora, ingressou ao Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSCar) no segundo semestre de 2021. Como carga obrigatória do curso, participou das disciplinas de Práticas Sociais e Processos Educativos I e II de forma remota, visto que estas ainda não haviam sido flexibilizadas para ser assistidas presencialmente. Estas são essenciais para àqueles estudantes que estão matriculados na Linha de Pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos tanto do mestrado quanto do doutorado.

Foi criado em 1997 no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), o Grupo de Pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos, com o intuito de estudar práticas sociais ocorridas dentro do ensino formal e não formal e os processos educativos desvelados por tais práticas, com grupos tidos como marginalizados e desqualificados da sociedade. Para isto, trabalhando os conceitos abaixo demonstrados:

Educação, Educação popular, Educação das relações étnico-raciais, Educação de jovens e adultos, Artes, Saúde e da Pedagogia e Filosofia da Libertação para compreensão de práticas sociais na América Latina, multicultural, dialógica, humanizante e libertadora. Tem investigado nas temáticas de: educação, direitos humanos e formação dos cidadãos; movimentos e ações sociais; formação de educadores sociais; formação de professores; combate a preconceitos, discriminações, racismo; educação musical; saúde, condições de vida e fortalecimento de comunidades; direitos sexuais e reprodutivos; educação de jovens e adultos em situação de restrição e de privação de liberdade (trecho retirado do site de PSPE).

---

<sup>26</sup> O Centro de Controle e Prevenção de Doenças dos Estados Unidos sinalizou que 23% das pessoas que moram em áreas mais vulnerável têm chance de contrair a doença, sendo que estas têm 32% de chances de vir à óbito e 29% de serem testadas.

A linha de pesquisa foi então instituída em 2015, pelos docentes e pesquisadores: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva <sup>27</sup>, Maria Waldenez de Oliveira, Aida Victoria Garcia Montrone, Ilza Zenker Leme Joly, Maria Célia Cota, César Augusto Minto e Valter Roberto Silvério.

Para o desenvolvimento da disciplina havia 5 professores da Linha de Pesquisa e aproximadamente 15 estudantes do mestrado e doutorado. Na Disciplina PSPE I, os estudantes são convidados a conhecer a história da Linha de Pesquisa; a refletir sobre o contexto e produções da América Latina; a visitar as obras de Paulo Freire, Ernani Maria Fiori, Enrique Dussel, Ailton Krenak e Boaventura de Souza Santos; e a compreensão do que são as práticas sociais e processos educativos. Como trabalho final, é proposto que individualmente, se faça a inserção em um grupo social, com o desafio de reconhecer uma prática social que ocorre no espaço e quais os processos educativos são desvelados.

Já na disciplina de PSPE II, é possibilitado que as estudantes e os estudantes consigam assimilar os principais autores da linha, com exercícios de correlacioná-los durante os fichamentos e nas aulas, resultando assim de um aprofundamento no ensino da Educação e em conceitos utilizados por estes, como por exemplo: educação, formação humana, alteridade, transmodernidade, conscientização, dialogicidade, humanização, libertação e Epistemologias do Sul.

### **Afinal de contas, o que são as práticas sociais e processos educativos?**

As práticas sociais, estão atreladas à necessidade de sobrevivência, manutenção material e simbólica de grupos e instituições, podendo visar a transformação da realidade desta unidade, frente às injustiças e práticas discriminatórias vividas. As pessoas envolvidas nessas práticas sociais, são de diferentes crenças, gêneros, culturas, faixa etárias, orientação sexual e classe social, o que resulta em percepções e conhecimentos também distintos entre elas, nos processos educativos em que estão envolvidos (podendo estar atrelado a um trabalho, lazer, espaços escolares ou não), onde essas pessoas agem com espontaneidade ou restrições os seus modos de ser, pensar, agir e perceber suas experiências produzidas na vida (Oliveira *et al*, 2014).

---

<sup>27</sup> Petronilha é Professora emérita da UFSCar, tendo grande importância nos movimentos da universidade em ações afirmativas, sendo reconhecida nacionalmente e internacionalmente no âmbito da educação. Podemos descartar, entre muitos feitos de sua trajetória, que é Conselheira do Amuru Shonghoy Hassimi (no Mali); foi reconhecida pela Coordenadoria de Assuntos da População Negra do Município de São Paulo, o Prêmio Luiza Mahin (em prol das mulheres negras); e em 2011, recebeu da então Presidente Dilma Rousseff, o Grau de Cavaleiro pela contribuição com a Educação no Brasil.

Práticas sociais decorrem de e geram interações entre os indivíduos e entre eles e os ambientes, natural, social, cultural em que vivem. Desenvolvem-se no interior de grupos, de instituições, com o propósito de produzir bens, transmitir valores, significados, ensinar a viver e a controlar o viver, enfim, manter a sobrevivência material e simbólica das sociedades humanas”. (OLIVEIRA et al., 2014, p.6).

Ainda segundo Oliveira *et al* (2014), às práticas sociais se desenvolvem nas relações sociais entre os grupos sociais, podendo desencadear o repasse de conhecimentos, valores, tradições, posições e posturas; expandir a participação política entre as pessoas e grupos diante das decisões da sociedade; garantir direitos sociais, culturais, econômicos, políticos e civis; buscar reconhecimento, respeito, valorização das culturas e participação cidadã dos grupos marginalizados pela sociedade; e pensar, discutir e refletir ações. Com as práticas sociais, é possível encontrar processos educativos que vão se desvelando nas relações entre as pessoas, que por sua vez, se formam com as experiências das quais participam em diversos contextos de suas vidas.

Nesse sentido, os processos educativos gerados pelas práticas sociais são decorrentes e inerentes a elas, não sendo possível dissociá-los:

As práticas sociais nos encaminham para a criação de nossas identidades. Estão presentes em toda a história da humanidade, inseridas em culturas e se concretizam em relações que estruturam as organizações das sociedades. Permitem, elas, que os indivíduos, a coletividade se construam. (OLIVEIRA et al., 2014, p.6).

Pesquisar processos educativos em práticas sociais, requer da pesquisadora e do pesquisador, uma inserção paciente e cuidadosa no espaço proposto, uma vez que é necessário o devido acolhimento do grupo, com disponibilidade de fala e de escuta. Este conviver, requer interação e confiança. Para isto, é necessário que se apresente para o grupo, explicando a sua pesquisa, as questões geradoras que pretende compreender, pedindo permissão para estar junto e ter uma participação com paciência no grupo (Oliveira *et al*, 2014):

Inserir-se em uma prática social e construir um processo em contato com grupos populares significa que esta inserção não é um momento técnico, um simples procedimento. Inserir-se é dialogar, vivenciar, conviver, compartilhar momentos felizes, tristes, angustiantes, esperançosos. A inserção do (a) pesquisador (a) não pode ser arbitrária, mas concedida pelo grupo, que aceita participar junto ao processo de pesquisa. A aproximação e a inserção são momentos fundamentais de um processo compartilhado, em busca de um conhecimento científico

que se fortalece na busca de objetivos comuns de sobrevivência, de transformação e solidariedade. (OLIVEIRA et al., 2014, p.129).

Desta maneira, podemos compreender que estudar grupos marginalizados, está além do preparo com a pesquisa quantitativa ou qualitativa e o cumprimento de seus objetivos: também envolve um preparo humanizado da pesquisadora e do pesquisador, para que estes possam adentrar à pesquisa como um participante, que cria laços próximos de uma amizade com os envolvidos.

### **Associando conceitos experimentados nas disciplinas**

Para além dos autores estudados nas Disciplinas, são foram abordados alguns conceitos importantes para a área das ciências humanas, sendo estes: educação, formação humana, alteridade, transmodernidade, conscientização, dialogicidade, humanização, libertação e Epistemologias do Sul.

A **Educação**, segundo as contribuições do Professor Maria Ernani Fiori, pode ser compreendida, como sendo a forma histórica do homem [mulher] em reencontrar-se consigo mesmo, em plenitude da vida humana, que é a comunhão social. E este encontro, faz com que o homem [mulher] se coloque em seu lugar própria: de autonomia e liberdade. A educação, desta maneira, precisa ser libertadora, não se dedicando a função de **libertar** uma essência já pré-formada ou um processo medido e calculado, desta maneira, é libertadora a medida que é aprendizagem, com participação ativa na práxis produtora do mundo e do mundo. Com a **libertação**, há a reconquista integral da função do ser humano, que é de ser sujeito de sua história e compreender/interpretar a existência de sua vida. No debate acerca da educação, Fiori, contribui que para falar de educação também é necessário falar de **conscientização** mutuamente, sendo esta última um processo interno às contradições estruturais podendo ser um fator relevante de transformação sociocultural:

A conscientização é o retomar reflexivo do movimento da constituição como existência. Nesse movimento o homem [mulher] se constitui e se assume, ao produzir-se e reproduzir-se. Neste refazer-se consiste seu fazer-se e seu fazer. A verdadeira educação é participação ativa neste fazer que o homem se faz continuamente. Educar, pois, é conscientizar, e conscientizar equivale a buscar essa plenitude da condição humana. (FIORI, 1986, p. 3).

Dussel (2005) debate que é preciso gerar uma **libertação** da cultura popular: uma cultura periférica oprimida pela cultura imperial, sendo a cultura não sendo sinônimo de um simples populismo, sendo esta ideia, dividida algumas seções de pensamentos: é importante se superar os limites reducionistas, construindo a história cultural latino-americana no contexto da história mundial; a cultura como modo ou um sistema de tipos de trabalho; é feita uma análise de experiência cultural, pensando nas lutas epistemológicas, na América Latina: reforçando a ideia de que a **cultura popular é a noção chave para a libertação**; a ideia de que os oprimidos são desprezados pelos dominantes, apenas como folclore, música, comida, roupas, festivais, a memória de seus heróis, as organizações sociais e políticas. Para isto, Dussel nomeia a **alteridade** como sendo a pessoa se colocar no lugar do outro, desta maneira, a alteridade é importante para que quando se fizer pesquisa, se entenda de onde está partindo (que pode ser de uma hegemonia eurocêntrica dominante, por exemplo), o que em uma cultura popular seria algo distinto.

Dussel (2005) apresenta a conceituação de “transmodernidade” como:

Transmodernidade” indica todos os aspectos que se situam “além” (e também, cronologicamente, “anteriores”) das estruturas valorizadas pela cultura euro-americana moderna, e que atualmente estão em vigor nas grandes culturas universais não europeias e foram se movendo em direção a utopia pluriversal (DUSSEL, 2005, p. 63).

Pensando em maneiras para se romper, resistir e obter um pensamento libertador, é necessário entender que o **diálogo intercultural** deve ser transversal, isto é, não ser teorizado por um grupo dominante ou acadêmico e deve ser também multicultural (assumindo as simetrias existentes); a resistência é obtida a partir de amadurecimento: com estudos, reflexões, tempo, investigação solidariedade e inteligência (DUSSEL, 2005).

O crescimento libertador ocorrerá à medida que se entende que para ter um estratégia, é necessário se ter um projeto transmoderno (DUSSEL, 2005), pensando nos seguintes aspectos: valorização dos próprios momentos culturais negados ou depreciados que estão nas exterioridades da modernidade; pensar que estes pontos anteriores, devem ser os pontos de partida de uma crítica interna; os críticos para serem críticos, devem viver o biculturalismo das ‘fronteiras’ criando pensamentos críticos de fato; e em último que todo este movimento requer amadurecimento e longo período de resistência. A partir desta conceitualização de transmodernidade, pode-se fazer a seguinte crítica à práxis

educativa: esta será feita apenas com o reconhecimento dos sistemas de opressão, reconhecimento da exclusão, resistência e o diálogo para a libertação plena.

Freire, atribui o conceito de **desumanização** como a vocação negada na injustiça, exploração, opressão e na violência dos opressores. Não é um destino dado e sim, o resultado de uma “ordem”, que gera desigualdades entre o opressor e distância o oprimido de **Ser Mais**. Além dos oprimidos, os opressores ao produzirem a violência, também se fazem **desumanizados**. **Ser Menos**, leva os oprimidos a lutar pelo que os faz assim, a partir da recuperação de sua **humanidade**, quando se entendem na posição de oprimido. A grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos é a de libertar-se e libertar os opressores. Apenas assim, será feita a transformação e o pensamento crítico para a libertação de ambos. Isto porque, apenas este, sabe o que vive e o opressor pode entrar na lógica da generosidade ou falsa ajuda/doação.

Esta tarefa é um desafio, porque o oprimido está condicionado a uma estrutura de pensamento de contradição vivida em uma situação concreta. Não seria a lógica do oprimido virar o opressor, como por exemplo: o empregado que vira o capataz e trata desta nova realidade, ainda mais com durezas, àqueles o qual ele pode oprimir ou por ora, querer a Reforma Agrária para não se libertar e sim passar a ter terras, ser o proprietário e ter novos empregados. Não se trata de ficar às sombras do opressor ou se hospedar em sua consciência e sim **buscar a humanização**, entendendo que a **libertação é um parto, pois se nasce um nova/o mulher/homem, que não será nem oprimido e nem opressor, sendo uma sociedade libertadora pela práxis**.

Não basta neste processo, apenas reconhecer a situação concreta de opressão. É necessária uma entrega para práxis libertadora e também não basta o opressor se solidarizar: é necessário entender o oprimido como homem concreto, injustiçado e roubado. Para o opressor, não há vantagens na inserção das massas populares, porque pode ser um risco para sua situação de privilégio. Por isso, é preciso o **diálogo** com as massas sobre a sua ação de transformação social, para a libertação em comunhão, isto é, que esta se veja em sua situação de opressão, e se liberte, libertando o opressor também.

Pode existir alguns cenários para os oprimidos, pensando em suas situações concretas de oprimidos: circunstâncias em que se quer ser o opressor, por se ter a vontade ser mais (que pode ser generalizado em ter mais também) e a autodesvalia (em que o opressor é o que detém o conhecimento e todas as ferramentas). A transformação é dolorosa, porque exige do oprimido entender-se na situação de oprimido, libertar-se da contradição opressores-oprimidos e libertar a ambos, em comunhão, desta violência. Os

oprimidos, nos vários momentos de sua libertação, precisam reconhecer-se como homens, na sua vocação ontológica e histórica de **Ser Mais**.

Freire atribui em *Pedagogia do Oprimido* a importância da **dialogicidade**, designando o poder que a palavra tem, podendo oprimir ou libertar. E o diálogo impõe significação, sendo o encontro de ação e reflexão. Por isto, é preciso de uma pedagogia problematizadora, com ação e reflexão.

Boaventura de Souza Santos (2009), nos apresenta com o pensamento sobre as **Epistemologias do Sul**, que é analisado no capítulo “Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes”. Este pensamento estabelece relações sobre os conflitos modernos. Por um lado, houve a emancipação e regulação das sociedades metropolitanas que se apropriam e usam da violência com os territórios colonizados. Estas apropriações podem ser exemplificadas da seguinte maneira: pelo uso dos habitantes como guias, instrumento de conversão e pilhagem de conhecimentos indígenas sobre a biodiversidade. E as violências vêm pela via da proibição das línguas próprias, da adoção forçada de nomes cristãos e todas as formas de discriminação cultural e social. Esta distinção, é formada pela invisibilidade de formas de conhecimentos, onde Boaventura atribui a divisão com dois universos: “deste lado da linha” e do “outro lado da linha”, sendo estas linhas visíveis e não visíveis. “Deste lado da linha”, há crenças, opiniões, magia, idolatrias e do “Outro lado da linha” há a ciência e a legalidade.

Apesar da existência destas linhas, há alguns abalos nelas, como lutas anticoloniais e processos de independência das antigas colônias, em movimentos contra hegemônicos, o que fez com que houvesse uma maior mobilidade entre as linhas. Com isto, podemos pensar uma ruptura com o pensamento ocidental, reconhecendo as exclusões sociais e violências epistemológicas, confrontando a monocultura da ciência com uma Ecologia de Saberes, isto é, um Pensamento Pós-Abissal como um Pensamento Ecológico, reconhecendo a pluralidade de conhecimentos heterogêneos e trazendo visibilidade para os conhecimentos desacreditados anteriormente. Não se trata, desta maneira, de uma luta pessoal e sim de um coletivo e solidária.

Desta maneira, pode-se afirmar que há uma simbiose dos conceitos de educação, formação humana e alteridade, transmodernidade, conscientização, dialogicidade, humanização e libertação e epistemologias do sul. Também pode se ousar dizer, que não tem como tratar de um destes conceitos, sem relacioná-los. Com estas analogias, é possível se pensar em uma educação libertadora e na compreensão da práxis educativa, uma vez que a articulação desses conceitos nos permite compreender a reflexão inserida

na forma de ação social intencional, direcionada para a perspectiva das transformações sociais produzindo novas realidades humanizantes.

### **Paulo Freire e Ailton Krenak: O Esperançar!**

Na obra de Paulo Freire “Pedagogia da Esperança” (1992), o autor resgata conceitos e críticas do livro “Pedagogia do Oprimido” (1976), escrito anos antes, no exílio de Freire no Chile. Pedagogia da Esperança foi uma obra escrita em um momento de histórico de muita desesperança e que era necessário mudar o pensamento em busca da libertação.

A esperança pode ser compreendida como uma necessidade ontológica, sendo um imperativo histórico e existencial. Já a desesperança é associada à falta de conscientização e à passividade. A esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica, ou seja, é preciso ligar a esperança com uma práxis educativa: é necessário agir, dialogar, querer/fazer a mudança social e para isto é necessário que se tenha amorosidade<sup>28</sup> neste processo, compreendendo a educação como uma porta de entrada para a mobilização.

As disciplinas de Práticas Sociais e Processos Educativos I e II foram ministradas em um cenário de pouca esperança social: em meio à Pandemia da COVID-19, com vacinas para apenas algumas faixas etárias e com uma crise econômica alarmante, que evidenciou diversas violências epistemológicas. Estar em uma unidade, isto é, em um grupo, mesmo que de forma virtual, potencializou um sentimento de esperança, ao ponto de se usar a palavra esperança como um verbo: O esperançar.

A possibilidade de se ter utopias e sonhar junto a um coletivo foi essencial neste período de isolamento social e relembrando um trecho da obra, é possível se afirmar a importância da união e da vontade de se transformar o mundo:

“Pensar que a esperança sozinha transforma o mundo e atuar movido por tal ingenuidade é um modo excelente de tombar na desesperança, no pessimismo, no fatalismo” (FREIRE, 2003, p. 47).

Ailton Krenak, o autor indígena do povo Krenak, é reconhecido mundialmente por defender e alertar sobre as pautas indígenas. Foi organizador da Aliança dos Povos da Floresta, que reúne comunidades ribeirinhas da Amazônia. Em 2019, cria o livro “Ideias para Adiar o Fim do Mundo”, que é um compilado de palestras que ele realizou,

---

<sup>28</sup> Amorosidade: Relacionada às relações humanas, aqui relacionada ao ato de educar.

propondo reflexões sobre humanidade, diversidade, subjetividades e relações com a natureza. O livro traz, sobretudo, um esperançar no sentido de que precisamos romper com alguns paradigmas para que a natureza seja rifada em todos os sentidos pelo lucro/mercado. A leitura faz o leitor se conectar com a realidade indígena, sua relação com a Terra e um esperançar com um novo modelo de humanidade: mais sustentável e dialógica.

