

O TECER DA PEQUISA NO CAMPO DA **DECOLONIALIDADE**

Waldma Máira Menezes de Oliveira
Tiago Corrêa Saboia
Hellen do Socorro de Araújo Silva
(Orgs.)

O TECER DA PESQUISA NO CAMPO DA DECOLONIALIDADE



Pedro & João
editores

WALDMA MAÍRA MENEZES DE OLIVEIRA
TIAGO CORRÊA SABOIA
HELLEN DO SOCORRO ARAÚJO SILVA
(Organizadores)

O TECER DA PESQUISA NO CAMPO DA DECOLONIALIDADE




Pedro & João
editores

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

A revisão linguística e ortográfica, assim como o enquadramento às regras da ABNT é de responsabilidade dos autores e coautores.

Waldma Maíra Menezes de Oliveira; Tiago Corrêa Saboia; Hellen do Socorro Araújo Silva [Orgs.]

O tecer da pesquisa no campo da decolonialidade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 146p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-1527-3 [Digital]

1. Pesquisa no campo. 2. Decolonialidade. 3. Ciências humanas. 4. Pesquisa e prática pedagógica. I. Título.

CDD – 370

Capa: Tiago Corrêa Saboia com finalização técnica de Marcos Della Porta

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2024

PREFÁCIO

Começo a escrever este prefácio em pleno mês de setembro do ano de 2024. Momento histórico para as populações que residem na Amazônia paraense, pois a capital do estado do Pará, Belém, foi a anfitriã do XIII Congresso brasileiro de pesquisadores (as) negros (as)-COPENE.

Um importante capítulo para a biografia dos movimentos sociais, comunidades indígenas, quilombolas, LGBTQIAP+, pessoas com deficiência... habituado(a) ao enclausuramento que os principais eventos acadêmicos costumam proporcionar em pontuais apresentações culturais (um sentido de cultura que padece de uma asepsia política) enquanto escutam nós, “o(a)s dito(a)s especialistas,” dissertarmos sobre práxis, epistemes e cosmopercepções que latejam em suas peles.

Esta primorosa produção chega em minhas mãos enquanto acompanhava atentamente tanto a socialização de estudos realizados por pesquisadores (as) negros (as), afro-brasileiro(a)s e quilombolas de todo o país quanto dolorosas e pungentes reflexões sobre as chagas abertas espalhadas pelo corpo-território amazônico.

Uma Amazônia violada, decapitada e talhada pelo canivete do colonizador, um capitalismo branco que encarcera as mentes com sua branquitude supremacista, cujas múltiplas faces se materializam nas figuras do político/monarca que “vende carbono para euroburguês ver”, do narcotraficante e do “agroindustrial GLOBALizante pop.” Mas ainda que o solo desta Amazônia ladino-amefricana esteja devastado, não se pode impedir as sementes!

Sementes que estão presentes em **O (A) Pesquisador(a) decolonial no campo das Ciências Humanas**, texto de autoria da professora Waldma Maíra Menezes de Oliveira que inaugura este importante livro, elencando as ferramentas epistêmicas e cosmosensacionais cruciais para um (uma) pesquisador (a)

decolonial que não renuncia ao manejo diretivo e crítico de seu trabalho pedagógico, ratificando a tese de que a pedagogia da pesquisa foi o maior legado deixado por Paulo Freire.

Uma pedagogia freiriana comumente eivada de dimensões estéticas e éticas. Assim, pelas lentes fotográficas do professor Tiago Corrêa Saboia em **Quando ciência e arte se encontram na artesanaria da pesquisa: contribuições de Carlos Rodrigues Brandão para pensar**, compreendemos o pleno sentido de se fazer etnografia na Amazônia, a partir do nobre ofício de descrever e traduzir a mediação política e cultural entre as comunidades quilombolas localizadas no município de Cametá e os saberes e as superracionalidades do território ancestral. Não tenho dúvidas de que Lélia Gonzalez, Beatriz Nascimento e Abdias Nascimento beijariam o chão dos quilombos do Itapocu, Bonfim, Tomázia e Itabatinga médio.

Por falar em Nascimento, em **O Círculo Dialógico Cultural como metodologia decolonial nas pesquisas das ciências humanas**, a professora Waldma Máira Menezes de Oliveira nos transporta para os círculos de cultura presentes tanto no território brasileiro, sobretudo na experiência de Angicos, quanto em outras partes do mundo como no continente africano, cujas experiências que Paulo Freire partilhou com Abdias Nascimento, outro titã brasileiro, foram sistematizadas e resultaram nos escritos africanos.

Com muita precisão e consubstancialidade, a pesquisadora traça uma rota metodológica que constitui um capítulo de referência para estudantes e professores (as) dos cursos de licenciatura, mostrando com maestria a complexa relação entre pesquisa e prática pedagógica.

Os círculos pedagógicos lembram que a educação, como destacam Selma Garrido¹ Pimenta e Marli André², expressam

¹ PIMENTAL, Selma Garrido. **De professores, pesquisa e didática**. Campinas: Papyrus, 2002.