### **Reflexões da autora acerca dos enfrentamentos e das utopias em relação à educação e a diversidade**

Retomando a questão étnico-racial abordada na introdução do ensaio, gostaria de trazer uma discussão sobre a questão dos enfrentamentos e das utopias em relação à educação. Primeiramente, gostaria de compartilhar um pouco de onde eu parto na escrita: me considero o retrato de outras tantas mulheres latino-americanas: parda, atravessada por um processo histórico de catequização e apagamento da descendência indígena (sobretudo no contexto urbano) e que se encontra em felicidade quando está na presença com a vida de pessoas humildes. Me considero uma pessoa, tecida por várias pessoas, que me formam como cidadã. Sou resultado de uma união entre corpos, lugares, momentos, sorrisos, lembranças, memórias, medos, diálogos e esperança. Refletindo sobre as palavras de Mestre da educação, Paulo Freire, começo a compreender que o esperançar é necessário e este só será alcançado com a inquietação e consciência crítica, a partir do diálogo e humanização.

Porém, por ter uma questão racial latente na minha vivência (frequentei um Colégio Católico Jesuíta na adolescência e neste período já me questionava sobre a dificuldade que é ser indígena em um contexto urbano e de apagamento histórico), compreendo a importância do diálogo com as obras da Linha de Pesquisa, mas sinto falta de leituras sobre educação partindo de mais leituras indígenas além de Ailton Krenak, como por exemplo os autores indígenas Daniel Munduruku, Auritha Tabajara e Davi Kopewana. A falta de se ampliar este referencial teórico me traz uma lacuna quando penso em educação libertadora e no conceito de conscientização. Sinto que o meu esperançar depende também de partir de um local que me permita sonhar com a diversidade!

Porém, lembrando Boaventura (2009), uma das reflexões que é possibilitada é a de pensar em fazer pesquisa de forma que dialogue com as Epistemologias do Sul, isto é, aprendendo com o Sul e com sua própria epistemologia, de forma a preferir as formas de conhecimento que garantam a maior parte da participação dos grupos sociais,

que confronte as diversas violências epistemológicas (de opressão, dominação e apropriação), preservando a tradição oral e reconhecendo sobretudo, seus conhecimentos como legítimos. Desta maneira, optando em fazer pesquisa com esta intencionalidade, a/o pesquisadora/o demonstra intencionalidade política com a práxis educativa, uma vez que está disposta/o a compreender o processo de libertação, em contraponto com a dominação social.

Desta maneira, eu escolho participar de grupos e de pesquisas com intencionalidade política, isto é, há intencionalidade política com a práxis educativa, uma vez que a há disposição em se compreender os processos de libertação, em contraponto com a dominação social vivida, na busca de relações dialógicas, humanizantes e libertadoras e isto só foi permitido a partir das disciplinas de PSPE I e II.

Para finalizar, coloco um poema que foi escrito em PSPE I e posteriormente, foi utilizado na abertura do evento de divulgação da Linha de Pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos (novembro de 2021) e publicado no XIV Encontro e Diálogos com a Educação Ambiental, da IV Mostra Latino Americana (2022), que reflete o meu autorreconhecimento como latino-americana, a partir das disciplinas apresentadas:

Sinto-me latino-americana  
 Quando enxergo cores no sorriso calado,  
 De alguém cansado de um dia de trabalho,  
 Das dores de uma mãe que carrega nos olhos um sangue vivo,  
 Das injustiças raciais,  
 Das injúrias.

Do medo de falhar e não ser exemplo,  
 De entrar para as estatísticas,  
 De ser corpo servido, vendido e perdido,  
 Mais uma vez para o fardo branco.

Sinto-me latino-americana,  
 Pela cor, pelas amizades de parentesco,  
 Por ter no espelho, o reflexo da ancestralidade.  
 Estou nos museus e nas casas de luxo,  
 Mas sempre em um quadro pronto.  
 Mas não tão fundo quanto o quartinho dos fundos,  
 Da casa do patrão.

Sinto-me latino-americana, pela comida,  
 Pela bebida e pela ousadia em dizer: Não!  
 Aqui eu já estava e ninguém me descobriu!  
 A América Latina toda é terra indígena.  
 (Anna Figueredo, publicado no XIV Encontro e Diálogos com a Educação Ambiental, da IV Mostra Latino-Americana, 2022).

A partir deste poema, posso afirmar que as disciplinas me fizeram questionar sobre representatividade na educação e na temática da diversidade, primeiramente, me questionando, isto é, partindo de uma crítica que caminha para uma conscientização e libertação de quem eu sou, para assim, esperar dentro de grupos de convívio social almejando a transformação social.

## REFERÊNCIAS

BOAVENTURA, S. Santos. Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes, **Revista Crítica de Ciências Sociais** [Online], 78 | 2007, colocado online no dia 01 outubro 2012, criado a 19 abril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rccs/753> ; DOI : 10.4000/rccs.753

FIOCRUZ. **Negros são os que mais morrem e menos recebem vacinas no Brasil**. Disponível em: <<https://www.epsjv.fiocruz.br/podcast/negros-sao-os-que-mais-morrem-por-covid-19-e-os-que-menos-recebem-vacinas-no-brasil>>. Acesso em: 19 ago. 2022.

FIORI, Ernani M. Educação Libertadora. In:\_\_\_\_\_ Textos escolhidos, v. II. **Educação e Política**. Porto Alegre: L&PM, 1991, p. 83-95.

FIORI, Ernani M. Conscientização e educação. In: BRASIL. Ministério da Saúde. **II Caderno de educação popular em saúde**. Brasil: Ministério da Saúde, 2014. p. 55-72.

FIORI, Ernani M. Aprender a dizer a sua palavra In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. p. 9-21.

FREIRE, Paulo. Primeiras palavras. FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. p. 23-28.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 12ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005b. p. 6-82.

DUSSEL, Enrique. **Transmodernidad e interculturalidad** (interpretación desde la filosofía de la libertación). Ciudad do México: UAM, 2005.

DUSSEL, Enrique. Alguns princípios para uma ética ecológica material de libertação (relações entre a vida na terra e a humanidade). In: PIXLEY, Jorge (Coord.). **Por um mundo diferente**: alternativas para o mercado global. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 23-35.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu**: palavras de um xamã yanomani. 6ª. Reimpressão. São Paulo: Cia. das Letras, 2019.

KRENAK, Ailton. **O amanhã não está à venda**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

MOSTRALATINAEA. **Sinto-me latino-americana (Anna Figueredo)**. Disponível em: <[https://www.instagram.com/p/CeUXLAhvQwp/?igshid=MDJmNzVkMjY%3D&\\_\\_coig\\_restricted=1](https://www.instagram.com/p/CeUXLAhvQwp/?igshid=MDJmNzVkMjY%3D&__coig_restricted=1)>. Acesso em: 22 ago. 2022.

MUNDURUKU, Daniel. **Das coisas que aprendi**: ensaios sobre o bem-viver. 2. ed. Lorena: DM Projetos Especiais, 2019.

OLIVEIRA, Maria. W, et al. **Processos educativos em práticas sociais**: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. 32ª Reunião Anual da Anped. Disponível em: <<https://anped.org.br/biblioteca/item/processos-educativos-em-praticas-sociais-reflexoes-teoricas-e-metodologicas-sobre>>. Acesso: 01 jan. 2021.

TABAJARA, Auritha. **Coração na aldeia, pés no mundo**. Lorena: Uk'a, 2018.

SUS. **Covid no Brasil**. Disponível em: <[https://infoms.saude.gov.br/extensions/covid-19\\_html/covid-19\\_html.html](https://infoms.saude.gov.br/extensions/covid-19_html/covid-19_html.html)>. Acesso 18.08.2022.

PSPE. Panorama **Histórico do Grupo de Pesquisa “Práticas Sociais e Processos Educativos”**. Disponível em: <<http://pspehistorico.blogspot.com/>> . Acesso: 22 ago. 2022.

## KILOMBO TENONDÉ: EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE EM UMA PRAXIS AFRO-BRASILEIRA

Gilmar Araujo De Oliveira<sup>29</sup>  
Valéria Vasconcelos<sup>30</sup>

**Resumo:** Este trabalho é parte de uma pesquisa de doutorado desenvolvida junto ao Kilombo Tenondé que está localizado no povoado de Bonfim, cidade de Valença, no interior do estado da Bahia e que tem por princípio o encontro entre cultura e natureza; manutenção da ancestralidade que, nas culturas de matriz africana e indígena. Apresenta as lutas dos quilombos desde a sua gênese, as dificuldades encontradas para demarcação e a perspectiva quilombista do Kilombo Tenondé que se mostra como uma possibilidade enfrentamento à colonialidade do ser, saber e poder, um processo que permite a quebra de um processo que racializou, inferiorizou, permite pensar os mecanismos que promovem a invisibilidade de outras formas de conhecimento e da vida de seres humanos e territórios que foram vítimas da modernidade/colonialidade. Por meio de depoimentos de frequentadores e frequentadoras do Kilombo Tenondé, tem como objetivo principal identificar, descrever e compreender os processos educativos emergentes nesse espaço. A análise de dados está sendo desenvolvida por meio de Temas Geradores, considerados como uma proposta que pretende ser coerente com uma nova forma de conceber o conhecimento e a formação humana, emergidos da própria epistemologia presente na prática da Capoeira. São eles: Ginga; Negaceio; Esquiva e Resistência. Nos dias de hoje, a continuidade dos quilombos, os espaços construídos dentro dessa perspectiva é a possibilidade de transcender a modernidade. É o enfrentamento à colonialidade do ser, saber e poder, um processo que permite a quebra de um processo que racializou, inferiorizou, permite pensar os mecanismos que promovem a invisibilidade de outras formas de conhecimento e da vida de seres humanos e territórios que foram vítimas da modernidade/colonialidade. Consideramos, por fim, que os quilombos são possibilidades de pensar uma educação pluriversal que busca por inclusão e equidade, luta contra o apagamento histórico.

**Palavras chaves:** Quilombos, modernidade/colonialidade, educação.

### Introdução

Este trabalho é parte de uma pesquisa de doutorado desenvolvida junto ao Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) cujo lócus foi o Kilombo<sup>31</sup> Tenondé. Localizado no povoado de Bonfim, cidade

---

<sup>29</sup> Doutorando em Educação UFSCar/PPGE. E-mail: araujodeoliveiragilmar@gmail.com

<sup>30</sup> Professora Colaboradora do PPGE/UFSCar. Linha Práticas Sociais e Processos Educativos. E-mail: valvasc2013@gmail.com

<sup>31</sup> Utilizaremos Kilombo com K toda vez que nos referirmos ao ‘Kilombo Tenondé.’ “A grafia com a letra K tem origem no termo *ki'lomo*, significando povoação na língua quimbundo” (FOGANHOLI, GONÇALVES JUNIOR, 2013, p. 03).

de Valença, no interior do estado da Bahia esse espaço se rege pela capoeira Angola e alguns princípios: o encontro entre cultura e natureza; a manutenção da ancestralidade; as relações coletivas marcadas pela solidariedade, a pluralidade e a integração; a valorização do corpo como lugar sagrado e cultural; além da noção holística de desenvolvimento humano, em que corpo e mente, espírito e meio natural estão integrados. A capoeira Angola é uma atividade agregadora e representa um projeto fundamental no desenvolvimento de práticas que se estruturam com base nas cosmologias africanas, afro-brasileiras e indígenas, codificando estas experiências.

O conceito de quilombo se modifica e se ressignifica com o passar do tempo, sendo entendido como modo e processo constante de significações (BISPO DOS SANTOS, 2015). Isso demonstra que há um movimento na luta quilombola que não se cristaliza, que está em processo, em construção, contudo segue ligado às formas de resistências e lutas, oferecendo um contraponto ao modelo de sociedade moderna/colonial. Representa a superação de diversas opressões e preconceitos, superação do racismo estrutural e construção de subjetividades não eurocentradas, assim como a produção de conhecimentos com base nas cosmologias africanas.

Como forma de resistência e luta para preservar sua identidade e cultura, para além da conquista da liberdade, foram organizados pela população negra em território brasileiro, múltiplos e incontáveis quilombos com grande diversidade de processos, que incluíam fugas para terras isoladas desde o início do período colonial. Nascimento (2007) explicita que a primeira referência a um quilombo em um documento oficial português data de 1559, mas somente em dois de dezembro de 1740, depois do aumento de pessoas negras livres do domínio colonial, “as autoridades portuguesas definem, ao seu modo, o que significa quilombo: toda a habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte desprovida, ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem pilões neles” (NASCIMENTO, 2007, p 119).

O conceito de quilombo encontrada na resolução que define as diretrizes da Educação Quilombola na Educação Básica temos:

Art. 3o - Entende-se por quilombos: I - Os grupos étnico-raciais definidos por auto atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica; II - Comunidades rurais e urbanas que: a) lutam historicamente pelo direito à terra e ao território o qual diz respeito não somente à propriedade da terra, mas a todos os elementos que fazem parte de seus usos, costumes

e tradições; b) possuem os recursos ambientais necessários à sua manutenção e às reminiscências históricas que permitam perpetuar sua memória. III comunidades rurais e urbanas que compartilham trajetórias comuns possuem laços de pertencimento, tradição cultural de valorização dos antepassados calcada numa história identitária comum, entre outros (BRASIL, 2012, p. 3-4).

Já o artigo N° 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal de 1988 determina que: “Aos remanescentes das comunidades de quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida à propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos”. Ampara legalmente o direito à posse das terras, mas para tanto é necessário seguir um extenuante rito formal.

No documento encontrado na página da Comissão Pró Índio (CPI-SP), intitulado “Os Direitos Quilombolas”<sup>32</sup>, estima que existem cerca de 3.000 comunidades quilombolas em todo o território brasileiro e, atualmente, apenas 243 comunidades contam com a titulação de suas terras, demonstrando que há muito por ser feito. Para que sejam de fato demarcadas e concedido aos/as quilombolas o título dessas terras, para que o processo seja concluído, há grandes desafios, desde a interlocução entre instâncias do governo até burocracias relacionadas às mais de 100 leis e normas federais referentes às comunidades quilombolas que foram contabilizadas pela Comissão Pró Índio do Estado de São Paulo de 1988 até 2020.

O caminho para a demarcação e titulação definitiva das terras se torna um processo longo, com várias etapas, que passa por diversas instâncias do Governo Federal e governos estaduais. Isso porque os procedimentos para a titulação das terras quilombolas são orientados por legislações federais e por legislações estaduais. As legislações estaduais são seguidas quando a titulação é conduzida pelo Governo do estado. Atualmente, 10 estados contam com normas próprias para a regularização das terras de quilombo: Amapá, Bahia, Espírito Santo, Maranhão, Pará, Paraíba, Piauí, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul e São Paulo.

Na esfera Federal, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) é o órgão responsável por titular as terras quilombolas seguindo os procedimentos estabelecidos no Decreto Federal n° 4.887 de 2003 e na Instrução Normativa Incra n° 57 de 2009 que trata de regulamentar o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das

---

<sup>32</sup> <https://cpisp.org.br/direitosquilombolas/> > Acessado em 22/08/2022

comunidades dos quilombos de que garante o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

Com isso, demarcações de terras quilombolas, mesmo com o aparato legal da constituição cidadã, sofrem muitos entraves e somente têm avanços com o primeiro decreto nº 3.912, de 10 de setembro de 2001, que regulamentava as disposições relativas ao processo administrativo para identificação dos remanescentes das comunidades dos quilombos e para o reconhecimento, a delimitação, a demarcação, a titulação e o registro imobiliário das terras por eles ocupadas, revogado e substituído pelo decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003.

Então, somente a partir de um conjunto de ações orquestradas entre os anos de 2003-2011 através de políticas públicas estruturadas nos governos do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, filiado ao Partido dos Trabalhadores (PT) com a criação do Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial (CNPIR) e a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PNPIR) relacionados ao Programa Brasil Quilombola<sup>33</sup> é que se nota avanços nesta área.

Esses atos são desenvolvidos de forma integrada pelos diversos órgãos do Governo Federal responsáveis pela execução dessas obras. Fica evidente, assim, que o processo de demarcação e titulação das terras quilombolas mantém-se atrelado às políticas partidárias. Com isso, desde 2016, com o início do governo Michel Temer do partido Movimento Democrático Brasileiro (MDB), segundo informações da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negra Rurais Quilombolas (CONAQ), foram suspensas as titulações das terras até que o Supremo Tribunal Federal (STF), julgasse a legalidade dos processos.

Nos anos que se seguiram, os tramites relacionados à questão de terras quilombolas, continuou piorando. Em campanha eleitoral em 2018 o atual presidente disse que não haveria um milímetro de terras quilombolas ou indígenas demarcadas em seu mandato, proferindo também, falas extremamente racistas sobre pessoas quilombolas, se referindo a essas como animais. Segundo ele, a pessoa mais leve em uma comunidade quilombola que teria visitado, pesava “quinze arrobas”. Dessa forma nos dias atuais os quilombos passam por um momento de muita tensão e ameaça de perda de garantias com o avanço de pautas conservadoras e de pautas ligadas à bancada ruralista no Congresso.

---

<sup>33</sup> Compreende um conjunto de ações, denominada “Agenda Social Quilombola” (Decreto nº 6.261/2007), voltadas para a melhoria das condições de vida e ampliação do acesso a bens e serviços públicos das pessoas que vivem em comunidades de quilombos no Brasil

Isto é, a existência quilombola esteve e está em negociação com o Estado brasileiro para que possa existir. Observamos que a palavra “quilombo” tem como sinônimo em muitos dos casos: *refúgio de escravos fugitivos*. Porém, para Santos (2010, p. 28):

[...] não se pode pensar o quilombo apenas como refúgio de escravos fugitivos, conceito que circula até os dias de hoje em alguns espaços e que se traduz num grande equívoco, oriundo do século XVIII, uma vez que essa visão redutora não reflete a realidade desses espaços em sua integridade cultural e social.

Assim sendo, quilombos se constituem como territórios negros, como identidade quilombola é construída a partir da necessidade de lutar pela terra nos últimos tempos, significando uma complexa arma pela sobrevivência material e simbólica desses grupos que estão em condições desfavoráveis dentro de uma relação de poder (SCHMITT; TURATTI; CARVALHO, 2002). Complementarmente

[...] é a partir dessa posição historicamente desfavorável no que diz respeito às relações de poder, que comunidades quilombolas vêm lutando pelo direito de serem agentes de sua própria história. Em tal situação de desigualdade, os grupos minoritários passam a valorar positivamente seus traços culturais diacríticos e suas relações coletivas como forma de ajustar-se às pressões sofridas, e é neste contexto social que constroem sua relação com a terra, tornando-a um território impregnado de significações relacionadas à resistência cultural. Não é qualquer terra, mas a terra na qual mantiveram alguma autonomia cultural, social e, conseqüentemente, a autoestima (SCHMITT; TURATTI; CARVALHO, 2002, p. 5).

Os quilombos possuem organizações e características diferenciadas, não sendo uma exclusividade brasileira, podemos afirmar que os quilombos, nesse sentido, se organizaram como espaços de luta por liberdade, preservação cultural e memória de afrodescendentes, resistência anticolonialista e foram construídos por toda a América-Latina. Na Colômbia “conhecida por hospedar a terceira maior população de negros na diáspora africana” (SANTOS, 2019, p. 54), as comunidades quilombolas são conhecidas como *Palenques*. No assentamento conhecido como *Palenque* de São Basílio, segundo Santos (2019, p. 55), “os negros mantiveram muito de sua cultura africana original e desenvolveram uma língua própria, misturando os dialetos trazidos da África com o espanhol”.

Destaca-se também o protagonismo de mulheres na liderança de instituições quilombolas. Com uma trajetória de luta e grandeza a matriarca Tereza de Benguela

esteve à frente do quilombo do Piolho localizado no Mato Grosso, coordenando uma estrutura administrativa, econômica e política, se tornando o símbolo e a alma da mulher preta Decorrente de sua atuação foi instituído o dia nacional de Teresa de Benguela em 2014, comemorado no dia 25 de julho (SANTOS, 2019).

O maior dos quilombos e com história de máximo reconhecimento foi o quilombo do Palmares, que com uma narrativa singular no cenário nacional, agregou cerca de 20 mil habitantes, resistindo por mais de um século aos diversos ataques que objetivavam sua destruição, o que veio acontecer no ano de 1694.

Segundo Nascimento (2007), Palmares se estrutura a partir da relação direta com alguns eventos que aconteceram no continente africano. Para essa autora, quilombo estava relacionado ao modo de vida de uma etnia de nome Imbangalas que teve um papel relevante dentro deste período histórico angolano. Essa etnia costumava agregar indivíduos de outras linhagens à sua comunidade através de um ritual de circuncisão que expressava o rito de passagem incorporando, assim, jovens de outras linhagens na mesma sociedade guerreira. Com isso “Kilombo aqui recebe o significado de instituição em si. Seria Kilombo os próprios indivíduos ao se incorporarem à sociedade Imbangala” (NASCIMENTO, 2007, p. 119). Por essas questões,

Se inferirmos, através de coincidência de datas, vamos notar que o Quilombo de Palmares não deixa de ser fenômeno paralelo ao que está se desenrolando em Angola no final do século XVI e início do século XVII. Talvez seja este quilombo o único a se poder fazer correlação entre o Kilombo instituição angolana e quilombo no Brasil colonial. O auge da resistência Janga se dá exatamente entre 1584 e meados do outro século, após o qual esta etnia se alia ao esforço negreiro português. Neste mesmo momento se estrutura Angola-Janga, conhecido como quilombo dos Palmares no Brasil.

As estratégias de sobrevivência da população negra são construções socioculturais criadas a partir das construções de quilombos que evidenciam as formas de resistir ao colonialismo, transformando a realidade por, justamente, estar imersa nela, educando-se nas relações ali estabelecidas, e produzindo cultura, se compondo dentro de uma nova realidade:

A partir das relações do ser humano com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o

fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura (FREIRE, 2009, p. 51).

Desta maneira, chegamos ao que Nascimento (2019) denomina como “Quilombismo”, um projeto político de sociedade que visa resgatar a agência e memória cultural, intelectual e política dos povos diaspóricos. O autor explicita que na atualidade, organizações como escolas de samba, grupos de capoeira, terreiros de candomblé, gafieiras, locais onde são desenvolvidas atividades de matriz africana, de modo geral, podem ser considerados genuínos focos de resistência, legalizados ou não. Para o autor

[...] uma unidade, uma única afirmação humana, ética e cultural, a um tempo integrando uma prática de libertação e assumindo o comando da própria história. A esse complexo de significações, a essa *práxis* afro-brasileira, eu denomino Quilombismo (NASCIMENTO, 2019 p. 281).

O Quilombismo, é compreendido por Oliveira (2019) como um projeto de sociedade, de futuro autêntico para a população negra. Esse movimento parte de uma referência política que não é fruto de uma maquinação mental, falsa e abstrata, e muito menos tem princípios importados de contextos diferentes, mas enfatiza a estratégia de resistência e luta da cultura de matriz africana e afro-brasileira.

O Kilombo Tenondé<sup>34</sup>, um espaço que cria estratégias de sobrevivência ligadas ao usufruto da terra, e que podem ser entendidas como resistência inteligente, “à medida que os sujeitos agem e reagem transformando a realidade em volta, por vezes se submetendo aos ditames do sistema e, outras, criando estratégias de sobrevivência” (SANTOS, 2010, p. 32). Indo ao encontro com às proposições de Abdias Nascimento (2010), representa uma *práxis* afro-brasileira que fundamentalmente preenche uma importante função social para a comunidade negra. Os quilombos, processos de aquilombamento, desde sempre foram um movimento de resistências contracolônias, estratégias desenvolvidas para se contrapor a imposição colonialista, espaços de prática de resistência cultural, epistemológica e política. Ilustram um caminho que possibilita conhecer e reconhecer a diversidade epistemológica presente, apoiado em saberes que resistiram ao longo de séculos ao eurocentrismo e ao epistemicídio.

Trata-se, portanto, de um processo de desconstrução do pensamento exclusivamente eurocentrado, de “descolonizar o saber”, de

---

<sup>34</sup> <http://www.kilombotenonde.com/>

desconstruir significados e compreensões homogeneizantes, tidos como universais, para nos abriremos a jeitos de ser, de viver, de pensar, de organizar e significar a vida dos povos que foram colonizados e sofreram e sofrem a tentativa de europeizá-los ou de se parecer com os europeus (ARAUJO-OLIVERA, 2014, p. 90).

Assim sendo, o Kilombo Tenondé, pelas características apresenta resistência ao colonialismo e ao capitalismo, pode nos fornecer subsídios para explorar uma epistemologia diversa, pouco valorizada e reconhecida, oriunda de culturas tradicionais, da luta contra a exclusão e discriminação dentro da estrutura social em que vivemos e que se apresenta como uma realidade credível.

Outras epistemologias, como a proposta dentro do Kilombo Tenondé, servem para questionar formas de dominação naturalizada pela consagração da ciência moderna ocidental a qual classifica conhecimentos em superior/inferior dentro de uma hierarquia. Além disso, apontam para uma pluralidade epistemológica do mundo e uma sociedade organizada com outros valores e com conhecimentos profundamente inscritos no corpo pela experiência. Uma experiência social que parte de outra racionalidade, outras formas de ver e conceber o mundo, e que carregam em si o combate ao colonialismo e a colonialidade.

O aquilombamento integra práticas ecológicas, é resistência a dominação colonial que se expressa nos dias de hoje através da colonialidade do ser, poder e saber. Estes, são mecanismos que permitem a exploração extrativista, o racismo ambiental, desastres como os de Brumadinho e Mariana, que não reconhece os saberes quilombolas e indígenas sobre a ecologia.

Ferdinand (2019) defende, com o conceito do “negroceno”, o destaque das experiências de colonizados, escravizados, indígenas e sobreviventes de genocídios. As experiências, as linguagens, as práticas e as ações políticas de quem que resistiu à dominação colonial são carregadas de sabedoria ecológica e precisam ser colocadas em primeiro plano, em que se prática outra maneira de viver junto e de se relacionar com a terra, apontando assim para outros mundos possíveis.

## **Metodologia**

Essa pesquisa em andamento, portanto, assenta-se nas reflexões sobre esse processo de quilombismo ou aquilombamento. Por meio de depoimentos de frequentadores e frequentadoras do Kilombo Tenondé, tem como objetivo principal identificar, descrever e compreender os processos educativos emergentes nesse espaço.

A inserção para coleta de dados no Kilombo Tenondé se deu em janeiro de 2020. Neste momento, já com a carta de autorização do coordenador e fundador do Kilombo, assim como a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (Parecer: 3.245.106)

Observamos que, conforme preceitos da linha Práticas Sociais e Processos Educativos:

Inserimos nossas pesquisas num entendimento de ciência com compromisso social e na intencionalidade de um projeto de sociedade equânime, colocamo-nos o desafio de nos construirmos educadoras e educador das/nas relações étnico-raciais, de combatermos o racismo e as discriminações em nossas pesquisas, no nosso fazer cotidiano, na e para a diversidade (RIBEIRO JÚNIOR *et al.*, 2013, p. 43).

Assim, visamos também conhecer e reconhecer a diversidade epistemológica existente no mundo a partir de práticas sociais marginalizadas. Durante a inserção foram feitas quatorze entrevistas com os/as participantes do evento. Estas foram transcritas na íntegra e analisadas tendo como suporte de análise de dados os Temas Geradores. Para (FREIRE, 1987, p. 61)

[...] se encontra contido no “universo temático mínimo” (os temas geradores em interação) se realizada por meio de uma metodologia conscientizadora, além de nos possibilitar sua apreensão, insere ou começa a inserir os homens/mulheres numa forma crítica de pensarem seu mundo.

Os Temas Geradores, considerados por Zitkoski e Lemes (s/d) como uma proposta que pretende ser coerente com uma nova forma de conceber o conhecimento e a formação humana. Uma educação humanizadora requer cultivar o conhecimento de forma interdisciplinar articulando dialeticamente a experiência da vida prática com a sistematização rigorosa e crítica.

Assim sendo, elegemos quatro temas emergidos da própria epistemologia presente na prática da Capoeira. São eles: Ginga; Negaceio; Esquiva e Resistência.

No tema denominado *Ginga* serão discutidos os princípios de branqueamento da capoeira como forma de negociar, dentro de uma sociedade extremamente racista, a sua própria existência, haja vista o projeto eugenista, que proibia toda e qualquer prática cultural dos negros/as, colocado em prática no final do século XIX, logo após a abolição e que perdura com o genocídio da juventude negra. Porque quem ousou propor outros

mundos, formas de viver - de Zumbi dos Palmares a Marielle Franco - foi brutalmente assassinado.

No tema denominado *Negaceio* insere-se a reflexão sobre as estratégias desenvolvidas afim de encontrar as brechas num sistema opressor. “Oi sim, sim, sim, oi não, não, não”, ora afirmando ora negando os processos de desumanização, inferiorização e subalternização.

Na *Esquiva* é o momento quem que se reorganiza a ginga, contra-ataca e se afirma a existência.

Por fim, como *Resistência* buscaremos tratar dos processos educativos emergentes no movimento de resistir para existir (NETO, 2019), que apontam para novos horizontes epistemológicos.

### **Considerações finais**

O trabalho desenvolvido no Kilombo Tenondé é complemento de uma luta secular iniciada com Palmares, representa o esperaçar por uma sociedade livre, justa e solidária. É também, capoeirar, ou seja, gingar sempre, se movimentar para fugir das opressões, criar a vida a partir de um aú, um rolê e em muitas das vezes, numa rasteira. É o movimento contra-colonial de Mestre Nego Bispo (2015).

Os quilombos, sejam eles legais ou dentro da proposta do Quilombismo, são resistência ao projeto moderno de mundo. Enquanto a modernidade, oferece-nos um habitar colonial definido por Ferdinand (2022), como geografia, exploração da natureza e altericídio que se fundamenta na apropriação de terras, massacres e desbravamento. Uma forma de habitar que instituía o conceito de propriedade privada, que se utilizou da escravidão para instalar as plantações (monoculturas) e explorando massivamente seres humanos.

Ademais, nos dias de hoje, a continuidade dos quilombos, os espaços construídos dentro dessa perspectiva é a possibilidade de transcender a modernidade como explica Dussel (2016). É o enfrentamento à colonialidade do ser, saber e poder, um processo que permite a quebra de um processo que racializou e inferiorizou, permite pensar os mecanismos que promovem a invisibilidade de outras formas de conhecimento e da vida de seres humanos e territórios que foram vítimas da modernidade/colonialidade.

Portanto, a partir de tudo que se apontou e discutiu-se até aqui, demonstra que quilombos são possibilidades de pensar uma educação pluriversal que busca por inclusão e equidade, luta contra o apagamento histórico.

## REFERÊNCIAS

ARAUJO-OLIVERA, Sonia S. Exterioridade: o outro como critério. *In*: OLIVERA, Maria W.; Fabiana R. (org.). **Processos educativos em práticas sociais**: pesquisas em educação. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 47-107.

BISPO DOS SANTOS, Antonio. 2015. **Colonização, quilombos**: modos e significações. Brasília: Instituto de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica**. Resolução n. 8, de 20 de novembro de 2012.

BRASIL. Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, 2003. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2003/d4887.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm)>. Acesso em: 03/06/2022.

BRASIL. Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 de novembro de 2003. BRASIL**

BRASIL, **constituição da república federativa do brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL. Artigo 68 da Constituição Federal – 1988. Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, XX – 1988.

BRASIL. Decreto nº 3.912, de 10 de setembro de 2001. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 de setembro de 2001**.

BRASIL, **Decreto nº 6.261 de 20 de novembro de 2007**. Dispõe sobre a gestão integrada para o desenvolvimento da Agenda Social Quilombola no âmbito do Programa Brasil Quilombola, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6261.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6261.htm). Acesso em: 14 agosto 2022.

DUSSEL, Enrique D. **Transmodernidad e interculturalidad** (interpretación desde la filosofía de la libertación). Ciudad de México: UAM, 2016.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

FERDINAND, Malcon. **Uma ecologia decolonial: pensar a partir do mundo caribenho**. Editora Ubu. São Paulo, 2022.

HOLANDA, Francisco Uribam Xavier de. **Uma educação outra: a decolonização de escolas e universidades**. 2021.

NASCIMENTO, Abdias. Quilombismo: um conceito emergente do processo histórico-cultural da população afro-brasileira. *In*: NASCIMENTO, Elisa L. (org.). **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 197-208.

NASCIMENTO, Beatriz. O conceito de quilombo e a resistência cultural negra. *In*: RATTS, Alex. **Eu sou atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento**. São Paulo: Instituto Kuanza, 2007.

NASCIMENTO, Abdias. **O Quilombismo: documentos de uma militância panafricanista**. 3º ed. rev. Editora Perspectiva. Rio de Janeiro, 2019.

NETO, João dos Reis. A pedagogia de exu: educar para resistir e (r)existir. **Revista Calundu** – Vol.3, N.2, Jul-Dez 2019.

OLIVEIRA, Lorena Silva. O quilombismo: uma expressão da filosofia política afroperspectivista. **Problemata**. R. Intern. Fil. V. 10. n. 2, 2019.

RIBEIRO JUNIOR, Djalma; TEIXEIRA, Iraí Maria de Campos; OLIVEIRA, Maria Waldenez de; ALMEIDA, Sara Ferreira de. Convivência metodológica: o que aprendemos com Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. *In*: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM PRÁTICAS SOCIAIS E PROCESSOS EDUCATIVOS, 4, 2013, São Carlos. **Anais...** São Carlos: PSPE, 2013. p. 42-49.

SCHMITT, Alessandra; TURATTI, Maria Cecília Manzoli; CARVALHO Maria Celina Pereira de. **A atualização do conceito de quilombo: identidade e território nas definições teóricas**. *mbiente & Sociedade* - Ano V - No 10. 2002.

SANTOS, Ale. **Rastros de resistência: histórias de luta e liberdade do povo negro**. 1º ed. Panda Books, São Paulo, 2019.

SANTOS, Maria W. **Saberes da terra: o lúdico em Bombas (estudo de caso etnográfico)**. 2010. 321 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.

ZITKOSKI, Jaime José. LEMES, Raquel karpinski. O Tema Gerador Segundo Freire: base para interdisciplinaridade. Disponível em: [https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/zitkoski\\_lemes.pdf](https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/zitkoski_lemes.pdf).

## O PAPEL EDUCATIVO DO POLICIAL PENAL

Marcos Melo de Oliveira<sup>35</sup>

Profa. Dra. Elenice Maria Cammarosano Onofre<sup>36</sup>

**Resumo:** O artigo compartilha pesquisa bibliográfica, em construção, no estudo de doutorado sobre o papel educativo do policial penal, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, linha de Pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos. A pesquisa bibliográfica analisa os objetivos, resultados, métodos e referenciais teóricos utilizados por pesquisadores do campo da educação em espaços de restrição e privação de liberdade. A leitura exploratória de 33 pesquisas filtradas no Portal da CAPES indicou que: Paulo Freire, nosso autor de referência, é escassamente citado; a roda de conversa, recurso metodológico específico da coleta de dados, foi utilizada em apenas uma investigação; somente um Programa de Pós-Graduação em Educação no Brasil se debruçou sobre o tema; muitos autores de teses e de dissertações mantêm, assim como nós, vínculos com o sistema prisional.

**Palavras-chave:** Policial Penal; Práticas Sociais; Processos Educativos; Privação de Liberdade.

### Introdução

A construção de uma tese embasada na perspectiva da Linha de Pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar levou-nos ao mapeamento de estudos de pesquisadores/as do campo da educação em espaços de restrição e privação de liberdade, com recorte temporal entre os anos de 2013 e 2023.

A pesquisa bibliográfica teve por objetivo reunir dados relevantes para o estudo, nominado provisoriamente, A função socioeducativa do Policial Penal: um estudo sobre seu papel pedagógico e possíveis contribuições para as políticas educacionais nos espaços de privação de liberdade.

Esse momento exigiu tempo e dedicação, pois teve a finalidade de buscar as contribuições, críticas e consensos sobre o tema. Assim se manifestam Deslandes, Gomes e Minayo (2015), sobre a relevância da pesquisa bibliográfica ampla:

Ampla porque deve dar conta do “estado” atual do conhecimento sobre o problema – espera-se que o pesquisador saiba dizer o que é o consenso sobre o assunto em debate e o que é polêmico; o que já é tido como conhecido e o que ainda pouco se sabe. (DESLANDES, GOMES e MINAYO p. 36, 2015).

---

<sup>35</sup> Doutorando em Educação – PPGE/UFSCar.

<sup>36</sup> Doutora em Educação Escolar. Docente do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas e do PPGE UFSCar. Coordenadora do Núcleo de Investigação e Práticas Educativas em Educação nos espaços de restrição e privação de liberdade – EduCárceles/UFSCar.

Para realizá-la estabelecemos estratégias para conhecermos o que temos publicado neste campo de pesquisa. O uso de chaves temáticas amplas torna a pesquisa morosa. Assim o fizemos, com cuidado, de maneira paciente e esperançosa, no recorte temporal estabelecido, em busca de consensos e dissensos sobre a carreira, as atribuições e as percepções dos agentes penitenciários, atualmente nominados, policiais penais. As buscas revelaram os títulos das publicações: fizemos a leitura dos resumos e encontramos elementos que permitiram o aprimoramento de nossa questão de pesquisa e seus objetivos.