² ANDRÉ, Marli *et al* (org). **O papel da pesquisa na formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2012.

interesses e finalidades de diferentes grupos sociais. Portanto, se a educação é um fenômeno social, a pedagogia é a ciência do processo educativo, sendo a carta náutica dos objetivos e intenções subjacentes às ambiências. Assim aprofundamos o sentido pedagógico dos (as) oprimidos (as) de Paulo Freire.

Sentidos pedagógicos que podemos encontrar nos relatos que povoam o capítulo **Constituição das identidades: no movimento que emancipa, somos transformados**. Joana Laura Cota Correa e Hellen do Socorro de Araújo Silva mostram que emancipar é sinônimo de agência, onde homens e mulheres passam a ocupar o centro da tomada de decisões que afetam as suas vidas, experimentando um processo de emancipação a partir da valorização das suas identidades. Fazendo das sábias palavras de Kabengele Munanga³ as nossas, podemos perfeitamente implodir o “penso, logo existo” de Immanuel Kant e substituí-lo por “tenho história, cultura e identidade logo existo.”

Homens e mulheres cujas culturas e historicidades ajudaram a edificar a sociodiversidade amazônica. Sejam as múltiplas etnias que constituem as comunidades originárias ou os povos africanos em diáspora, não apenas na condição de escravizados, mas principalmente enquanto soberanos, uma vez que o encontro entre Brasil e África antes da colonização foi ocultado pelo próprio colonizador europeu, esculpindo a pluralidade cultural, biológica e mineral amazônica que conhecemos hoje. Cosmopercepções, saberes e espiritualidades que irão tecer um sentido decolonial de governança, onde a natureza enquanto matripotência é quem dita as regras e que estão presentes no capítulo **Decolonialidade da natureza nas lutas em educação do campo e quilombola: atuação do *cogter/climateu* no combate às mudanças climáticas na Amazônia tocantina** escrito por Oscar Ferreira Barros.

Estudos provenientes da antropologia, arqueologia, filosofia e sociologia ratificam a tese de que as mulheres lideraram a primeira grande revolução tecnológica da humanidade que foi o cultivo da

³ MUNANGA, Kabengele. **Negritudes: usos e sentidos**. 2 ed. São Paulo: Ática, 1988.

terra. São saberes ancestrais que constituem as dinâmicas socioculturais dos povos amazônidas e que são alvos do memoricídio.

No afã de enfrentar essa “necromemória”, Anael Souza Nascimento em **Memórias, lembranças e vivências: uma abordagem participativa na pesquisa qualitativa** aciona o sentido do Sankofa: retornar ao passado para recuperar os conhecimentos ancestrais e construir melhor o futuro a partir da etnografia, abordagem que a pesquisadora potencializa ao demonstrar o domínio da técnica e da teoria combinado à sensibilidade materna, ao dividir tão suntuosa experiência com sua filha Valentina, de descrever e explicar os sentidos plurais de se fazer cultura no quilombo de Mangueiras.

Ao realizar a leitura do capítulo, não posso deixar de pensar no conceito de *Continuum Civilizatório* de Beatriz Nascimento⁴, que pode ser entendido como um sentido de quilombo que transcende o espaço físico, pois abarca as dimensões subjetivas de uma comunidade ao fazer e viver cultura, educação e territorialidade.

Um posicionamento político, epistêmico e pedagógico que restitui os elos entre as Áfricas continental e diaspórica em uma jornada transatlântica que deságua nos rios desta Amazônia Ameفرicana que ainda tem muito a nos desvelar.

Por isso devemos reconhecer que há um caleidoscópio de perspectivas que contribuem para compreender um território amazônico tão multifacetado, cujas pesquisas decoloniais estão incluídas.

De modo cirúrgico e didático, os professores Alder de Sousa Dias e Waldir Ferreira de Abreu em **Pesquisas decoloniais: um macro contexto sobre sua enunciação** cartografam os aspectos históricos, pedagógicos e praxiológicos da decolonialidade, elaborando um texto apropriado para quem deseja aprofundar os seus conhecimentos sobre a práxis decolonial.

⁴ RAATZ, Alex. **Uma história feita por mãos negras**. 1ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

A coletânea de textos que constituem este livro apresenta bons argumentos para a sistematização de resistências combativas. As pedagogias que nos esperam nas próximas páginas não deixam dúvidas sobre a importância de estabelecermos um duelo de ideias no campo epistêmico, se quisermos de fato pulverizar o lixo flutuante europeu que ainda contamina as nossas águas doces. Só assim conseguiremos corroer as múltiplas opressões que abreviam vidas, sequestram identidades e subjetividades, além de mutilar o futuro dos povos amazônidas.

Enquanto não reconhecermos a rigorosa (cons)ciência presente nos conhecimentos forjados pelas aldeias, quilombos e comunidades tradicionais, permaneceremos (des)norтеada(o)s, esperando que o iluminismo nos retire das penumbras paradigmáticas.