### **Percurso metodológico e organização dos dados**

A pesquisa bibliográfica é contínua, ao longo de todo o processo de construção da tese. Até o momento foi realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e em seu Portal de Periódicos.

Nossa primeira busca foi com o termo “*Agente penitenciário*” utilizando os filtros: Em “**Tipo**”, assinalamos as opções, Doutorado, Mestrado e Mestrado Profissional. No filtro “**Ano**”, marcamos para busca, os anos de 2013 a 2023. Na “**Grande Área do Conhecimento**”, optamos pela busca em Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas e também assinalamos o termo, Multidisciplinar. Com esse termo encontramos 4.164 publicações e separamos 16 dissertações e 03 teses para leitura posterior.

Para as buscas posteriores, mantivemos os filtros e usamos outros dois descritores. Com o descritor, “*Agente penitenciária*”, nos foi apresentado 4.087 publicações, das quais separamos 02 dissertações e 01 tese. Com o descritor “*Agente prisional*” chegamos a 4.819 publicações e filtramos 05 dissertações e 01 tese.

Assim, com o uso desses descritores separamos 28 pesquisas, sendo 23 dissertações e 05 teses que mais se aproximaram de nosso tema, conforme Quadro 1.

**Quadro 1 – Publicações encontradas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES**

| <b>Título</b>   | <b>Autor (a)</b>         | <b>Universidade – PPG</b>               | <b>Ano</b> |
|---|--------------------------|---|------------|
| 1. A Casa dos homens: passos de uma mulher entre as masculinidades na prisão. | Cintia Helena dos Santos | UNESP / Fac. Ciências e Letras de Assis | 2013       |

|  |                                       |  |      |
|--|---------------------------------------|--|------|
| 2. Cartografia do trabalho de agentes penitenciários: Reflexões sobre o “dispositivo prisão”.  | Rafael de Albuquerque Figueiró        | UFRN / PPG Psicologia                                    | 2015 |
| 3. Trabalho em cadeia – uma análise do cotidiano de trabalho dos agentes de segurança penitenciária de Minas Gerais.                     | Júlia Nogueira Dorigo                 | USP / PPG Psicologia                                     | 2015 |
| 4. O dilema identitário dos agentes de segurança penitenciária: guardiões ou policiais?  | Victor Neiva de Oliveira              | UFMG / PPG Sociologia                                    | 2018 |
| 5. Tornar-se Agente Penitenciário: entre os significados, a vulnerabilidade e o poder.   | Letícia Chaves Monteiro               | UFBA / PPG Ciências Sociais                              | 2018 |
| 6. A permeabilidade das grades na busca cotidiana pela ordem: Um estudo sobre agentes penitenciários em Salvador – BA.                   | Letícia Chaves Monteiro               | UFBA / PPG Ciências Sociais                              | 2013 |
| 7. As representações sociais de direitos humanos do preso para os Agentes Penitenciários da Penitenciária Estadual de Ponta Grossa – PR. | Gláucia Mayara Niedermeyer Orth       | UEPG / PPG Ciências Sociais Aplicadas                    | 2013 |
| 8. Escola Penitenciária: por uma gestão de educação prisional focada na dimensão pedagógica da função do agente penitenciário.           | Everaldo Jesus de Carvalho            | UEBA / PPG Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação     | 2013 |
| 9. O Agente Penitenciário aos olhos do judiciário paulista.  | Vivian Calderoni                      | USP / Faculdade de Direito                               | 2013 |
| 10. As construções sociais de Agentes Penitenciários que atuam na Paraíba.   | Daniel Ferreira Gonçalves de Oliveira | UFCEG / PPG Ciências Sociais                             | 2015 |
| 11. O agente de segurança prisional e a ressocialização sob a perspectiva do preso e da lei: um estudo na unidade                        | Isabel Cristina Baptista de Souza     | UFG / PPG Mestrado Profissional em Gestão Organizacional | 2015 |

|  |                                  |  |      |
|--|----------------------------------|--|------|
| prisional de Catalão – GO.   |                                  |  |      |
| 12. Encarceramento feminino: a capacitação focalizada em gênero como iniciativa política de formação de servidoras penitenciárias da SUSEPE/RS.                                      | Valeska Berman Machado           | PUCP / PPG Política Social                                 | 2015 |
| 13. O trabalho do Agente Penitenciário: os paradoxos entre a punição e a ressocialização.  | Rodrigo Alves Fávoro             | UECO / PPG Interdisciplinar em Desenvolvimento Comunitário | 2015 |
| 14. A mulher encarcerada na visão de Agentes de Segurança Penitenciária no Estado de São Paulo.  | Thaís Pereira Martins            | UF do ABC / PPG Políticas Públicas                         | 2016 |
| 15. “Aqui Ninguém Fala, Escuta ou Vê”: Relatos sobre o cotidiano prisional dos agentes de segurança penitenciária em Manaus.   | Ítalo Barbosa Lima Siqueira      | UFAM / PPG Sociologia                                      | 2016 |
| 16. Ordem e disciplina, sentimentos e emoções: Uma história da Penitenciária de Alcaçuz.   | Laís Luz de Menezes              | UFRN / PPG História  | 2016 |
| 17. Por um novo modelo de formação e aperfeiçoamento da formação de agentes de segurança penitenciária inspirada na experiência da Academia Penitenciária – Acadepen de 1997 a 1999. | Rui Yoshio Kunugi                | PUC SP / Ciências Sociais                                  | 2016 |
| 18. A percepção do trabalho dos agentes de segurança prisional.  | Ana Flávia Lima Pimpim de Araújo | UniALFA - GO / PPG Mestrado em Desenvolvimento Regional    | 2017 |
| 19. O ambiente prisional e seus significados: visões de Inspectores Penitenciários e da área da Gestão de Pessoas.   | Rodrigo Vieira de Oliveira       | UFF / PPG Administração                                    | 2017 |
| 20. O Mito do processo de ressocialização nas unidades prisionais Edvan Mariano Rosendo e Penitenciária Estadual   | Lia Maria Araújo Lopes           | UFF / PPG Sociologia e Direito                             | 2017 |

|   |                                   |   |      |
|---|-----------------------------------|---|------|
| Feminina, em Porto Velho/RO: É possível ressocializar em um sistema carcerário desumanizado.  |                                   |   |      |
| 21. Levantamento do perfil profissiográfico para o cargo de Agente de Segurança Penitenciário no Estado de Roraima.   | Anna Karillyne Cabral de Oliveira | UERR / PPG Mestrado Profissional em Segurança Pública, Direitos Humanos e Cidadania | 2018 |
| 22. Valores, significado e motivação no trabalho de Agentes Penitenciários de duas unidades prisionais da Serra Catarinense.  | Bruna Mantovani Dondé             | UPC / Programa de Mestrado em Meio Ambiente e Saúde                                 | 2018 |
| 23. “O Dom de ver atrás do morro”: a atividade de Agentes de Segurança Penitenciários em um Manicômio Judiciário de Minas Gerais.   | Rodrigo Padrini Monteiro          | PUC MG / PPG em Psicologia  | 2018 |
| 24. Trabalho e saúde de Agentes Penitenciários no Instituto Psiquiátrico Governador Stênio Gomes.   | Sergiana de Sousa Bezerra         | UEC / PPG Sociologia  | 2018 |
| 25. A influência das condições de trabalho desfavoráveis no sistema penal, no cotidiano do Agente de Segurança Prisional: No caso do Presídio Regional de Itumbiara – GO. | Lara Espíndola Cardoso            | UniALFA - GO / PPG Mestrado Profissional em Desenvolvimento Regional                | 2019 |
| 26. A vila e a prisão: novas perspectivas do conceito de prisionização.   | Eduardo Rossler                   | UFSCar / PPG Sociologia   | 2019 |
| 27. Agente Penitenciário: entre a formação identitária e o reconhecimento social.   | Gleidy Braga Ribeiro              | UFTO/ PPG Desenvolvimento Regional  | 2019 |
| 28. Estigma: Um estudo de caso com Agentes de Segurança Penitenciária da cidade de Cuataguazes – MG.  | Ivan do Vale Ramalho Filho        | UFJF / PPG Ciências Sociais   | 2019 |

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Das pesquisas enumeradas no Quadro 01, 06 ou 21% estão vinculadas a programas de pós-graduação em Ciências Sociais, 05 ou 18% a programas de Sociologia, 03 ou 11% realizadas junto a programas de Psicologia e outras 03 ou 11% atreladas a programas de pós-graduação em Desenvolvimento Regional. As demais ou 39% estão distribuídas entre 11 programas de pós-graduação diferentes.

O Quadro 01 aponta que as pesquisas estão distribuídas por universidades de todas as regiões do país. A maioria delas, num total de 11 ou 39% vinculadas a universidades da região Sudeste. Programas de pós-graduação do Nordeste contribuíram com 07 ou 25% dos estudos. No Sul, encontramos 04 ou 14% dos trabalhos. Programas da região Norte e da região Centro-Oeste, cada uma, ofertou-nos 03 ou 11% das pesquisas.

As instituições de ensino superior que se destacam com contribuições de pesquisas nesse tema são: USP, UFF, UFBA e UNIALFA, cada uma com 02 estudos. Esses números indicam que poucos programas de pós-graduação no país têm se preocupado com a temática.

Durante a leitura exploratória nos atentamos aos objetivos das pesquisas para compreendermos se os pesquisadores alcançaram os resultados esperados, como nos orienta Deslandes, Gomes e Minayo (2015). Nossa preocupação também foi conhecer os métodos e metodologias de colheita de dados, pois serão importantes para as reflexões de aprender a pesquisar com o outro. A pesquisa dialógica se faz *com* os colaboradores e não *para* os colaboradores. Atentamo-nos também, para a fundamentação teórica adotada nos estudos e conhecer referenciais teóricos que conosco possam colaborar.

Assim, o estudo das teses de Santos (2013), Figueiró (2015) e Dorigo (2015) evidenciaram que os autores buscaram compreender os processos de subjetivação pelos quais passam os/as agentes penitenciários. Para eles, a subjetividade é algo que não é inato, mas que se adquire conforme as ocupações ao longo da vida.

Por seu lado, Oliveira (2018) e Monteiro (2018) preocuparam-se em analisar a identidade profissional dos agentes penitenciários. Identidade influenciada por experiências passadas, presentes e perspectivas futuras, levando em consideração a maior ou menor relação com as pessoas em privação de liberdade. Uma identidade influenciada pelo julgamento de si, enquanto agentes penitenciários e o julgamento dos outros, a sociedade.

Em relação aos instrumentos para coleta de dados, 100% dos estudos fizeram uso de entrevistas, 80% adotaram o diário de campo e 40% fez uso da observação. As

ferramentas: questionário, observação participante, pesquisa documental e roda de conversa foram usadas por 20% dos pesquisadores. Verificamos que 40% dos estudos selecionados não explicitaram o método adotado e 60% indicou a Genealogia, a Análise Institucional e a Cartografia, e a Etnografia.

Assim como realizamos com as teses, após o estudo das dissertações, as separamos em 4 grupos, conforme os objetivos estabelecidos pelos pesquisadores. No primeiro grupo temos os pesquisadores que objetivaram pensar os agentes penitenciários e o processo de ressocialização. Nesse grupo estão Souza (2015) e Lopes (2017). No grupo dois: Carvalho (2013); Machado (2015); Kunugi (2016); Martins (2016); e Oliveira (2018) estabeleceram como objetivos analisar a capacitação de servidores e as questões de gênero no sistema prisional brasileiro. O terceiro grupo de dissertações: Orth (2013); Oliveira (2015); Favaró (2015); Dondé (2018); Bezerra (2018); Ramalho Filho (2019); Rossler (2019); e Ribeiro (2019), engloba os estudos que elencaram como objetivos gerais investigar as representações sociais, construções sociais e papéis sociais dos agentes penitenciários. O grupo quatro é composto de pesquisadores que objetivaram investigar a vivência cotidiana e as condições de trabalho dos agentes penitenciários. Nesse grupo estão Monteiro (2013); Calderoni (2013); Siqueira (2016); Menezes (2016); Araújo (2017); Oliveira (2017); Monteiro (2018) e Cardoso (2019).

Para pensarmos o método e técnicas de coleta de dados de nosso estudo, mapeamos os que foram adotados por esses autores. Constatamos que 43% das dissertações não identificaram o método de pesquisa; 22% utilizaram o Estudo de Caso; 13% usaram a Teoria da Representação Social; os outros 22%, divididos em cinco grupos com 4,4% cada, adotaram respectivamente: método Histórico, Comparativo de Monográfico; Ergologia; História Oral; Método Sociológico e o Etnográfico.

Em relação aos instrumentos para a coleta de dados 78% dos pesquisadores adotaram a entrevista; 57% fizeram pesquisa bibliográfica; 43% realizaram pesquisa documental; 43% usaram o questionário; 17% realizaram conversas; 17% exerceram a observação; 9% usaram diário de campo; 9% fizeram observação participante e outros 3 grupos, com 4% cada, utilizaram grupo focal; técnica projetiva e a reconstrução da memória coletiva. Ressaltamos que apenas um pesquisador utilizou um único instrumento para coleta de dados e os demais combinaram mais de um instrumento.

Realizamos buscas em artigos no Portal de Periódicos da CAPES. Esclarecemos que ao identificarmos artigos pertinentes ao nosso tema, verificamos no Catálogo de

Teses e Dissertações da CAPES, pelo nome dos autores, se eles publicaram dissertação ou tese, das quais o artigo fosse um desdobramento.

Iniciamos nossas buscas por artigos publicados, pelo descritor “*Agente de segurança penitenciário*” e foram encontradas 147 publicações; em seguida, com o descritor “*Agente de segurança penitenciária*” encontramos 130 publicações e com o descritor, “*Agentes penitenciários*” vimos 290 títulos de artigos.

Na sequência, para ampliar a busca, passamos a combinar descritores, com os termos separados por ponto e vírgula, a saber: “*Agentes penitenciários; responsabilidades*”; “*Agente penitenciário; atribuições*”; “*Agente penitenciário; educação*”; e “*Agente penitenciário; vigiar*”. Com a primeira combinação alcançamos 67 publicações, com a segunda 31 títulos de artigos, com a combinação três, filtramos 81 títulos e com a última, 46 artigos. Por fim, separamos 5 artigos para leitura porque evidenciaram diálogo com o nosso estudo.

Das 5 publicações verificamos que 03 artigos foram publicados em revistas vinculadas a universidades públicas e os outros 02 foram publicados em revistas de associações profissionais de âmbito nacional. Outra análise é que 4 ou 80% dos artigos foram publicados por pesquisadores vinculados a universidades da região Sul do país, sendo 02 vinculados a universidades do Paraná e 02 ligados a universidades do Rio Grande do Sul. Um artigo ou 20% é de um pesquisador vinculado a uma universidade da região Nordeste, especificamente do estado do Ceará.

Inferimos ao ler os 5 artigos que as pesquisas sobre a carreira e o trabalho do Agente Penitenciário e suas práticas sociais na prisão não estão esgotados, em especial, pela perspectiva em compreender o seu papel socioeducativo. Tais publicações versam sobre os sentidos do trabalho, os discursos, as atribuições e rotinas dos agentes penitenciários, situações quem tem aproximação com o nosso tema. De igual forma, como nas dissertações e teses, focamos nos métodos e nas metodologias.

No que tange aos métodos, dois métodos foram os mais utilizados, 40% deles utilizaram o Estudo de Caso e outros 40% adotaram o método Etnográfico, e os 20% restantes não sinalizaram o método. Em relação aos instrumentos de recolha de dados identificamos que 34% dos autores dos artigos adotaram a entrevista, 22% usaram a conversa, e a técnica de observação participante, a observação, o diário de campo e a pesquisa documental foram utilizadas, cada uma, em 11% dos artigos.

### **Considerações não finais**

O levantamento bibliográfico realizado nos leva a tecer algumas considerações relevantes para o campo de pesquisa da educação em espaços de restrição e privação de liberdade.

A primeira é o fato de apenas um programa de pós-graduação em educação ter uma pesquisa sobre a carreira do agente penitenciário, que é a dissertação de Carvalho (2013), vinculada ao Departamento de Educação, especificamente ao Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação da Universidade do Estado da Bahia.

Do ponto de vista metodológico, constatamos que a roda de conversa foi utilizada apenas uma vez, na tese de doutorado de Figueiró (2015). Esse fato é significativo para nós, pois pretendemos adotar esse recurso metodológico em nossa pesquisa.

Sob o enfoque do referencial teórico, é possível inferir que vários autores se repetem. Das 33 publicações, Foucault é citado em 18 estudos; Wacquant em 9 trabalhos; Goffman em 9 pesquisas; Garland, Thompson e Lourenço, cada um, foram referência em 6 publicações. Aspecto relacionado ao referencial teórico, que nos chamou a atenção, é que apenas 3 pesquisadores citaram o autor Paulo Freire e nenhuma pesquisa trouxe Ernani Maria Fiori, dois teóricos com quem pretendemos dialogar, bem como os de outros autores latino-americanos que discutem as epistemologias do sul.

Outro dado que nos chamou a atenção, é que das 33 pesquisas, em 05 delas: Carvalho (2013); Oliveira (2015); Favaro (2015); Menezes (2016); e Nascimento (2018), os autores são agentes penitenciários; Cardoso (2019) foi agente penitenciária; Kunugi (2016) e Dorigo (2015) lecionaram para agentes penitenciários; Santos (2013) e Monteiro (2018) são psicólogas que atuam ou atuaram no sistema prisional; Rossler (2019) é filho de ex-diretores do sistema prisional; Monteiro (2018) trabalha no sistema prisional e Ribeiro (2019) foi secretária estadual no sistema prisional do Tocantins.

Esses 13 trabalhos são importantes para o nosso estudo, pois sou policial penal há quase 19 anos e acredito na perspectiva utópica freiriana de práticas educativas para o enfrentamento do que está posto, e assim como esses autores, busco promover visibilidade para o sistema penitenciário brasileiro e sua complexidade como possibilidade educativa. Concordamos com Onofre (2016) que a prisão pode ser um espaço educativo:

Na perspectiva dos apontamentos que estamos apresentando – em busca da transversalidade, evitando-se a fragmentação de ações educativas –, os saberes cultivados na escola devem estar em diálogo com as demais práticas sociais que acontecem nos espaços de privação de liberdade. Assim, práticas de trabalho, de cultos religiosos, de oficinas, de discussão de documentários, de rodas de leitura, entre outras tantas, promovidas pelo coletivo de educadores – professores, agentes penitenciários – só significarão avanço se ancorados em um projeto educativo construído pelo coletivo de cada unidade, incluindo-se nele os estudantes e suas demandas. (ONOFRE, 2016, p. 55).

Nessa direção, o policial penal é o profissional que possui mais contato com as pessoas em privação de liberdade, vivencia suas dores e demandas - não pode ali estar apenas para vigiar e manter a ordem na prisão. É preciso pensar e repensar seu papel educativo, pois ancorados em Freire (2016), podemos romper essa realidade opressora que parece intransponível:

É que o opressor sabe muito bem que esta “inserção crítica” das massas oprimidas, na realidade opressora, em nada pode a ele interessar. O que lhe interessa, pelo contrário, é a permanência delas em seu estado de “imersão” em que, de modo geral, se encontram impotentes em face da realidade opressora, como “situação limite” que lhes parece intransponível. (FREIRE, 2016, p. 76).

É importante sinalizar, também, que os policiais penais ocupam como as pessoas em privação de liberdade, a posição de classes oprimidas na execução das práticas que acontecem nas prisões, pois elas não são *com* eles deliberadas, mas impostas.

Estão postos para este Seminário de Pesquisa nossas considerações, desafios e esperanças!

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ana Flavia L. P.. **A percepção do trabalho dos agentes de segurança prisional**. Goiânia, 2017. 137f. Dissertação. Mestrado Profissional em Desenvolvimento Regional. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu do Centro Universitário Alves Faria. Goiânia, 2017.

BEZERRA, Sergiana de S.. **Trabalho e saúde de agentes penitenciários no Instituto Psiquiátrico Governador Stênio Gomes**. Fortaleza, 2018, 131f. Dissertação. (Mestrado Acadêmico). Universidade Estadual do Ceará. Centro de Estudos Sociais Aplicados, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Fortaleza, 2018.

CALDERONI, Vivian. **O Agente Penitenciário aos Olhos do Judiciário Paulista**. São

Paulo, 2013, 246f. Dissertação (Mestrado em Criminologia). Departamento de Direito Penal, Medicina Forense e Criminologia da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo.

CARDOSO, Lara E.. **A influência das condições de trabalho desfavoráveis no sistema penal no cotidiano do agente de segurança prisional:** no caso do presídio regional de Itumbiara-GO. Goiânia, 2019, 142f. Dissertação (mestrado) – Centro Universitário Alves Faria (UNIALFA) – Mestrado em Desenvolvimento Regional. Goiânia, 2019.

CARVALHO, Everaldo de Jesus. **Escola Penitenciária:** por uma gestão da educação prisional focada na dimensão pedagógica da função do agente penitenciário. Salvador, 2013, 115f. Dissertação (Mestrado). Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Pós-Graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação. Campus I, 2013.

Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Brasília. Ministério da Educação. 2020. Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/> . Acesso em: nov. 2020.

DESLANDES, Suely F.; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília (Org.) **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 34. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

DONDÉ, Bruna M.. **Valores, significado e motivação no trabalho de agentes penitenciários de duas unidades prisionais da Serra Catarinense.** Lages, 2018, 114p. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Planalto Catarinense. Programa de Mestrado em Meio Ambiente e Saúde. Lages, 2018.

DORIGO, Júlia N.. **Trabalho em cadeia** – uma análise do cotidiano laboral dos agentes de segurança penitenciária no estado de Minas Gerais. São Paulo, 2015. 153f. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de concentração: Psicologia Social e do Trabalho) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

FAVARÓ, Rodrigo A.. **O trabalho do agente penitenciário:** os paradoxos entre a punição e a ressocialização. Irati, PR. 2015. 102f. Dissertação (mestrado) – Pós-Graduação Interdisciplinar em Desenvolvimento Comunitário. Universidade Estadual do Centro-Oeste, Paraná.

FIGUEIRÓ, Rafael de A.. **Cartografia do trabalho dos agentes penitenciários:** reflexão sobre o “dispositivo prisão”. Natal, 2015. 272f. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia). Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

KUNUGI, Rui Y.. **Por um novo modelo de formação e aperfeiçoamento da formação de agentes de segurança penitenciária inspirado na experiência da Academia Penitenciária** – Acadepen de 1997 a 1999. São Paulo, 2016. 129f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2016.

LOPES, Lia M. A.. **O mito do processo de ressocialização nas unidades prisionais Edvan Mariano Rosendo e Penitenciária Estadual Feminina, em Porto Velho/RO: é possível ressocializar em um sistema carcerário desumanizado?** Niterói, 2017. 201f.

Dissertação (Mestrado em Sociologia). Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia – Faculdade de Direito, 2017.

MACHADO, Valeska B.. **Encarceramento feminino: a capacitação focalizada em gênero como iniciativa política de formação de servidoras penitenciárias da SUSEPE/RS.** Pelotas, 2015, 141f. Dissertação (Mestrado). Universidade Católica de Pelotas, Programa de Pós-Graduação em Política Social, 2015.

MARTINS, Thaís P.. **A Mulher encarcerada na visão de Agente de Segurança Penitenciária nas prisões do Estado de São Paulo.** São Bernardo do Campo, 2016, 139fls. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do ABC, Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, 2016.

MENEZES, Laís L.. **Ordem e disciplina, sentimentos e emoções: uma história da Penitenciária de Alcaçuz.** Natal, 2016, 207f. Dissertação mestrado – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em História, 2016.

MONTEIRO, Letícia C.. **A permeabilidade das grades na busca cotidiana pela ordem: um estudo sobre agentes penitenciários em Salvador-BA.** Salvador, 2013, 213f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, 2013.

MONTEIRO, Letícia C.. **Tornar-se Agente Penitenciário: entre os significados, a vulnerabilidade e o poder.** Salvador, 2018. 290f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, 2018.

MONTEIRO, Rodrigo P.. **“O dom de ver atrás do morro”:** a atividade de agentes de segurança penitenciários em um manicômio judiciário de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2018, p. 181f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Psicologia.

OLIVEIRA, Anna Karollyne C.. **Levantamento do perfil profissiográfico para o cargo de Agente Penitenciário no Estado de Roraima.** Boa Vista (RR): UERR, 2018. 180f. Dissertação (Mestrado Profissional em Segurança Pública, Direitos Humanos e Cidadania). Universidade Estadual de Roraima.

OLIVEIRA, Daniel F. G. de.. **As construções sociais de agentes penitenciários que atuam na Paraíba.** Campina Grande, 2015, 106f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Campina Grande. Centro de Humanidades, 2015.

OLIVEIRA, Rodrigo V.. **O ambiente prisional e seus significados: visões de inspetores penitenciários e da área de Gestão de Pessoas.** Niterói, 2017. 105f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Administração) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Administração e Ciências Contábeis, Niterói, 2017.

OLIVEIRA, Victor N.. **O dilema identitário dos agentes de segurança penitenciária: guardiões ou policiais?** Belo Horizonte, 2018. 200f. Tese (Doutorado) Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas.

ONOFRE, Elenice M. C.. A prisão: instituição educativa? **Cad. Cedes**, Campinas, v. 36,

n.98, p. (43 –59), jan. abr., 2016.

ORTH, Gláucia M. N.. **As Representações Sociais de Direitos Humanos do Preso para os Agentes Penitenciários da Penitenciária Estadual de Ponta Grossa**. Ponta Grossa, 2013, 212f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais Aplicadas – Área de Concentração: Cidadania e Políticas Públicas). Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Portal de Periódicos da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Brasília. Ministério da Educação. 2021. Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php?> Acesso em: abr. 2021.

RAMALHO FILHO, Ivan V.. **Estigma**: um estudo de caso com agentes de segurança penitenciária da cidade de Cataguases – MG. Juiz de Fora, 2019, 97f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais.

RIBEIRO, Gleidy B. R.. **O Agente Penitenciário**: entre a formação identitária e o reconhecimento social. Palmas, 2019, 126f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional). Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional.

ROSSLER, Eduardo. **A vila e a prisão**: novas perspectivas do conceito de prisionização. São Carlos, 2019, 155f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas, Departamento de Sociologia do Programa de Pós-Graduação em Sociologia.

SANTOS, Cintia H.. **A Casa dos homens**: passos de uma mulher entre as masculinidades na prisão. 2013. 98f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis, UNESP. Assis, 2013.

SIQUEIRA, Ítalo B. L.. **“Aqui ninguém fala, escuta ou vê”**: relatos sobre o cotidiano profissional dos agentes de segurança penitenciária em Manaus. 224f. Dissertação (Mestrado). Departamento de Ciências Sociais, Instituto de Ciências Humanas e Letras, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2016.

SOUZA, Isabel C. B.. **O Agente de Segurança Prisional e a ressocialização sob a perspectiva do preso e da lei**: um estudo na unidade prisional de Catalão-GO. Catalão, 2015, 91f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Organizacional). Universidade Federal de Goiás, Departamento de Administração, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu.

**PRÁTICAS EDUCATIVAS NO CENTRO SOCIOEDUCATIVO DE  
INTERNAÇÃO FEMININA DE MANAUS/AM: ENFRENTAMENTOS E  
UTOPIAS DAS MENINAS**

Edla Cristina Rodrigues Caldas<sup>37</sup>  
Elenice Maria Cammarosano Onofre<sup>38</sup>

**Resumo:** O artigo resulta de tese de doutorado que busca compreender significados que as jovens expressam a partir das práticas educativas no Centro Socioeducativo de Internação Feminina de Manaus (CSIFM). A questão central para a tese é: que significados as jovens atribuem às práticas educativas no âmbito do Centro Socioeducativo de Internação Feminina de Manaus? A metodologia está de acordo com as epistemologias do Sul, na tentativa de valorizar “outros saberes” e construir-se em diálogo horizontal com esses conhecimentos. A abordagem é qualitativa no desenvolvimento da pesquisa participante, tendo como instrumentos de coleta de dados a análise documental, as observações e as rodas de conversa. Os resultados evidenciam que a educação libertadora é fundamental para a construção da sociedade democrática comprometida com as demandas do oprimido e que essas demandas devem estar presentes na elaboração de políticas públicas para a educação de jovens em situação de privação de liberdade, considerando as diversas juventudes em suas especificidades. As práticas educativas são significadas pelas jovens a partir da valorização da família e do sentimento de esperança em relação ao futuro, bem como pela importância da escolarização no processo de cumprimento de medidas socioeducativas. Os significados dos processos educativos para as meninas em situação de privação de liberdade no CSIFM são perpassados pelas experiências de vida e pelas trajetórias escolares antecedentes à entrada na unidade socioeducativa.

**Palavras-chave:** Educação. Socioeducação. Práticas Sociais. Processos Educativos.

**Andarilhagens, enfrentamentos e utopias para a construção da pesquisa**

A expressão andarilhagem foi usada por Paulo Freire (1987 2005) para referir-se às viagens que fez durante o exílio imposto a ele pela ditadura militar no Brasil a partir de 1964. Pedimos licença ao patrono da educação brasileira para usar o termo

---

<sup>37</sup> Professora adjunta da Universidade Federal do Amazonas. Integra o Grupo de Pesquisa CNPq Núcleo de Investigação e Práticas em Educação nos espaços de restrição e privação de liberdade. É membro do EduCárcees/UFSCar - Núcleo de Investigação e Práticas em Educação nos espaços de restrição e privação de liberdade da Universidade Federal de São Carlos.

<sup>38</sup> Vinculada ao Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar como Professora Sênior e integrante do corpo permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma Universidade. Coordena o EduCárcees/UFSCar - Núcleo de Investigação e Práticas em Educação nos espaços de restrição e privação de liberdade da Universidade Federal de São Carlos.

andarilhagem a fim de escrevermos sobre nossa trajetória como pesquisadora e contarmos como nossas andanças em três Estados brasileiros (Pará, Amazonas e São Paulo) constituíram vivências formativas para que chegássemos até essa Tese de doutorado. Sem nos compararmos a Freire, mas nos alinhando ao seu pensamento somos seres históricos que nos constituímos com os outros. Essas andarilhagens por lugares diversos e pelas experiências de pesquisas diferenciadas contribuíram para a nossa formação como pesquisadora.

A experiência como estudante e pesquisadora nos levaram à elaboração de um problema de pesquisa na área de Educação de Jovens e Adultos em situação de restrição e privação de liberdade. Por esse motivo, durante o processo de elaboração do projeto de pesquisa, buscamos leituras de livros, artigos e escritos sobre essa temática. A maioria dos textos encontrados estava no âmbito da produção do grupo de pesquisa “Núcleo de Investigação e Práticas em Educação nos espaços de restrição e privação de liberdade” – (EduCárceres), vinculado à linha *Práticas Sociais e Processos Educativos* do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE/UFSCar). Essas e outras leituras, bem como nossas experiências como membro de grupo de pesquisa, levaram-nos, então, à elaboração do problema de tese.

A pesquisa foi norteada pela seguinte questão: que significados as jovens práticas educativas no âmbito do Centro Socioeducativo de Internação Feminina de Manaus? A partir disso, temos a seguinte hipótese: Ainda que conquistas significativas, no âmbito da garantia de direitos e da educação para jovens em privação de liberdade, estejam presentes em nosso tempo, a manutenção dessas conquistas depende de ações constantes para que direitos não sejam solapados por grupos dominantes cujo compromisso não se coaduna com os interesses das classes populares.

Nesse contexto, estabelecemos como objetivo geral analisar os significados que as jovens atribuem às práticas educativas no âmbito do Centro Socioeducativo de Internação Feminina de Manaus (CSFIM). Alinhando-se a esse, os objetivos específicos são assim traçados: delimitar conceitos e concepções relativos à educação e à socioeducação; apresentar concepções de educação nas políticas públicas para a educação e para o sistema socioeducativo no Brasil e no Amazonas; caracterizar as atividades escolares e não escolares vivenciadas pelas meninas no CSFIM; identificar significados que as jovens manifestam em processos educativos inerentes às atividades promovidas pelo CSFIM.

Para os fins do Seminário de Pesquisa da Linha de Pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos em sua 7ª edição, este artigo apresenta a metodologia da pesquisa, concepções da educação em espaços de privação de liberdade, especialmente nas unidades socioeducativas e analisa os significados que as jovens atribuem às atividades escolares e não escolares no âmbito do CSIFM, tendo como fonte de informações as inserções realizadas e as conversas durante as observações registradas nos diários de campo.

De tal modo, o estudo foi escrito como ação do esperar, com a esperança que não se imobiliza diante do cansaço existencial que paira sobre as muitas vidas neste país. A pesquisa em educação foi parte da escolha de um inconformismo com as injustiças sociais e do compromisso com a educação como prática social fundamental para a formação humana e para a busca do ser mais na construção da utopia de uma sociedade justa e democrática.

### **Caminhos metodológicos da pesquisa**

Optamos por lançar mão da pesquisa participante. Nela, pesquisadores e participantes são sujeitos do mesmo processo. São colaboradores, não meras fontes de informação que nada sabem e a pesquisa não é algo fora do universo da população participante deles. A pesquisa, portanto, configura-se como “conhecer a sua própria realidade. Participar da produção deste conhecimento e tomar posse dele. Aprender a escrever a sua história de classe. Aprender a reescrever a História através da sua história. Ter no agente de pesquisa uma espécie de gente que serve” (BRANDÃO, 1999, p. 11).

A metodologia da pesquisa teve abordagem qualitativa, tipo de pesquisa participante e contou com a roda de conversa como instrumento de coleta de informações. Realizamos 13 inserções nas práticas educativas no Centro Socioeducativo de Internação Feminina de Manaus (CSIFM), como aulas de Língua Portuguesa, de Matemática, de Geografia, de Ciências, de História e de Educação Física, componentes curriculares da modalidade de Educação de Jovens e Adultos, ofertada pela Secretaria de Estado da Educação do Amazonas (SEDUC) por meio da EEJM. Para preservar a privacidade das participantes da pesquisa, usamos nomes fictícios. De igual modo, quando nos referimos à Escola Estadual que oferece e organiza a escolarização nos Centros Socioeducativos de Manaus, usamos a sigla EEJM. Para facilitar a leitura, usaremos a sigla CSIFM para identificarmos o Centro Socioeducativo de Internação Feminina de Manaus, *locus* da pesquisa.

As análises e discussões aqui apresentadas são referentes aos focos de análise emergentes ao longo das inserções em campo. Depois dos registros das vivências no interior do CSIFM em diários de campo, utilizamos a técnica de análise de conteúdo, de Bardin (2016), e, como instrumento de análise, o *software MAXDA*<sup>39</sup>. Tais focos foram aprofundados por meio das rodas de conversa, durante o desenvolvimento da oficina de compreensão e produção de texto: “Canções de si: cantando sentidos e significados da vida”, realizada com as meninas. Em razão da situação pandêmica, três meninas tiveram revisão de medida socioeducativa e saíram da unidade. Por isso, apenas quatro participaram da atividade.

De acordo com os pressupostos epistemológicos e metodológicos, descrevemos o espaço da pesquisa, apresentamos os sujeitos participantes e descrevemos os procedimentos metodológicos: coleta, catalogação e análise das vivências em campo a partir dos focos de análise da pesquisa.

### **Socioeducação e dialogicidade em unidades socioeducativas**

A educação em unidades socioeducativas precisa ser dialógica em uma concepção ampla do fazer educativo que contribua para a construção de uma sociedade democrática. Desse modo, assim como todas as práticas sociais, a ciência e a educação devem partir do lugar social da comunidade, da humanidade concreta e cotidiana, desaguando na história real de pessoas. É o que nos ensina Brandão (2014) e com ele também remamos na direção de que a educação, “em seu sentido, mais demoradamente humano, não gera habilidades e competências, mas cria conectividade, posto que “a educação deve formar pessoas livres e criativas o bastante para se reconhecerem, corresponsáveis pelas suas próprias escolhas” (BRANDÃO, 2014, p. 14).

De modo semelhante, é a educação transformadora que viabiliza as reflexões e ações em direção à ciência transformadora e comprometida com as causas da educação libertadora e dos oprimidos. “Na esteira de uma cultura científica aberta, incerta, dialógica e transformável, poderemos pensar a inevitabilidade presente e futura de uma educação igualmente sempre provisória, aberta, dialógica, conectiva e francamente interativa” (BRANDÃO, 2016, p. 7). A educação está arrolada à necessidade de mudanças sociais e epistemológicas, posto que se liga diretamente ao campo dos saberes produzidos e da produção do conhecimento. Como Brandão (2016), acreditamos na educação como parte

---

39 **MAXQDA** - Version: MAXQDA Plus 2020 (Release 20.2.1, Build 200916, x64).

da vida e que, ao longo de seu desenvolvimento, ela foi inventada por grupos sociais diversos, pertencendo, portanto, a eles, com suas especificidades e universalidades.

A educação, ao longo da vida, ocorre em múltiplos lugares e em várias práticas humanas. Apesar disso, não é um processo sem intencionalidade e simplista porque a educação jamais deve ser utilitária justamente pois precisa criar sentidos de vida e orientar para a transformação do mundo e da própria vida. De tal modo, a educação ao longo da vida tem valor em si mesmo como parte da condição humana e do processo de humanização permanente. Não se pode educar somente para o futuro inalcançável, para atender às necessidades de mercado ou ao projeto da sociedade capitalista, ao consumo, ao serviço da racionalidade técnica. Invés disso, a educação como direito humano, com fim em si mesma.