É urgente nos apropriarmos de pensamentos e práticas em simbioses sistematizadas para rompermos com as barricadas culturais edificadas em nossas mentes e que nos levam a perpetuar histórias das quais não narramos e protagonizamos. É dessa forma que conseguiremos resgatar as epistemologias que os contratualistas nos furtaram no alvorecer do século das luzes. Ora, as palavras liberdade, igualdade e fraternidade foram pronunciadas pelos mesmos que estabeleceram relações cognoscitivas desfavoráveis com o povo ladino-amefricano.

Corpos famélicos cujos ancestrais africanos, indígenas e afro-brasileiros eram soberanos agora perambulam solitários pelo suposto “vazio demográfico Amazônico” que pertence a um “Brazil” cuja democracia racial é a mentira que mais tortura a (in)consciência de suas mulheres e homens.

Portanto, lutar para que as oprimidas e oprimidos na Amazônia sejam reconhecidos enquanto cidadãos de primeira classe e vivam a emancipação em todas as suas dimensões, tanto infraestruturais quanto subjetivas é condição inegociável para qualquer pedagogia que encontre no binômio educação e política o seu objetivo precípuo.

Em um sentido amplamente sankofiano que a leitura deste livro me proporcionou, não tenho dúvida de que as mulheres e homens amazônidas atiraram hoje a pedra ancestral que derrubou a ave de rapina hegeliana que alçava o seu voo ao cair da tarde de ontem no firmamento do saber.

Deixo aqui saudações gonzaleanas⁵ de uma intelectual ladino-amefricana que de lá do plano *Orun* lembra-nos do seguinte: organização e luta já! E *Axé Muntu*. Já eu, falo na condição de uma (des)ORientada em pleno período piroceno, portanto em meio às chamas que consomem o bioma amazônico.

Que possamos semear muita Organização, Conhecimento e Luta já!

Axé.

Isabell Theresa Tavares Neri
Universidade Federal do Pará

⁵ RIOS, Flávia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

SUMÁRIO

O (A) PESQUISADOR(A) DECOLONIAL NO CAMPO DAS CIÊNCIAS HUMANAS	13
Waldma Máira Menezes de Oliveira	
QUANDO CIÊNCIA E ARTE SE ENCONTRAM NA ARTESANIA DA PESQUISA: contribuições de Carlos Rodrigues Brandão para pensar escritas outras	23
Tiago Corrêa Saboia	
O CÍRCULO DIALÓGICO CULTURAL COMO METODOLOGIA DECOLONIAL NAS PESQUISAS DAS CIÊNCIAS HUMANAS	37
Waldma Máira Menezes de Oliveira	
CONSTITUIÇÃO DAS IDENTIDADES: no movimento que emancipa, somos transformados	61
Joana Laura Cota Correa Hellen do Socorro de Araújo Silva	
DECOLONIALIDADE DA NATUREZA NAS LUTAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO E QUILOMBOLA: atuação do COGTER/CLIMATEU no combate às mudanças climáticas na Amazônia tocantina	91
Oscar Ferreira Barros	
MEMÓRIAS, LEMBRANÇAS E VIVÊNCIAS: uma abordagem participativa na pesquisa qualitativa	117
Anael Souza Nascimento	
PESQUISAS DECOLONIAIS: um macro contexto sobre sua enunciação	133
Alder de Sousa Dias Waldir Ferreira de Abreu	

O (A) PESQUISADOR(A) DECOLONIAL NO CAMPO DAS CIÊNCIAS HUMANAS

Waldma Máira Menezes de Oliveira¹

O semear metodológico

Os pesquisadores jardineiros jamais desistem de sua semente, ainda que o clima e o solo não estejam propícios para que ela germine. O bom jardineiro sabe o momento certo da sementeira. Em face à espera ele aprecia as etapas do amadurecimento da semente e ao germinar contempla o perfume, as cores e a textura de sua flor.

Ao fazer alusão ao pesquisador jardineiro tem-se como base Alves (1999, p. 24) que registra: “todo jardim começa com uma história de amor, antes que qualquer árvore seja plantada ou um lago construído é preciso que eles tenham nascido dentro da alma. Quem não planta jardim por dentro, não planta jardins por fora e nem passeia por eles”.

O jardim, então, é o objeto a ser investigado pelo (a) pesquisador(a) jardineiro(a). O (A) pesquisador(a) necessita ter uma relação de amor com objeto, para que possa vir desenvolver uma investigação pautada na problematização, na criticidade e no

¹ Professora da Faculdade de Educação do Campo (FECAMPO) e do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEDUC) da Universidade Federal do Pará (UFPA). Pós-Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Doutora e Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Coordenadora do Grupo de Estudos Surdos na Amazônia Tocantina, da Especialização em Educação Inclusiva no Campo e da Divisão de Inclusão Educacional – DIE da Universidade Federal do Pará – Campus Cametá. E-mail: waldmamaira@hotmail.com Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9969566482712444> . ORCID – <https://orcid.org/0000-0002-8747-5185>.

afeto. Assim, o jardim precisa ser amado, zelado e visitado diariamente pelo jardineiro.