Cabe-nos elucidar, ainda, que as práticas sociais se constituem nas relações entre pessoas e as comunidades de que fazem parte. Elas constroem as nossas identidades e podem desencadear diversos processos educativos. Como argumentam Oliveira et al (2014, p. 33), nas “práticas sociais promove-se formação para a vida na sociedade por meio dos processos educativos que estas desencadeiam; assim tem sido em todas as sociedades ao longo da história humana”. Assim, ao indagarmos se seria possível o fazer educativo dialógico e crítico nas práticas sociais em espaços de privação de liberdade, nossa perspectiva é positiva. Como? Considerando que diálogo é uma relação entre duas pessoas, ele, necessariamente, gera criticidade e comunica algo sobre alguma coisa, que deve ser o conteúdo da prática educativa na construção da educação libertadora. Além disso, para Freire (2007), é necessário a superação de dicotomias no processo de construção do conhecimento.

Assim sendo, assume-se a unidade dialética entre subjetividade e objetividade, onde a construção do conhecimento é um ato de nomeação do mundo, superando a reprodução de escritos de outros. Nesse ato, educando-educador são sujeitos criadores. Dessa maneira, “o ato de conhecer envolve um movimento dialético que vai da ação à reflexão sobre ela e desta a uma nova ação” (FREIRE, 2007, p. 60). Assim, a educação libertadora é dialógica, isso significa que o diálogo é inerente ao ato de aprender.

De modo análogo às reflexões trazidas por Freire (1992), Makarenko, educador ucraniano que trabalhou com jovens marginalizados na sociedade russa dos anos de 1920, entende a educação como um processo social e dialético, em que ensino e prática educativa são indissociáveis no objetivo de organizar racionalmente a vida do educando pela práxis educativa, que só pode ocorrer dentro da coletividade. A educação coletiva,

na perspectiva de Makarenko, constrói-se pela relação dialógica entre sujeitos de faixas etárias diferentes e em diversos espaços. Assim, o “tempo social da educação excede o limitado tempo do estudo nas salas de aula, ou do trabalho nos campos e nas oficinas. O tempo de educar contempla todos os tempos sociais, inclusive da cultura, do lazer, do descanso” (FILONOV, 2010, p. 34). O tempo de educar deveria contemplar, portanto, atividades do chamado trabalho cultural desenvolvido nos círculos culturais, tais como: canto coral, teatro, literatura, contos, música, pintura e trabalhos manuais. Além disso, nos círculos, os educandos poderiam desenvolver-se pessoalmente com a orientação do educador.

Como processo, a educação deve ter perspectivas a curto, médio e longo prazos. Os educandos vivem suas perspectivas presentes, atendem às demandas de seu desenvolvimento, sem descuidar de pensar em suas construções futuras. Isso diz respeito à concepção de educação ao longo da vida, para a vida concreta do jovem educando. Dessa maneira, as ideias de Fiori (1991) sobre a educação libertadora vão ao encontro da pedagogia freireana. O autor explicita que a educação tem seu papel fundamental na superação de dominação do homem pelo homem, junto ao papel da cultura popular que “[...] é cultura do povo – do homem que trabalha e humaniza o mundo, e ao fazê-lo, reproduz-se a si mesmo, livremente em comunhão com os demais” (FIORI, 1991, p. 11). É a cultura popular o *locus* e o processo em que as pessoas se encontram como sujeitos de seus mundos, em um processo de autonomia e liberdade.

Nessa perspectiva, Fiori reafirma que uma educação que se faz libertadora não se faz a partir do outro, mas com o outro, posto que, para o autor, “educação, pois, é libertadora ou não é educação. A educação libertadora, por conseguinte, não se faz a favor dos oprimidos; é feita a partir do povo e com o povo – é cultura popular” (FIORI, 1991, p. 91). A educação liberta quando está alinhada ao processo de desmistificação do saber, quando busca a concretude do mundo em que os educandos e educadores agem cotidianamente. Eis, outro ponto de partida: a possibilidade de educação libertadora em espaços de privação de liberdade.

Quando falamos de jovens em situação de privação de liberdade, referimo-nos aos jovens que possuem experiências de vida desprendidas das características etárias. São marcadas por suas condições sociais, culturais e econômicas que, em muitos momentos, os fazem viver experiências diferenciadas e consideradas da fase adulta da vida. Por essas ponderações, optamos por abraçar essa concepção de juventude, ampla e não limitada por características biológicas.

As concepções de juventude aqui defendidas têm relação com a concepção de socioeducação sobre a qual debruçamo-nos nesta pesquisa. Dito de outro modo, “juventude” é vocábulo tomado por nós enquanto conceito construído social e culturalmente e “jovens” são seres sociais em desenvolvimento, autônomos com possibilidades de exercer o protagonismo juvenil. A juventude não se apresenta de maneira única nas sociedades complexas, por essa razão, ser jovem em privação de liberdade, em cumprimento de medida socioeducativa, está nesse espectro das múltiplas juventudes concretas existentes em nosso país.

O processo de socioeducação, segundo Costa (1999), pressupõe o elo que é a relação educando-educador<sup>40</sup> e a disposição para aprender com a própria prática de ambos. Nesse processo, o jovem é sujeito da sua história e agente de transformação e o trabalho educativo é uma aposta no outro, no que cada menino ou menina tem em comum com os demais, não permitindo que o ato infracional impeça de ver o jovem que está diante nós. É preciso conhecer o educando e o que ele é capaz de fazer na construção do seu ser: “o papel do educando é educar-se e o do educador é ajudá-lo nessa tarefa” (COSTA, 1999, p. 50). Numa concepção crítica e transformadora de sociedade, é interessante o conceito do mundo como matéria-de-que-fazer, em que se pode agir pela pedagogia diretiva, crítica e democrática.

Assim sendo, o projeto socioeducativo, conforme a perspectiva de Costa (1999), seria perpassado pelos seguintes conceitos: Tempo – como abertura para o futuro e para o projeto de vida; Liberdade-uma construção onde se soma ousadia e precaução, podendo ser ensinada e aprendida; O Educador –quem mobiliza o quefazer democrático e “criador de acontecimentos”; O Educando – sujeito e agente do processo educativo; Realismo Pedagógico – desconstrução dos mitos da não-conflitividade, da horizontalidade, da suavidade e das facilidades pedagógicas.

Em afinidade com as ideias de Freire (2005, 2013), Costa (2001) dá ênfase à relação educador-educando, cuja base deve ser a reciprocidade, na interação de duas presenças reveladas mutuamente em aceitação e comunicação mútuas e na valoração e aceitação do saber de experiência feito, tanto do educando quanto do educador. Isso requer base conceitual sólida do educador, pois a pedagogia da presença realiza-se na criação de acontecimentos estruturados São atividades que “[...] podem levar o educando a assumir compromissos desinteressados, a renúncia de interesses que não são mais

---

40 A hifenização das palavras faz parte da criação de conceitos na perspectiva teórica freireana assumida por Costa (1999, 2001, 2006).

estritamente seus, mas de outras pessoas ou do grupo onde ele se insere (COSTA, 2001, p. 62).

Pode a escola e os processos educativos onde ocorrem serem libertadores e emancipatórios se estão dentro de uma instituição de internação ou de outro ambiente de privação de liberdade? Onofre (2007, p. 24) advoga que “o espaço escolar, ainda que localizado em um ambiente repressor e de isolamento, deve pautar-se na produção de conhecimento, de estudo, de estabelecimento e vínculos, de participação [...]” – o que pode significar a apropriação de habilidades que se constituam como processo de emancipação.

Tomando-se a educação como um instrumento que pode alavancar o processo de libertação das classes oprimidas, as práticas sociais que acontecem na escola (não somente na sala de aula, mas nos demais espaços dessa instituição) devem criar condições para a realização de mudanças e transformações sociais, levando em consideração os saberes de-experiência-feito dos educandos, uma vez que se constituem nos conhecimentos que trazem consigo a partir dos processos educativos vivenciados em suas experiências da vida cotidiana (ONOFRE, 2013, p. 97).

Cabe-nos pensar, então, se as escolas nas unidades de internação partem dessa perspectiva de espaço de diálogos ou de reprodução da escolarização já fracassada da qual as meninas participaram. Essa reflexão torna-se essencial para o nosso trabalho. Ainda que tenha um caráter punitivo, a escola nas unidades socioeducativas pode ser fundamental para as jovens que ali estão. No dizer de Onofre (2019, p. 100),

Essa instituição tem um papel relevante na formação de uma população que vive à margem porque cresceu nas margens de uma sociedade que exclui pobres, negros, analfabetos. São pessoas invisíveis até cometerem algum crime, assim definido pelos grupos sociais aos quais nunca pertenceram.

A educação nas sociedades em que vivemos – complexas, contraditórias e desiguais – se realiza em diferentes âmbitos, instituições e práticas sociais. Um dos desafios desse momento é ampliar, reconhecer e favorecer distintos ecossistemas educacionais, diferentes espaços de produção da informação e do conhecimento, de criação e reconhecimento de identidades, práticas culturais e sociais (ONOFRE, 2019).

As ideias apresentadas até aqui são nossos pontos teóricos iniciais para o conhecimento dos significados dos processos educativos das jovens em um centro socioeducativo. As instituições de privação de liberdade construíram-se como resultado

da marginalização daqueles que não couberam na sociedade excludente, nelas, porém, há que se garantir o direito à educação de qualidade social, libertadora e relacionada às realidades das pessoas que ali estão.

### **Práticas educativas no Centro Socioeducativo de Internação Feminina de Manaus**

Esta seção aborda os significados das práticas educativas no Centro Socioeducativo de Internação Feminina de Manaus na perspectiva das meninas. As inserções em campo proporcionaram o contato com sete meninas em situação de privação de liberdade. Esse contato resultou em diálogos, troca de saberes e ideias perpassadas pelas práticas educativas que ocorreram no período da pesquisa de campo.

Primeiro, trazemos a experiência de si constituída nas andarilhagens das meninas. Essas vivências ressignificaram as atividades escolares, as quais se configuram como pontos de encontro para a conversa sobre a vida. Os conteúdos escolares também têm outros significados, como os de falar de si e recontar a própria história, o que nos faz analisar e rediscutir o conceito de currículo escolar. A abordagem sobre currículo, embora não seja o foco, busca elementos nos estudos de Spivak (2010) que oferece alternativa entre os discursos dominantes e opressores do Ocidente e a possibilidade de falar da (ou pela) mulher subalterna.

Para a autora indiana, a intelectualidade pode conhecer o discurso do outro e ignorar o que ele diz. Em outras palavras, as massas, aqueles sujeitos que no dizer de Spivaki (2010) ocupam uma posição subalterna, podem falar, mas não são ouvidos. Assim, o teórico pode falar sem representar a fala de um grupo oprimido que tem uma precária subjetividade. “O sujeito subalterno colonizado é irremediavelmente heterogêneo” e a mulher se encontra duplamente na obscuridade. Quem é o subalterno? São os oprimidos e marginalizados pelas desigualdades capitalistas, incluindo as mulheres em diversas culturas e lugares. “Pode o subalterno falar? O que a elite deve fazer para estar atenta à construção contínua do subalterno? A questão da ‘mulher’ parece ser a mais problemática nesse contexto. Evidentemente, se você é pobre, negra e mulher está envolvida de três maneiras”, isto é, está em três condições de subalternidade na sociedade capitalista ocidental (SPIVAK, 2010, p. 110).

Nesse sentido, desvelou-se em conjunto com as meninas e os demais participantes da pesquisa, dois focos integrativos às realidades das jovens na unidade socioeducativa. O primeiro diz respeito à valorização de laços familiares. As lembranças das relações familiares foram frequentes nos diálogos e atravessaram todas as práticas das

quais participamos<sup>41</sup>. A aula de Matemática exigia cálculos e objetividade na resolução de problemas aritméticos. Acostumada a operar com dinheiro, Confiança, uma de nossas colaboradoras de pesquisa, ia bem na disciplina. Todavia, os numerais misturaram-se aos diálogos emocionados, resultados de lembranças saudosas.

Quando citou a mãe, a moça emocionou-se e os olhos marejaram, falou da visita da mãe no sábado e que sente muitas saudades: “eu não dei valor na minha mãe quando tinha ela perto, agora tô dando quando ela tá longe” (Diário de campo – 02/03/20).

A segunda variável é de que as relações familiares significam positivamente as atividades escolares, pois o bom desempenho nelas pode resultar em satisfação familiar. Desempenhar-se bem, de acordo com a proposta socioeducativa da instituição, pode compensar os desgastes com a família por conta do cometimento de atos infracionais. No processo de alfabetização de Amorosidade, à semelhança de Confiança, a imagem familiar é invocada para transformar a aula na ponte para transformar-se em motivo de orgulho da família. Existia a necessidade de confissão do passado para, em seguida, falar da esperança de futuro.

Quero dar orgulho para o meu pai, para a minha mãe e minha filha”. Lúcia perguntou se a mãe de Amorosidade consumia drogas. A moça afirmou que não e que o pai era evangélico (Diário de campo - 19/02/20).

A fala das jovens evidencia a relevância da família para as meninas. Ao contrário do imaginário midiático, não há desprezo pela família no discurso das jovens com as quais tivemos contato, tampouco responsabilização dos pais pelos atos infracionais a elas imputados. A família é concebida como fonte de afeto e de abrigo, ela é o Norte de esperança das meninas em um vislumbre de vida melhor. Um exemplo nesse sentido ocorreu quando pudemos participar na “Comemoração do Dia Internacional da Mulher”, ocasião que nos permitiu a aproximação com as famílias e a observação da relação das jovens com elas. A programação, que teve a participação das meninas, dos familiares delas, da representante do Conselho Tutelar da Zona Centro-Sul de Manaus, da Diretora do DASE, da psicóloga da Secretaria de Justiça do Estado e membros da Igreja Universal do Reino de Deus (responsáveis pela assistência religiosa no Centro), foi organizada pela

---

41 Em 8 diários a palavra mãe aparece 21 vezes. A palavra pai, apenas 3.

equipe técnica do CIFSM junto às educadoras e às jovens e aconteceu uma semana após o dia registrado no calendário.

Foi assim que a nossa participação nesse evento permitiu contato com as famílias. Ao adentrar a unidade, naquela manhã ensolarada, já encontrávamos familiares das meninas sentados, aguardando no pátio. A presença de homens, mulheres e crianças tornava o ambiente do local diferente dos dias anteriores. O espaço foi modificado e preparado para a recepção das famílias pela equipe técnica (Assistente social, psicóloga e socioeducadoras), que construiu um painel grande, feito em TNT<sup>42</sup> laranja e papel cartão vermelho. Nele, um desenho vazado representava os olhos fechados, embaixo dessa figura estava escrita com letras feitas de papel cartão vermelho a palavra “mulher”. A movimentação era intensa na instituição e, por causa do controle na entrada, esse momento era tenso. Havia também organização de vendas de roupas usadas. Aparentemente, um clima festivo estabelecia-se. Entretanto, embora fosse uma comemoração e a decoração do pátio já nos remetesse a isso, notava-se melancolia nas pessoas. As famílias estavam reflexivas, tensas e dialogavam entre si.

Uma senhora comentou em voz alta: “Não sei por que a ... entrou nessa?” ela balançava a cabeça e lançava o olhar ao chão. Depois, olhou para mim. Eu aproveitei e perguntei se ela era mãe de alguma socioeducanda. “Sou mãe-avó” - Respondeu. (Diário de campo - 10/03/20).

“Entrar nessa” é estar em cumprimento de medida socioeducativa de internação. O questionamento da mãe-avó expressa inconformismo e incompreensão dos motivos que levaram a jovem a cometer atos infracionais. Implicitamente, a senhora queria demonstrar que havia desempenhado bem os papéis dentro da sua estrutura familiar e que não havia explicações objetivas e materiais para a atual situação da jovem. No trecho destacado, há ainda dois dados interessantes. Primeiro, o reconhecimento de que há diferentes tipos de famílias da formação: pai, mãe e filhos. As classes trabalhadoras brasileiras e amazônicas<sup>43</sup> constituem suas famílias com diferentes tipos de arranjos. Ao ser questionada por mim, minha interlocutora é avó, mas não prescinde de afirmar sua posição de mãe em relação à jovem e, então, cria outra categoria familiar: “sou mãe-avó”.

As escritas das meninas oriundas das rodas de conversa mostram a família como referência de suas experiências e as narrativas criadas têm como personagens mães, irmãs

---

42 Tipo de tecido feito a partir de fibras de polipropileno de baixo custo e muito popular.

43 Esta afirmativa não exclui as outras classes. Diz que são estas que conheço e sobre essas eu falo.

em cenários que fazem referência à paisagem e à cultura amazônica. Reis (2012, p. 99) analisa a relação entre família e desenvolvimento das emoções em nossa sociedade e afirma que não há como negar a sua importância, “[...] tanto ao nível das relações sociais, nas quais ela se inscreve, quanto ao nível da vida emocional de seus membros. É na família, mediadora entre o indivíduo e a sociedade, que aprendemos a perceber o mundo e a nos situarmos nele”. A família é o primeiro grupo social do qual fazemos parte, ela colabora para a formação de nossa identidade. Desse modo, as relações familiares significam as práticas educativas no CSIFM, posto que, precisam ser realizadas para que as meninas possam estar com a família.

Ass meninas expressaram o quanto as emoções influenciam o desenvolvimento das atividades no CSIFM. A audição de duas canções escolhidas pelas jovens expressa sentimentos de angústia e sofrimento emocional novamente.

Durante a conversa, a beleza da música foi ressaltada pelas meninas, como também outros aspectos, como a solidão de alguém que procura um lar, amigos e família. Resiliência expressou lembranças dolorosas da infância que precisaria superar durante o cumprimento de medida socioeducativa: “A raiva de uma pessoa que me feriu bastante quando eu era apenas uma criança indefesa que só queria brincar e teve sua infância roubada” (RESILIÊNCIA, 2021). A expressão da jovem nos faz inferir que o momento da oficina, possibilitando expressão artística, a conversa e a escrita livre, tornou propícia a evidência das emoções presentes durante os processos educativos.

Essas evidências demandam um trabalho pedagógico que leve em consideração aspectos emocionais e que tenha como fundamentos teórico-metodológicos os diversos fatores da vida humana que se interligam e constituem o psiquismo, sendo, portanto, cada indivíduo visto de maneira integrada.

Em consonância com nossas perspectivas teóricas propusemos a escuta da canção “Renovação”<sup>44</sup>. As meninas e a pesquisadora fizeram a leitura da letra da canção e propusemos a atividade de releitura da obra “O grito”, quando lemos a estrofe: “Canta, coração, por essa voz que canta em mim, e esse desejo sem medida e paciência, quase já desesperado de esperar, todo esse tempo e, esse grito, sufocado na garganta sem sair” (RENOVAÇÃO, 2006).