Alves (1999, p. 24) indaga: “O que é um jardineiro? Uma pessoa cujo pensamento está cheio de jardins. O que faz um jardim são os pensamentos do jardineiro”. É nítido que há uma correlação intrínseca entre o pesquisador e o discurso do sujeito a ser pesquisado, na medida em que um precisa do outro para ser aquilo que almeja ser, isto é, sem o objeto não há pesquisa e nem ação do pesquisador e sem ele não há problematização e nem investigação sobre o objeto. Infere-se, então, que o (a) pesquisador (a) só é pesquisador na medida em que contempla e problematiza um dado objeto e que um objeto só se torna um objeto investigativo frente a ação de um (a) pesquisador (a). Longe um do outro perdem a essência de sua ação no mundo.

Desse modo, configuram-se a partir da interferência direta e indireta de um com o outro. Faz-se necessário pontuar que essa correlação, entre pesquisador(a) e objeto, nem sempre é prazerosa, amorosa e fácil, ela é regada, também, de desprazer, dor e dificuldade, todavia não há como negar: ambos são afetados pela ação do outro.

Este artigo busca apresentar o conceito de pesquisador (a) decolonial descrito na pesquisa de Oliveira (2023). Assim, neste estudo apresenta-se um recorte teórico da tese “Narrativas de vida e o pensamento decolonial: na construção da integralidade do Ser Surdo na Amazônia tocantina”.

Pesquisador (a) Decolonial

Todo ato de pesquisar é oriundo do ato de perguntar. Pesquisamos porque questionamos uma realidade, uma ação de um indivíduo e um contexto. Ao questionar, homens e mulheres, exercem sua atuação no mundo, com o mundo e com os outros e materializam a existência humana, por meio da vocação ontológica de *Ser mais*, isto é, de ser sujeito ativo, criativo e crítico no contexto social.

Tendo como base o pensamento freireano sobre a existência humana, ao perguntar, homens e mulheres materializam que estão em um tempo histórico-social, não como meros telespectadores, mas como criadores e fazedores de cultura. O ato de perguntar forma não somente a identidade do ser humano, mas também a identidade cultural de sua comunidade, da sociedade e de seu país.

Entende-se, então, que “a existência humana é, porque se fez perguntando, à raiz da transformação do mundo. Há uma radicalidade na existência, que é a radicalidade do ato de perguntar” (Freire; Faundez, 1985, p. 27). Pergunta-se com o intuito de conhecer, como também de questionar as desigualdades, colonialidades e opressões e anunciar possíveis veredas para a transformação deste mundo em mundo mais ético, justo e decolonial.

O ser humano ao perguntar questiona e problematiza as estruturas, os fenômenos e as classes sociais, percebe os mecanismos de poder, as práticas disciplinares e instituições normalizadoras que forjam as identidades dos cidadãos latino-americanos (Castro-Gomez, 2005).

O ato de perguntar relaciona-se com a curiosidade inerente de homens e mulheres a qual possibilita o processo de conhecimento. O ser humano é naturalmente curioso e essa curiosidade se intensifica nas teias históricas, nas tramas sociais e nas relações interpessoais (Oliveira, 2023).

Freire (2016) destaca que a curiosidade humana se apresenta enquanto ingênua e epistemologia. A primeira refere-se ao saber prático do senso comum desenvolvido e percebido pela experiência feita, por meio do conhecimento empírico, enquanto o segundo ocorre por meio dos procedimentos metodicamente rigorosos e críticos. Faz-se necessário pontuar, conforme o autor, que não há uma ruptura entre as curiosidades supracitadas, mas sim superação da primeira para a segunda:

[...] a superação e não ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser

curiosidade, se critica. Ao criticizar-se, tornando-se então curiosidade epistemológica, metodicamente rigorizando-se na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão (Freire, 2016, p. 122).

Percebe-se, na assertiva anterior, que o autor destaca a superação da curiosidade ingênua para epistêmica por meio da criticidade do ser humano ao objeto cognoscível. O ato de perguntar, por meio da curiosidade, move o ser humano “[...] diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos” (Freire, 2016, p. 123). Em caráter preambular o (a) pesquisador (a) decolonial deve oportunizar ao participante da pesquisa a problematização acerca dos acontecimentos e engrenagens sociais, o que acarretará a superação da curiosidade ingênua para epistêmica.

O (A) pesquisador (a) decolonial no partilhar com o outro nutre, contempla e intervém no contexto e no objeto de investigação. Compromete-se com a mudança de práticas excludentes para práticas mais humanizadoras e inclusivas, para comprometer-se com aquele grupo que foi excluído socialmente, subalternizado no seu ser, fazer e saber. Por isso, o (a) pesquisador (a) decolonial faz uso da criticidade, da energia de descontentamento desta sociedade opressora, e busca a libertação mediante a denúncia da opressão/colonialidade imposta a estes grupos. Dessa feita,

[...] somente um ser que é capaz de sair de seu contexto, de “distanciar-se” dele para ficar com ele; capaz de admirá-lo para, objetivando-o, transformá-lo e, transformando-o, saber-se transformado pela própria criação; um ser que é e está sendo no tempo que é o seu, um ser histórico, somente, este é capaz, por tudo isso, de comprometer-se (Freire, 1979, p. 17).