---

44 RENOVAÇÃO. Intérprete: Candinho e Inês. Compositor: Candinho. *In*: Faróis. Intérprete: Candinho e Inês. Manaus: Candinho e Inês, 2006. 1 CD, Faixa 1.

Ouvimos a música, conversamos sobre o significado da letra. Resiliência expressou que a música falava de sentimentos presos, do desejo de expressar algo. As outras meninas concordaram e pedi que elas visualizassem uma reprodução do quadro “O grito”, de Edvard Munch. As meninas disseram que já haviam visto o quadro em outros lugares, comentaram que a figura era feia. Eu propus que elas pintassem algo a partir do quadro e das perguntas (Diário de campo 05/07/21).

A proposta de desenhar a partir da pintura foi bem acolhida pelas meninas e as suas produções representaram emoções, tais como desejos, saudade, mágoas, ansiedade, tristeza e possibilidade de sonho, que podem dar significado às atividades realizadas no CSIFM. Os desenhos evidenciam que as vivências na unidade de internação trazem sensações ambíguas e complexas. A liberdade é desejada e a ausência dela causa angústias e ansiedade, ao mesmo tempo que as meninas sabem que a participação nas atividades é condição para o alcance da liberdade no que se refere o cumprimento da medida socioeducativas. Desse modo, há sempre angústias, tristezas, mas elas são permeadas por esperança de mudanças e da conquista da liberdade, isto é, deixar o Centro Socioeducativo de Internação Femina.

### **Enfrentamentos e utopias na educação para a diversidade**

A esperança foi o motor da análise dos processos educativos no CSIFM, que teve como conceitos centrais dialogicidade e a educação humanizadora para a liberdade, com a esperança que não se imobiliza diante do cansaço existencial que paira sobre as muitas vidas neste país.

Como ficou evidenciado neste estudo de doutorado, o tempo-espço na unidade socioeducativa age fortemente na maneira como as meninas retratam-se e falam de si. A relação espaço-tempo-corpo e suas influências nos processos educativos são sentidas pelas meninas a partir do vivido corporal de cada uma delas, expressos durante as atividades em que nos inserimos. A percepção das meninas acerca do estar socioeducanda no espaço da unidade socioeducativa é relacionado ao estar presa em cumprimento da medida socioeducativa de internação.

As meninas percebem-se vigiadas, controladas e sem liberdade, mas evidenciam consciência de que suas condições são transitórias e nomeiam a si mesmas como presas, marcando o aspecto punitivo da medida socioeducativa de internação. Esse aspecto punitivo inerente à privação de liberdade é doloroso e angustiante, especialmente pelo afastamento da família. Isso porque, são as relações familiares as mais marcantes e a

ausência delas (quando ocorre) representa a mais sentida pelas meninas. Essa realidade é atenuada pelas atividades desenvolvidas por meio da ludicidade e das artes. Nelas, as meninas manifestam emoções, desejos e saberes de maneira mais livre, com alegria do esperar na educação como prática da liberdade. Portanto, são atividades lúdicas e artísticas que podem favorecer processos educativos mais significativos para as meninas, haja vista que, para elas, a afetividade significa positivamente as práticas educativas nos tempos-espços do CSIFM e os processos educativos que delas decorrem.

Existe a necessidade de se superar a situação de opressão, em uma ação transformadora que torne possível a busca do ser mais. Ser presa é ser menos e esta não é a vocação, na acepção de Freire (1992) das jovens do Centro Socioeducativo de Internação Feminina de Manaus. A vocação delas é a esperança que nos move no mundo, no poder transformador das pessoas, de modificar o mundo e a si mesmos na atuação política e social.

Como podemos fazer educação libertadora em uma unidade socioeducativa de privação de liberdade onde as meninas sentem-se presas? Este estudo indica-nos um fazer educativo permeado por afetividades, na perspectiva dialógica da educação ao longo da vida, com a conjugação do verbo esperar na construção de projetos de vida coerentes com a luta pela transformação e pela libertação das oprimidas. Essa luta é coletiva e precisa contar com professoras, professores, educandas, socioeducadoras e pesquisadoras.

Este estudo pode fazer pouco, mas temos a pretensão de que possa alguma coisa e contribua para a vida das meninas em situação de privação de liberdade. Na direção do que Brandão (2005) escreve acerca do sentido da vida ser a própria vida, qualidade de vida, sem ser mensurada em indicadores numéricos, mas plena nos aspectos sociais, culturais e econômicos. Assim, não é algo pessoal ou individual, como quer a sociedade capitalista e neoliberal, é, sim, uma conquista coletiva e social e deve ser entendida como partilha de vida, de saberes e de vivências.

Este artigo busca fazer parte dos trabalhos, das lutas, das utopias, das resistências, dos estudos, das pesquisas e das trajetórias que fazem parte do 7º Seminário de Pesquisas em Práticas Sociais e Processos Educativos que homenageia Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, completando 80 anos de vida em 2022. A trajetória da professora e suas vivências compartilhadas conosco por meio de suas produções teóricas nos ensinam sobre a relação necessária entre educação e diversidade, tendo a

educação libertadora como uma prática urgente de educadoras e educadores para a construção de uma sociedade justa e democrática.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.

\_\_\_\_\_. Institui o **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase)**, regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional.

Disponível em: <[www.planalto.gov.br/legislação](http://www.planalto.gov.br/legislação)>. Acesso em 14 de abr. 2014.

BRANDÃO, Carlos R. Pesquisar-Participar. In: BRANDÃO, Carlos R. (Org.) **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999. p. 9 – 16.

\_\_\_\_\_, Carlos R. **O que é educação** (Primeiros Passos). São Paulo: Brasiliense. Edição do Kindle. 57ª reimpressão, 2013.

COSTA, Antonio C. G da. **Aventura pedagógica**: caminhos e descaminhos de uma ação educativa. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 1999.

\_\_\_\_\_, Antonio C. G da. **Pedagogia da presença**: da solidão ao encontro. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 2001.

\_\_\_\_\_, Antonio C. G. **Por uma Política Nacional de Execução de Medidas Socioeducativas**: Conceitos e Princípios Norteadores. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006a.

\_\_\_\_\_, Antonio C. G. **Socioeducação**: Estrutura e Funcionamento. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006b.

FILONOV, G. N. Anton Makarenko. In: BAUER, Carlos; BUFFA, Ester (orgs.) **Anton Makarenko**: vida e obra. Trad. Ester Buffa. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

FIORI, Ernani Maria. Conscientização e educação. In: **Educação e Realidade**. Porto Alegre: UFRGS. 11(1), p. 3-10. jan. jun., 1986.

\_\_\_\_\_, Ernani Maria. Educação libertadora. In: \_\_\_\_\_. Textos escolhidos, v. II. **Educação e Política**. Porto Alegre: L&PM, 1991, p. 83-95.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 11ª ed. 23ª Reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_, Paulo. **À sombra desta mangueira**. 11. ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015. Recurso digital. Formato: epub.

OLIVEIRA, Maria Waldenez; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; GONÇALVES JUNIOR, Luiz; MONTRONE, Aida Victória Garcia; JOLY, Ilza Zenker Leme. Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. In: OLIVEIRA, Maria Waldenez; SOUSA, Fabiana Rodrigues (Orgs). **Processos Educativos em Práticas Sociais: pesquisas em educação**. São Carlos: EdUFSCar, 2014, p. 29-46.

ONOFRE, Elenice M.C. Escola da prisão: espaço de construção da identidade do homem aprisionado? In: ONOFRE, Elenice M. C (Org.) **Educação escolar entre as grades**. São Carlos: EdUFSCar, 2007. p. 11 – 28.

\_\_\_\_\_, Elenice M. C. Reflexões sobre o significado da educação-escolarização para jovens em conflito com a lei. In: JULIÃO, Elionaldo. F.; VERGÍLIO, Soraya. S. (org.) **Juventudes, Políticas Públicas e Medidas Socioeducativas**. Rio de Janeiro: DEGASE, 2013. p. 86-107.

\_\_\_\_\_, Elenice. M C. Educação Escolar em prisões: brechas, apostas e possibilidades. In: **Revista NUPEM**. V. 11 – Número 23, 2019. p.11-28.

REIS, José R. T. Família, emoção e ideologia. In: LANE, S. T. M; CODO, Wanderley (orgs.). **Psicologia Social: o homem em movimento**. 14. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012. p. 99-124

RENOVAÇÃO. Intérprete: Candinho e Inês. Compositor: Candinho. *In: Faróis*. Intérprete: Candinho e Inês. Manaus: Candinho e Inês, 2006. 1 CD, Faixa 1.

SPIVAKI, Gayatri C. **Pode o subalterno falar?** Tradução Sandra Regina Goulart, Marcos Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

## UTOPIAS CONSTRUÍDAS NO ESPERANÇAR: POR UMA EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE

Anna Carolina Santana da Silva <sup>45</sup>

Miriã Martins de Brito <sup>46</sup>

Thales Felipe Dantas Alves <sup>47</sup>

Aida Victoria Garcia Montrone <sup>48</sup>

**Resumo:** O presente ensaio concentra seus esforços em apresentar as perspectivas teóricas e epistemológicas possíveis para a compreensão da formação histórico-social da cultura brasileira. Inserida no continente latino americano, alvo de constantes espoliações, tem sua estrutura cultural orientada pela lógica capitalista, escravocrata e patriarcal marcada pela colonialidade. Por meio de diversos mecanismos administrativos, jurídicos e educacionais foram e são marginalizados grupos racializados, e que pelo mito da democracia racial, em uma suposta harmonia étnica, estão veladas as múltiplas formas de dominação e exploração. Nesse mesmo sentido, a educação bancária, enraizada no nosso sistema educacional, visa garantir a manutenção de poder com a tentativa de apagamentos de nossas culturas, identidades, e plurais processos de resistência. No entanto, autores e autoras, como Paulo Freire, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Aníbal Quijano, Enrique Dussel, Lélia Gonzales, Leonardo Boff entre outros têm vislumbrado possibilidades de transformação à luz de uma Educação Libertadora que esteja apoiada na diversidade e na intersubjetividade. São contribuições que qualificam o entendimento da realidade latino-americana denunciando as violências impregnadas na nossa sociedade, mas também apontam caminhos para a superação. Trazemos nesse trabalho breves reflexões, esperando utopias, ou seja, a partir de uma esperança que se movimenta e busca mudanças ao realizar ações concretas, que contribuam para a construção de uma sociedade livre de discriminações, e valorize os diversos componentes culturais da nossa rica formação social.

**Palavras-chaves:** Educação libertadora; Diversidade; Cultura latino-americana

### INTRODUÇÃO

---

<sup>45</sup> Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, linha de pesquisa “Práticas Sociais e Processos Educativos”, eixo “Educação e Humanização”. anna.s.catu@gmail.com

<sup>46</sup> Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, linha de pesquisa “Práticas Sociais e Processos Educativos”, eixo “Educação e Humanização”. mihmartins23@hotmail.com

<sup>47</sup> Mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos; linha de pesquisa “Práticas Sociais e Processos Educativos”, eixo “Educação e Humanização” thalesdantasalves@gmail.com

<sup>48</sup> Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, linha de pesquisa “Práticas Sociais e Processos Educativos” no eixo “Educação e Humanização”. montroneufscar@gmail.com

O presente ensaio apoia-se nos referenciais da Linha de Pesquisa de Práticas Sociais e Processos Educativos, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos e está dividido em três sessões seguidas pelas considerações. Na primeira parte, delineamos noções fundantes para compreensão histórica do processo de marginalização dos países latino-americanos. Na segunda seção, apresentamos os conceitos de cultura construindo uma perspectiva suleadora para compreensão de nossa identidade e na terceira etapa discutimos a educação como prática da liberdade em perspectiva freiriana.

Por fim, nas considerações apresentamos a articulação das ideias expostas ao longo do texto com a esperança de oferecer ao leitor e à leitora uma perspectiva de esperar, para que juntas e juntos, organizemos novos futuros possíveis, preparando na luta diária e contínua um novo amanhecer.

### **O reconhecimento de outros horizontes**

O apontamento de anúncios e novos horizontes para a transformação da sociedade humana igualitária perpassa pelo entendimento da nossa história, ainda que seja bastante doloroso olhar para as “veias abertas da América Latina<sup>49</sup>” se faz necessário lembrar o passado trilhado por tantas violações, saques, invasões culturais, mas também de inúmeras resistências.

[..] não há utopia verdadeira fora da tensão entre a denúncia de um presente tornando-se cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente, por nós, mulheres e homens. A utopia implica essa denúncia e esse anúncio, mas não deixa esgotar-se a tensão entre ambos quando da produção do futuro antes anunciado e agora um novo presente (FREIRE, 1992, p. 47).

Essa marginalização dos países periféricos se dá no Sistema-mundo<sup>50</sup>, no qual Aníbal Quijano (2005) relata o êxito da Europa Ocidental em autodenominar-se no centro desse sistema, a partir da hierarquização de raças numa lógica etnocêntrica, com a valorização de conhecimentos e figuras eurocentradas, consideradas superiores versus povos inferiores, estigmatizados e subalternizados.

---

<sup>49</sup>Obra de Eduardo Galeano (2010), referência nas denúncias de violências históricas por todo continente latino-americano, são abertas pois ainda vivenciamos, na lógica da colonialidade a perpetuação de exploração e dominação pelos países do Norte Global.

<sup>50</sup> Com base na formulação de Wallerstein (DUSSEL, 2007).

Aqui a tragédia é que todos fomos conduzidos, sabendo ou não, querendo ou não, a ver e aceitar aquela imagem como nossa e como pertencente unicamente a nós. Dessa maneira seguimos sendo o que não somos. E como resultado não podemos nunca identificar nossos verdadeiros problemas, muito menos resolvê-los, a não ser de uma maneira parcial e distorcida (QUIJANO, 2005, p. 130).

Nesse bojo, a América Latina cumpre o papel chave no sistema hegemônico: garantir a perpetuação do papel de colônia, na periferia desse Sistema-mundo, de manutenção das hierarquias globais, atualmente também norte-americanas. Esse capitalismo dependente com raízes escravocratas se dá no âmbito macro da globalização, porém rege as relações cultivadas, impondo uma organização sociocultural, política e econômica orientadas pelo masculino, heterossexual, cis e branco (GONZALES, 2020; MALDONADO-TORRES, 2007; DUSSEL, 1998; QUIJANO, 2005).

Para Clóvis Moura (1988), o racismo está presente na história da formação social brasileira, arraigado na forma como o país foi colonizado, assim não sendo um epifenômeno e sim parte ativa e formadora do *ethos* da realidade sociopolítica e cultural do país. Foram utilizados diversos mecanismos jurídicos e ideológicos para o acobertamento dessa questão, como o mito da democracia racial, no qual são velados os aparatos de violência e transmitida uma ideia harmônica de relações sociais negando as violações históricas contra os povos racializados.

Esse gradiente étnico que caracteriza a população brasileira, não cria, portanto, um relacionamento democrático e igualitário, já que está subordinado a uma escala de valores que vê no branco o modelo superior, no negro o inferior e as demais nuances de miscigenação mais consideradas, integradas, ou socialmente condenadas, repelidas, à medida que se aproximam ou se distanciam de um desses polos considerados o positivo e o negativo, o superior e o inferior nessa escala cromática. Criou-se, assim, através de mecanismos sociais e simbólicos de dominação, uma tendência à fuga da realidade e à consciência étnica de grandes segmentos populacionais não-brancos. Eles fogem simbolicamente dessa realidade que os discrimina e criam mitos capazes de fazer com que se sintam resguardados do julgamento discriminatório das elites dominantes (MOURA, 1988, p. 1).

Abdias Nascimento (2016) reforça as intenções de negação, ainda persistente, do racismo e a invenção de uma miscigenação harmoniosa que mascara a problemática, romantizando e acobertando a cultura de um branqueamento, resultando em sequelas de dominação e que perpetua o racismo.

Para Aníbal Quijano (2005) há dois eixos que estruturam o padrão de poder no qual a América Latina e outros países do Sul Global são subjugados perante os centros econômicos do capitalismo. O primeiro é a codificação que separa os conquistadores dos conquistados, baseados na ideia de raça em uma concepção de que os povos de origem caucasiana possuem características biológicas superiores justificando os processos de exploração e dominação. O segundo eixo está relacionado com essa racionalidade que é “a articulação de todas as formas históricas de controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos, em torno do capital e do mercado mundial”(p.117).

Lélia Gonzales (2020) argumenta a necessidade de articulação das questões étnico-raciais com as de gênero e classe, uma vez que o sistema capitalista é estruturado pelo racismo e patriarcado. Para tal superexploração, lançam mão de mecanismos de opressão e dominação, mas a partir da compreensão da formação social histórica do povo brasileiro se possibilita a conscientização dessas opressões.

Para Petronilha Beatriz Gonçalves Silva (2001), essa mentalidade construída ao longo dos séculos, constitui a formação brasileira, seu comportamento e entendimento do que somos a partir dessa lógica que considera os descendentes europeus como os portadores de cultura com valores mais humanos e o restante, como aqueles e aquelas que deveriam almejar ou se igualar o máximo possível.

Há décadas, Clóvis Moura (1988) e outros autores e autoras que debatem a questão étnica racial sugerem que uma possível saída para este grave problema nacional seria o resgate pleno dos direitos humanos, civis, sociais etc., intensificando a busca da dignidade humana perdida, no entanto, só pode acontecer em moldes diferentes do capitalismo.

Ademais, o reconhecimento de valiosas teorias, muitas vezes setorizadas, mas que retratam questões estruturais da nossa formação faz parte desse processo de reivindicação de espaços. São perspectivas que contribuem para a transformação da sociedade e que o pensamento patriarcal e racista impede a sua devida apropriação. Autoras negras como Lélia Gonzalez e Maria Beatriz Nascimento traçam diálogos com importantes questões econômicas, de raça e de gênero.

A exploração de classe e a discriminação racial constituem as referências básicas da luta comum de homens e mulheres pertencentes a um grupo étnico subordinado. A experiência histórica da escravidão negra, por exemplo, foi terrível e sofridamente vivida por homens e mulheres, sejam crianças, adultos ou idosos. E foi dentro da comunidade escrava que se

desenvolveram formas político-culturais de resistência que hoje nos permitem continuar uma luta plurissecular pela libertação. O mesmo reflexo é válido para as comunidades indígenas. Por tudo isso, nossa presença nos movimentos étnicos é bastante visível; lá nós, amefricanas e ameríndias, temos participação ativa e, em muitos casos, somos protagonistas. (GONZALES, 2020, p. 133).

Assim, os processos de resistências contra as opressões sempre existiram, contudo, são pouco apresentadas em espaços que poderiam valorizar e incentivar essas lutas, como nas escolas, contribuindo com a formação cultural e com a relevância da diversidade nos processos educacionais ao coexistirem com diferentes visões, ideias e perspectivas (SILVA, 2001).