O (A) pesquisador (a) decolonial alimenta o comprometer-se, não somente, com o objeto de investigação, como também pela denúncia da subalternização que esses sujeitos, neste caso os seus entrevistados, viveram e vivem na lógica da colonialidade do ser, saber e poder presente na rede modernidade/colonialidade. Esse

compromisso já era descrito por Freire (1979, p. 19): “o compromisso, próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade, de cujas ‘águas’ os homens [e mulheres] verdadeiramente comprometidos ficam molhados, ensopados”.

Esse comprometimento está enraizado em uma matriz decolonial, que enfatiza uma energia de insatisfação com as opressões e negações dos grupos subalternizados, presente no contexto da América Latina. Ao comprometer-se o (a) pesquisador (a) decolonial percorre veredas em que a alteridade, solidariedade e dialogicidade se façam presente na relação com os seus entrevistados e com o seu objeto de investigação.

De acordo com Freire (1979, p. 17) “assim, como não há homem [e mulher] sem mundo. Nem mundo sem homem [e mulher], não pode haver reflexão e ação fora da relação homem [mulher] - realidade”. Entende-se que o ser humano é um ser inacabado e que vai se construindo mediante as relações que realiza com os outros, no e com o mundo. Nessa perspectiva os sujeitos sociais, homens e mulheres, criam o mundo e podem continuar transformando-o.

O ser humano é um sujeito de conhecimento e de relações, para tanto o diálogo é fator primordial da relação humana e condição para o ser humano tornar-se indivíduo. O diálogo é o “conteúdo da forma de ser própria à existência humana, está excluído de toda relação na qual alguns homens [e mulheres] sejam transformados em ‘seres para outros’ é que o diálogo não se pode travar numa relação antagônica” (Freire, 1980, p. 43).

O diálogo é princípio fundante da existência humana é por ele que os homens e as mulheres se libertam, se comunicam, demarcam sua existência humana e o seu quefazer no e com o mundo. Portanto, o fenômeno inter-humano situa-se no campo existencial, que implica a presença do Eu e o Outro em um evento de encontro mútuo que ocorre em decorrência da interação “entre” o Eu e Outro na totalidade, na reciprocidade e na autenticidade da relação.

O diálogo, então, adquire conotação existencial, uma vez que possibilita a homens e mulheres serem sujeitos, capazes de

compreender a realidade para transformá-la. Freire (1980, p. 43) define o diálogo como “o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o pronunciam, isto é, o transformam, e transformando-o, o humanizam para a humanização de todos”. Portanto, o diálogo é o caminho indispensável na relação humana, social e educativa.

Freire (2017) apresenta o ser humano em uma visão existencialista, por ilustrar homens e mulheres como: **inconclusos** — constante busca de *ser mais*; **ser de relações** — reflexivo, conseqüente, transcendente e temporal/histórico — que estabelece uma relação dialética homem-mundo; **corpo consciente** — cuja consciência é intencionada para fora de si, para um mundo que não é mero objeto de contemplação, mas tem a marca de sua ação.

Destarte, o ser, viver, conviver e saber envolve o reconhecimento da nossa presença no e com o mundo, como também implica o conhecimento inteiro, de homens e mulheres, sobre si mesmo. O ser humano é ser relacional, histórico e cultural que se faz e refaz na presença do outro mediatizado pelo mundo.

Destaca-se que a atuação do (a) pesquisador (a) decolonial não se apresenta como um manual de técnica de pesquisa, com caráter prescritivo em uma lógica do dever ser. Ao contrário, seguindo os preceitos freireanos entende-se que o (a) pesquisador (a) decolonial por ser um ser inconcluso em uma lógica do *vir-a-ser* busca se fazer com o outro no aprender, no ensinar e no partilhar cultivando e nutrindo sua posição crítica, criativa e transformadora no/do mundo.

O campo epistêmico, ontológico e filosófico decolonial implica o reconhecimento de identidades outras, de pedagogias outras, de lógicas outras e sociedades outras, o que implica a “luta pela criação de um mundo onde muitos mundos possam existir, e onde, portanto, diferentes concepções de tempo, espaço e subjetividade possam coexistir” (Maldonado-torres, 2019, p. 36).

Para tanto o (a) pesquisador (a) decolonial irá gestar uma consciência crítica que permitirá transformar a realidade, posto que na medida em que conhece o *locus* tende a se comprometer com a

própria realidade e com a emancipação dos sujeitos que lá vivem, tal ação se dará em construção coletiva com o participante da pesquisa e com os indivíduos pertencentes à comunidade.

O (A) pesquisador(a) decolonial cultiva um olhar investigativo, indagador e questionador que se nutre da autenticidade, da responsabilidade e da dialogicidade com o participante da pesquisa. Reconhece a realidade na qual está inserido(a) enquanto uma realidade mutável e está sempre disposto a rever os dados coletados na pesquisa. Portanto, encarrega-se em “atuar e refletir com os indivíduos com quem trabalha para conscientizar-se junto com eles das reais dificuldades da sociedade” (Freire, 1979, p. 57).

Nesse ínterim, o (a) pesquisador(a) decolonial conhece as problemáticas sociais, culturais e econômicas que influenciam diretamente na vida e na formação das identidades dos sujeitos daquela localidade. Portanto, ao pesquisar um determinado objeto não poderá se restringir a coletar as narrativas de seus participantes da pesquisa, buscará, ir além, oportunizar uma reflexão crítica acerca das dificuldades enfrentadas por ele no contexto social.

Tal problematização deve ser estimulada pelas perguntas. Para tanto essas não podem ser restritas e limitadas ao contexto microsocial. Precisam ser nutridas e cultivadas na conjuntura social, na problematização e na crítica acerca da ideologia fatalista, da conjuntura neoliberal e de uma ética do mercado que castra, que desumaniza e coisifica o ser social em um mero isso, em um objeto.

A entrevista está enraizada na vida do participante da pesquisa, as suas experiências e suas escolhas. A entrevista bem elaborada e realizada terá a oportunidade de favorecer a problematização de homens e mulheres no seu contexto micro e macrosocial. Oportunizará, com base na criticidade e na dialogicidade, a passagem da curiosidade ingênua para epistêmica, da ruptura do olhar fatalista das coisas para a materialidade da mudança e quebra do determinismo social.

O (A) pesquisador(a) decolonial não restringe sua atuação à coleta de dados sobre algum tema, mas sim no auxílio na tomada de

consciência, autonomia, criticidade e mudança social do participante da pesquisa. Por conseguinte, o (a) pesquisador(a) não busca apenas alcançar os objetivos, ele(a) busca ir além, por meio do processo de denúncia de opressão, e de anunciar perspectiva outras, vidas outras e atitudes outras de um grupo outrora coisificado para a possibilidade de um ativista político humanizado.

Para isso, é imprescindível que o (a) pesquisador(a) decolonial supere o estado de objeto no qual é representado(a) pela sociedade-sujeito para tornar-se sujeito, fazedor e criador do mundo, “tarefa que lhes exige, durante sua ação sobre a realidade, um aprofundamento da sua tomada de consciência da realidade, objeto de atos contraditórios daqueles que pretendem mantê-la como está” (Freire, 1979, p. 48).

O aprofundamento da realidade interliga-se com o ato de perguntar que é engendrado pela curiosidade epistemológica. O (A) pesquisador(a) decolonial busca encontrar respostas para suas hipóteses e objetivos do trabalho referente ao participante da pesquisa e à comunidade dele. Assim, “o trabalho de pesquisa, deve iniciar-se por encontrar as perguntas-chaves que é preciso resolver” (Freire; Faundez, 1985, p. 26).

Por meio da curiosidade do(a) pesquisador(a) decolonial sobre um determinado objeto de investigação emergem perguntas suleares² que serão os fios da tecitura de seu trabalho e as respostas a essas perguntas constituir-se-ão a pesquisa. Portanto, é “durante o processo de buscar informações que ajudem a responder a essas perguntas, tudo indica que outras perguntas fundamentais emergem na constituição de um corpo coerente, lógico, rigoroso, que deve ser a pesquisa” (Freire; Faundez, 1985, p. 26).

² SULear problematiza e contrapõe o caráter ideológico, político e epistêmico do termo nortear. O termo foi empregado por Paulo Freire no livro *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido* (Freire, 2018).

Considerações finais

Este artigo buscou conceituar a ação do (a) pesquisador (a) decolonial, com base nas categorias fundantes do pensamento de Paulo Freire, a saber: a curiosidade, o diálogo e as relações entre um Eu (pesquisador (a) -Tu (participante da pesquisa), em uma relação autêntica, recíproca e ontológica presente na relação de dois sujeitos, enraizada na alteridade, na humanização e na libertação coletiva.

Referências

ALVES, R. A. **Entre a ciência e a sapiência: o dilema da educação**. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

CASTRO-GÓMEZ, S. Ciências sociais, violência e o problema da invenção do outro. *In: LANDER, E. (Org.). A colonialidade do saber, eurocentrismo e ciências sociais perspectivas Latino-Americanas*. Buenos Aires: Clasco, 2005, p. 19-186.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1979.

FREIRE, P. *Extensão ou comunicação?* 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1980.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação cartas pedagógicas e outros escritos**. 3. ed. São Paulo: Paz e terra, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 63. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2017.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

MALDONADO-TORRES, N. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. *In*: BERNADINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFUGUEL, R. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019, p. 27-53.

OLIVEIRA, W. M. M de. **Narrativas de vida e pensamento decolonial: na construção da integralidade do Ser Surdo na Amazônia Tocantina**. Tese (Doutorado em Educação) Universidade do Estado do Pará, Belém, 2023, 413f. Disponível em: <https://ccse.uepa.br/ppged/> Acesso em: 28 fev. 2023.