A historiadora negra Maria Beatriz Nascimento (2021) aponta que desde o período colonial se tem notícia da formação dos primeiros quilombos enquanto outras possibilidades de sobreviver e construir outra lógica de organização social contra a superexploração de quem era tratado como apenas mercadoria.

É importante ver que, hoje, o quilombo traz pra gente não mais o território geográfico, mas o território a nível duma simbologia. Nós somos homens. Nós temos direitos ao território, à terra. Várias e várias e várias partes da minha história contam que eu tenho o direito ao espaço que ocupo na nação. E é isso que Palmares vem revelando nesse momento. Eu tenho a direito ao espaço que ocupo dentro desse sistema, dentro dessa nação, dentro desse nicho geográfico, dessa serra de Pernambuco. A Terra é o meu quilombo. Meu espaço é meu quilombo. Onde eu estou, eu estou. Quando eu estou, eu sou (ÔRÍ, 1989, s.p.).

Os quilombos foram processos valiosos de resistência, não somente para negros/as, mas para toda a classe oprimida. Os conhecimentos envolvidos nesses enfrentamentos foram muito diversificados envolvendo táticas militares, agricultura, comércio e até mesmo a forja de metais. As africanidades brasileiras fundamentais nas fugas e na consolidação dessas comunidades são formadas tanto pelas heranças – conhecimentos, valores, tecnologias, tradições religiosas – transportadas pelos escravizados e pelas escravizadas, em seus corpos, saberes, sentimentos, espiritualidade, durante quatro séculos, como pelas recriações dessas heranças e pela constituição de novas formas para o ser, viver, conhecer.

Em muitas filosofias afro-latinas tudo está dentro da criação, e esta é a manifestação de incontáveis formas de vida e todas estão interligadas. As pessoas não são

externas à natureza, pois a natureza é parte da vida, e, portanto, parte de cada indivíduo. O conceito ocidental de natureza traz uma dicotomia entre as pessoas e o restante da vida, ao contrário do pensamento dos povos africanos (TEDLA, 1995).

### **A cultura como um caminho de resistência: os inquilinos da própria terra**

Todo esse conjunto de saberes e elementos reunidos fazem parte daquilo que se pode compreender como cultura, isto é, um conjunto de práticas, saberes, valores, crenças e elementos materiais e imateriais – cantos, danças, narrativas, hábitos alimentares e religiosos, organização familiar, literaturas etc. – que os povos constroem ao longo de sua história.

Segundo José Luiz dos Santos (1983), a definição de cultura corresponde a todo um conjunto de hábitos, produções e traços característicos de um determinado povo, nação ou grupos humanos. Porém, para compreender todo esse conjunto complexo e muitas vezes difícil de ser apreendido, sobretudo em uma perspectiva latino-americana, é necessário que retomemos algumas noções.

Alfredo Bosi (1992) nos explica que os termos cultura, culto e colônia possuem a mesma raiz, isto é, etimologicamente nascem do verbo latino *colo* “cujo particípio passado é *cultus* e o particípio futuro é *culturus*” (BOSI, 1992, p. 11 – grifo do autor), ou seja, no latim romano o sentido de *colo* é morar e ocupar a terra e por sua vez, trabalhar e cultivar o campo.

Ainda com Alfredo Bosi (1992) podemos compreender que o termo *colo* possui dois outros termos próximos que são *incola*, o habitante; e o outro, *inquilinus*, que significa aquele ou aquela que reside em terra alheia, por sua vez, *colonus* “é o que cultiva uma propriedade rural em vez de seu dono; o seu feitor no sentido técnico e legal da palavra” (1992, p. 11 – grifo do autor).

É dessa forma que se pode compreender que sempre que se fala em colonização utilizam-se duas distinções básicas: as colônias de povoamento e as colônias de exploração, que por extensão, nos faz compreender a profunda diferença entre habitar e cultivar uma terra e obter dela os resultados do cultivo e trabalhar nessa terra fazendo com que ela dê frutos para o seu dono (BOSI, 1992).

Ainda sobre as questões que abrangem o campo semântico desses termos, Alfredo Bosi (1992) nos apresenta um importante fato que serve às reflexões que pretendemos elaborar, e que sugere uma possível explicação para a manutenção e

imposição da visão do povo colonizador sobre o povo colonizado, isto é, a larga difusão da ideia de descobrimento no lugar de colonização.

Sabe-se que, em 1556, quando já se difundia pela Europa cristã a *leyenda negra* da colonização ibérica, decreta-se na Espanha a proibição oficial do uso das palavras *conquista e conquistadores*, que são substituídas por *descubrimiento e pobladores*, isto é, colonos (BOSI, 1992, p. 12).

Compreendermos as origens e conceitos desses termos nos quais, durante séculos, nossa cultura foi compreendida, significa “desmitificar, isto é, desconstruir os particularismos que impedem a autêntica compreensão de um fenômeno” (DUSSEL, 1997, p. 15).

Em Enrique Dussel (2016) compreendemos que o que se chamou de modernidade, desde 1492, com chegada de Cristóvão Colombo, foi na verdade o início de todo um processo de apagamento de ampla produção cultural e organização social existente, sobre as quais os países europeus impuseram a sua forma de ver o mundo, o que nos levou, povos latino-americanos, a uma equivocada interpretação de nós mesmos, isto é, nossas identidades foram forjadas com base numa constante destruição de nossas verdadeiras raízes.

Os povos originários da América juntamente com o povo africano, constituíram por séculos a base da economia em um sistema de exploração violento que não apenas retirou-lhes o direito à terra, no caso dos povos indígenas, transformando-os numa espécie de inquilinos de suas próprias terras; como também, lhes impôs uma religiosidade outra, numa tentativa constante, e que perdura até os dias de hoje, de destruir a espiritualidade desses povos e suas relações com a natureza, bem como de negar e marginalizar a religiosidade e a cultura africana.

Torna-se assim necessário formular uma compreensão suleadora de cultura, ou seja, com a intenção de buscar outras fontes de produção de saber e conhecimento (ARAÚJO-OLIVERA, 2014), criando um diálogo entre os saberes tradicionalmente difundidos que são geralmente as formas “norteadoras” dos Estados Unidos e da Europa de guiar o pensamento acadêmico, científico e filosófico dos povos do Sul.

Assim, compreender a cultura dos povos latino-americanos de forma suleadora, nos conduz para a ideia de intersubjetividade (DUSSEL, 1997), conceito primordial para que possamos nos compreender e nos percebermos como sujeitos inseridos em uma sociedade e um “mundo que esperou para que nascêssemos para acolher-nos em seus

braços e amamentar-nos de símbolos que configuram nossa consciência concreta” (DUSSEL, 1997, p. 19).

Apoiando-se na imagem apresentada por Enrique Dussel (1997) de que o mundo nos amamenta de novos símbolos, torna-se inevitável retomarmos a ideia que fundamenta as crenças de povos indígenas apresentada por Ailton Krenak (2019) de que é preciso relembrarmos que a natureza não é algo dissociado de nós, seres humanos, mas que nós somos também natureza, e por sua vez a cultura também não é algo que possa dissociar-se dela.

A resistência por meio da cultura é um movimento contínuo, que ora esteve mais silenciado e oprimido e ora parece ganhar força, e, a cada passo em direção a uma emancipação possível, encontraremos a violência e a postura antidialógica dos movimentos conservadores.

Compreendemos que é preciso construir e fomentar a ação e a reflexão dialógica e constante, para que possamos chegar a uma concepção ampla da cultura latino-americana que consiga produzir a transformação necessária e urgente, por meio da diversidade, e da potência gerada no encontro das subjetividades.

### **Educação libertadora como práxis de resistência**

Pensar as subalternidades dos povos do Sul Global, a partir de um sistema-mundo eurocentrado que causa violências e expropriações dos direitos de homens e mulheres colocados à margem do centro, isto é marginalizados/as, significa também refletir a cultura e a educação como processos de resistências dos sujeitos em seus modos de viver a vida e, sobretudo lutar por ela. Focamos nesta seção nas discussões entorno da concepção de educação bancária em contraposição a educação libertadora, defendida inicialmente por Paulo Freire (2017), em seu livro “Pedagogia do Oprimido”, abrindo margem para as reflexões que se estendem as relações opressoras em nossa sociedade e as possibilidades de resistência a elas.

A educação pode ser compreendida como uma das formas que as pessoas tornam comum conhecimentos, ideias e crenças sobre os diferentes aspectos da vida. Nesse sentido, a educação pode ser também um sistema que concentra o poder, exercendo controle sobre diferentes conhecimentos e reforçando as desigualdades sociais através deste mecanismo. Isto é, a educação pode ser utilizada como arma de opressão ao buscar formas de controle, moldando sujeitos acríticos, alienados e aprisionados a uma única forma de ser e pensar.

A educação libertadora em contraposição à educação bancária surge como instrumento de transformação da sociedade, ao ser pensada como prática da liberdade em que os sujeitos ao ler o mundo possam também nele intervir, atuando e protagonizando suas histórias.

Paulo Freire (2017) atribui o termo “bancária”, ao se referir a educação que coloca os sujeitos em uma relação passiva diante da narração do conteúdo, como recipientes que vão sendo cheios, feito depósitos. “Quanto mais vá ‘enchendo’ os recipientes com seus ‘depósitos’ pelo/a educador/a, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente ‘encher’, tanto melhores educandos serão” (FREIRE, 2017, p. 80). Essa lógica bancária vai além do contexto escolar, partilhando das influências de um sistema opressor, quando em uma perspectiva mais ampla da sociedade, serve de instrumento para opressão de homens e mulheres que se inserem em uma relação em que não existe criatividade, saber e transformação.

A marginalização dos povos, o genocídio das gentes, o escravismo da população preta e todas as atrocidades sustentadas pelo sistema-mundo capitalista que dividem a sociedade entre os superiores e inferiores, tem sua estrutura firmada na desconsideração dos diferentes saberes, na invisibilização destes povos como seres humanos. Para tanto, mecanismos que pudessem excluir e invisibilizar cada vez mais “estes” “daqueles”, foram sendo aprimorados no decorrer da história. A educação bancária ao transmitir determinados conhecimentos depositados como verdades universais aos sujeitos “receptores/as”, foi e ainda é uma maneira de impossibilitar a criticidade aguçada dos sujeitos.

Ao contrário de uma concepção bancária que visa a dominação dos sujeitos, através de influências tanto nas aprendizagens em práticas escolares como em contextos não escolares, a educação libertadora é aquela que se faz no esforço constante de homens e mulheres que vão se percebendo criticamente no e com o mundo. A educação libertadora sugere criticidade, de forma que o sujeito passe da transitividade ingênua à transitividade crítica, isto é, um educar e educar-se em comunhão para libertação, “[...] uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política” (FREIRE, 1983, p.88).

Dessa forma, a pedagogia freiriana pode contribuir para uma educação libertadora que considere os sujeitos como capazes de participação nos processos de transformação da sociedade, considerando também a humanização de si, ao libertar-se e transformar-se, abre caminhos para sua emancipação e autonomia, como sujeito único,

dotado de diferenças e capacidade de coexistir manifestando sua ação contínua no e com o mundo.

Através do viés revolucionário da educação como libertação, o processo educativo dispara como ponto de partida para a autonomia de homens e mulheres, pois, ao se educarem transformam suas relações, educam-se em comunhão, na convivência uns com os outros, manifestando suas expressões culturais, podendo refletir sua atuação no e com o mundo.

Vale ressaltar que essa convivência considera a harmonia, não como ausência de conflitos, mas de situações que percebidas de formas diferentes pelos sujeitos, motivem a reflexões, transformações e aprendizados entre todos/as. Para Leonardo Boff (2006), a convivência:

[...] se aprofunda pela comunhão de mentes e coração. (...)Constitui-se um elo de coesão que só pode ser bem expresso pela categoria comunhão. Ela inclui dimensões bem concretas de solidariedade, de mútuo apoio e de sentimento de copertença que vão além da simples participação (p.36).

A experiência e a convivência caminham juntas evocando a pluralidade na relação de comunhão entre os sujeitos, possibilitando conhecer o outro e reconhecer a sua diversidade. A educação libertadora coloca o sujeito em posição de refletir criticamente, confrontar, reavaliar sua presença no mundo, percebendo sua subjetividade negada nele. A transformação dos sujeitos partindo da compreensão de sua existência, diz respeito a conscientização e práxis de libertação como processo permanente, no qual, há compromisso histórico em assumir a sua participação no e com o mundo no processo de fazer e refazer sua ação. A reflexão crítica leva a uma ação consciente para transformação da realidade de opressão na busca pelo ser mais em suas diferenças, na diversidade dos seres atuantes no mundo.

O eixo central da educação como prática da liberdade refere-se à convivência dialógica. Nela é possível construir a confiança necessária para o processo de autonomia dos sujeitos, as trocas de experiências, as partilhas de saberes e a elaboração de novos conhecimentos. A dialogicidade nutre a convivência e resulta em processos educativos que considerem o respeito às multiplicidades de diferenças de gênero, raciais, étnicas e culturais.

Enquanto as epistemologias dominantes entendem e perpetuam a liberdade como direito de oprimir outrem, a educação na perspectiva freiriana, considerando a dialogicidade, a convivência, o respeito à diversidade, incentiva a autonomia e demonstra

a necessidade da participação ativa de todos/as na construção da compreensão da realidade na busca por um mundo melhor. A educação libertadora possibilita a criticidade revolucionária, portadora da esperança, de maneira que, homens e mulheres possam superar a realidade de opressão ao dirigir suas ações na construção do mundo, saindo da imobilidade e tornando-se sujeitos participativos de suas realidades.

A esperança, apoiada em Paulo Freire (1992), que não é pura espera, é esperança que se dá na necessidade ontológica do sujeito de lançar-se adiante, na busca, como ser inconcluso e inacabado, projetando-se na construção de sua história, movida por essa práxis libertadora de um sonho que pode se tornar realidade.

### **Considerações**

Com o objetivo de reconhecer o movimento de nossas intersubjetividades e torná-lo protagonista na elaboração de nossas culturas adotamos neste ensaio a valorização das epistemologias originárias em diálogo com o pensamento branco, patriarcal e heteronormativo, para propor uma reflexão que apresente possibilidades de valorização das produções culturais marginalizadas que nascem do seio de nossas culturas, afinal, conforme, Petronilha Beatriz Gonçalves Silva (1996) defende: para mudar a sociedade é necessário reconhecer a diversidade.

O reconhecimento da diversidade para expressar a existência do Outro, aqueles/as colocados à margem da sociedade, é uma conquista recente e parte da resistência que reside nos povos dos movimentos indígenas, amefricanos, latino americanos, afrodescendentes, bem como, das populações empobrecidas, mulheres, imigrantes e outros grupos culturais e identitários diversos que coexistem no sistema-mundo.

Sonia Stella Araújo-Olivera (2014), destaca que a vontade de viver, junto a necessidade de sobreviver distanciando a humilhação e a desigualdade, faz com que sujeitos oprimidos se adaptem ou resistam às situações de opressões vivenciadas. Aqueles que rompem com os paradigmas do poder dominante e se compreendem enquanto sujeitos de ação no e com o mundo, caminham através da práxis da liberdade em constante movimentação para transformação da realidade injusta.

O líder indígena Ailton Krenak, em entrevista concedida à equipe da 34ª bienal de arte de São Paulo, quando indagado de qual lugar o pensamento indígena resiste, responde: “A gente resiste de um lugar fundado em nossa memória”, (2019, p. 98) argumentando que os povos indígenas não detêm uma cartografia que lhes aponte os

lugares em que se nasce ou para onde devem ir, e que é essa mesma a razão da força e da potência pela qual resistem e pensam seu próprio mundo e todos os outros mundos que os circundam.

Pensarmos a transformação social, só é possível ao considerarmos também as formas distintas de resistências de povos que invisibilizados/as pelo sistema-mundo carregaram ao longo da história seus conhecimentos, suas experiências, seus modos de viver e sua potencialidade de humanização mesmo diante da condição de oprimidos/as e que agora ganham destaque em discussões acadêmicas.

Nesse sentido, o esperar que nasce da práxis libertadora, só é possível ao caminharmos juntos com esperança e em colaboração, coexistindo com grupos populares e comunidades contrárias ao projeto vigente na luta articulada por uma proposta de sociedade mais diversa, justa e democrática.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO-OLIVERA, Sonia Stella. Exterioridade o outro como critério. *In*: OLIVEIRA, Maria Waldenez; SOUSA, Fabiana Rodrigues (Orgs). **Processos Educativos em Práticas Sociais: pesquisas em educação**. São Carlos: EdUFSCar, 2014, p. 47-112.

BOFF, Leonardo. **Virtudes para um outro mundo possível**. v. II: convivência, respeito. Petropolis: Vozes, 2006. p. 126-126.

BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. 3ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

DUSSEL, Enrique. **Oito ensaios sobre cultura latino-americana e libertação**. São Paulo: Paulinas, 1997.

DUSSEL, Enrique. **Autopercepción intelectual de un proceso histórico**. *Anthropos*, v. 180, p. 10-13, 1998.

DUSSEL, Enrique. **Materiales por una etica de liberación**. Madrid: Plaza y Valdés Editores, 2007. 379 p.

DUSSEL, Enrique. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, jan./abr. 2016.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 14ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**/Paulo Freire. Notas: Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 63ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. 12 ed. São Paulo: L&PM, 2010.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KRENAK, Ailton. “A gente resiste de um lugar fundado na nossa memória”. Entrevista concedida a equipe da Fundação Bienal. **Primeiros Ensaios: Publicação Educativa da 34ª Bienal**. São Paulo: 2019. p. 97.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**, p. 127-167, 2007.

MOURA, Clóvis. Miscigenação e democracia racial: mito e realidade. *In*: MOURA, Clóvis. **Sociologia do negro brasileiro**. São Paulo: Editora Ática, 1988.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. São Paulo, Editora Perspectiva SA, 2016.

NASCIMENTO, Beatriz. **Uma história feita por mãos negras**. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

ÔRÍ. Direção de Raquel Gerber. Brasil: Estelar Produções Cinematográficas e Culturais Ltda, 1989, vídeo (131 min), colorido.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina *In*: Edgardo Lander. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. Disponível em : <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/lander/pt/lander.html> Acesso em 18 set 2021.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura?** São Paulo: Brasiliense, 1983.

SILVA, Petronilha B. Gonçalves. Prática do Racismo e Formação de Professores. *In*: DAYRELL, Juarez (org). **Múltiplos Olhares sobre a Educação e Cultura**. Belo Horizonte: UFMG, p. 168-178. 1996.

SILVA, Petronilha B. Gonçalves. Pode a educação prevenir contra o racismo e a intolerância. *In*: SABÓIA, GV; GUIMARÃES, SP **Seminários Regionais preparatórios para a Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata**. Brasília: Ministério da Justiça–Secretaria da Justiça dos Direitos Humanos. 2001. p. 103-123.

TEDLA, Eleni. Indigenous African Thought *In*: \_\_\_\_\_. **Sankofa, african thoughts**. New York: Peter Lang, 1995. p. 11-41.