QUANDO CIÊNCIA E ARTE SE ENCONTRAM NA ARTESANIA DA PESQUISA: contribuições de Carlos Rodrigues Brandão para pensar escritas outras

Tiago Corrêa Saboia¹

Introdução

Este meu escrito deverá oscilar entre a transgressão e a norma, entre a ciência e a arte (Brandão, [s./d]. a)

Lembro-me do encantamento de quando li pela primeira vez a passagem de Carlos Rodrigues Brandão destacada no início desse texto. À época, buscava organizar possibilidades teórico-metodológicas de utilização da fotografia (assumida aqui como grande paixão) no contexto de minha pesquisa de doutorado com comunidades quilombolas na Amazônia Tocantina² e organizada a partir dos pressupostos da Investigação-Ação-Participativa (IAP). No entanto, a fotografia enquanto simples ilustração do contexto de pesquisa sempre me pareceu uma utilização limitada. Buscava algo mais.

Pensar o uso da fotografia como narrativa visual a partir da etnografia (Achutti, 1997) mostrou-se um caminho naturalmente possível. A fotoetnografia possibilitou a elaboração de outros escritos, os quais já assumia a fotografia mais como uma forma de linguagem do que enquanto técnica. No entanto, por mais que essa

¹ Docente da Faculdade de Educação do Campo (Universidade Federal do Pará, Campus Cametá) e doutorando do Programa de Pós-graduação do Instituto Amazônico de Agriculturas Familiares (INEAF/UFPa). Email: tsaboia@ufpa.br

² Utilizo o conceito a partir de Nunes (2012) e Pereira (2012) a qual situam Amazônia Tocantina formada por municípios interligados pelo rio Tocantins em seu baixo curso com destaque para os municípios que integram a microrregião de Cametá: Abaetetuba, Cametá, Baião, Limoeiro do Ajuru, Mocajuba, Oeiras do Pará e Igarapé Miri.

abordagem permitisse pensar a função da fotografia para além de suporte do texto escrito e assumi-la como construção discursiva de enunciados (Fernandes; Fernandes, 2019), em minha análise, ainda predominava a relação sujeito-objeto no fazer fotográfico.

Hoje, a partir das contribuições dos chamados estudos pós-coloniais e decoloniais, essa relação sujeito/objeto na produção científica é tensionada no sentido de compreendê-la também como forma de reprodução de subalternidades (Spivak, 2010). Nesse sentido, a fotografia enquanto produção imagética da realidade, se pautada no distanciamento entre quem investiga e quem é pesquisado, também pode ser igualmente (re)produtora de subalternidades (Madeira; Rodrigues, 2021; Ribeiro; Prazeres, 2015).

A opção pela IAP no caminhar metodológico da pesquisa mencionada anteriormente se deu a partir do reconhecimento da importância do desenvolvimento de propostas que viabilizem a participação dos sujeitos na construção do conhecimento. Significa reconhecer processos de esquecimento e silenciamento de outras formas de conhecimento, principalmente das populações afrodiaspóricas, pelo sistema-mundo moderno/colonial (Bernardino-Costa; Grosfoguel, 2016). Nesse caminhar, o compromisso assumido na pesquisa busca deslocar os sujeitos investigados de sua condição de objetos de pesquisa para companheiros do compromisso “cuja a trajetória, traduzida em trabalho político e luta popular, obriga o pesquisador a repensar não só a posição de sua pesquisa, mas também de sua própria pessoa” (Brandão, 1987).

É neste ponto que Brandão nos apresenta e desafia a pensar que no contexto da pesquisa participante as subjetividades do pesquisador são tão importantes quanto as subjetividades dos grupos a quem a pesquisa é destinada. Significa dizer que o proceder dialógico frente a “eles”, com “eles” e “para eles” deve ser também através de “nós” (Brandão, 2017).

Nesse sentido, nesse texto busco construir reflexões dialogando com Brandão a partir de um de seus questionamentos. Em “A pesquisa-ação-participativa e algumas experiências de

criação compartilhada de saberes”, Brandão (1987, [s/d] b, p.8) nos pergunta:

Quais as ideias, propostas e práticas concretas que estão sendo pensadas e praticadas agora como alternativas de investigação-ação-participativa, cobrindo diferentes áreas atuais de atuação e abertas à presença-participação de diferentes atores populares?

Como resposta, Brandão nos deixa quatro alternativas: a reconstrução coletiva da História; a cartografia social; a educação como investigação.

Ouso aqui compartilhar uma outra possibilidade de resposta, não como alternativa, mas como complementaridade, a qual Brandão abriu possibilidades para perceber e que temos assumido no contexto da IAP com as comunidades quilombolas: a confluência entre ciência e arte.

ENTRE A CIÊNCIA E ARTE: reflexões iniciais

Neste ponto, além de Brandão, diálogo também com Orlando Fals-Borda, autor colombiano, outra referência basilar nas discussões acerca da Investigação-Ação-Participativa. No entanto, a intencionalidade desse diálogo não é fazer uma discussão acerca dos pressupostos teóricos-metodológicos da IAP, mas sim, colocar em destaque a sua vocação popular, insurgente e transformadora e, a partir disso, pensar as possibilidades de considerarmos modos outros de escrita dos contextos sociais investigados.

Por sua vocação popular, uma das principais características da IAP é a busca pela elaboração de conhecimentos a partir da convergência entre o saber acadêmico e os saberes vivenciais. Uma ciência que seja construída desde as bases populares e que, ao mesmo tempo em que se busca chegar em resultados que não sejam puramente acadêmicos, que tais conhecimentos contribuam ativamente para a superação da compreensão do contexto social pelos participantes da pesquisa. Nesse caminhar, aquele que seria o

“objeto de pesquisa” em uma tradição positivista, é deslocado para a condição de co-produtor da investigação (Brandão, 2017). Significa dizer que há uma coparticipação dialética na produção desse conhecimento, a fim de compreender os condicionantes sociais, econômicos e políticos responsáveis pelas condições de opressão. Nesse sentido, entendo que essa busca implique em uma necessária descolonização do saber, do poder e do ser em um projeto político-acadêmico coletivo (Bernardino-Costa; Grosfoguel, 2016).

A relação dialógica entre os sujeitos da ação coletiva, partindo da realidade social para compreendê-la e, juntos, pensar/sentir possibilidades de torná-la melhor, produz um caminhar de pesquisa implicado com a dor do outro e comprometido com seus sonhos. Tal posicionamento requer certa dose de desobediência epistêmica em relação aos processos de produção do conhecimento, tal qual nos provoca a pensar Mignolo (2017).

É nesse contexto que considero o *sentipensar* de Fals-Borda para além de um conceito imbricado na teoria. Considerar o encontro entre o conhecimento e o sentimento, combinando razão sentimento e modos de existir com as comunidades é um posicionar-se insurgentemente.

Retomo neste ponto a reflexão de Brandão (2017) apresentada anteriormente nesse texto, de que a pesquisa é também “através de nós” enquanto pesquisadores sentipensantes. Assim, abrem-se possibilidades teórico-metodológicas de transgredir a lógica da utilização de instrumentos de pesquisa que “me objetivem, sob justificativa de uma pretensa neutralidade científica e, por isso, requer situá-la a partir de um rigor outro (Macedo, 2009). Nesse sentido, situo a fotografia enquanto forma de compartilhar sentimentos, emoções e percepções dos contextos sociais com os quais pesquisamos, mas também, como importante instrumento nas ações coletivas de resistência, luta e transformação. Assim, na natureza e o conteúdo da linguagem empregada na vivência realizada pode ser considerada tão essencial para a IAP quanto a ação na pesquisa Fals-Borda (2020).

Fotografia e arte e suas confluências

Situo que a anunciada confluência entre ciência e arte proposta neste escrito, assume, até o momento, duas principais dimensões no caminhar da Investigação-Ação-Participativa, a qual temos nos dedicado com comunidades quilombolas: i) expressão visual do sentipensar e ii) instrumento da ação política. Antes de prosseguir, destaco que perspectiva assumida para o uso da fotografia está relacionada ao que temos elaborado nesse e em outros escritos, como *fotografar sentipensante* ou fotografia dialógica. Um fotografar que busca estar implicado com os sujeitos sociais e seus contextos de lutas e com um fim social muito bem definido.

A seguir, apresento as dimensões mencionadas anteriormente a partir da seleção de quatro momentos de confluências vivenciados e compartilhados no caminhar da pesquisa. Não é intenção deste artigo trazer a totalidade de confluências e, muito menos das reflexões que cada vivência dialogada aqui é capaz de suscitar. Faço com o simples objetivo de situar o despertar da possibilidade de uma escrita outra durante o caminhar na IAP através da fotografia enquanto arte com potencial de transversalizar as estratégias de luta.

I) *Expressão visual do sentipensar*

Considero que os pressupostos da IAP permitam com que seja possível compartilhar “concepções e sensibilidade de mundo” (Mignolo, 2017, p.20) na produção do conhecimento. Compartilhamento que se dá tanto na escrita quanto junto aos sujeitos sociais. A fotografia, tal qual como a escrita, como forma de compartilhamento de olhares, sentimentos e formas de perceber a concretude da vida no quilombo.

Vejo, portanto, como um constante exercício de busca por uma (co)produção de imagens que considera o outro para além da dimensão corpo/objeto, mas o ser “Outro” a partir do que Freire nos ensina como inteireza do ser (Freire, 1985). Esse gesto deve

considerar sentimentos, sonhos e utopias e toda a multiplicidade de relações possíveis de serem percebidas por meio de olhares outros que nos possibilita escritas outras.

Detenho-me aqui, a apresentar momentos da vivência com as comunidades quilombolas e o modo como tem nos possibilitado uma escrita outra na pesquisa.

Primeira confluência

Figura 1: O trabalho no roçado de mandioca no quilombo da Tomázia, Terra da Liberdade, Cametá, Pará.



Fonte: Vivência da pesquisa, (2024).

Na figura 1 temos o registro de um dos muitos momentos de descontração, que atravessou o trabalho durante o “convidado” para o plantio de mandioca naquele dia. Histórias são contadas, piadas, brincadeiras com o dono do roçado são feitas, café e a bebida são servidas, as crianças brincam e contribuem com o trabalho. São momentos de sociabilidade que revelam a potência da força coletiva no território quilombola.

O olhar hegemônico destinado ao trabalho no roçado em sua maior parte o relaciona a um trabalho pesado, de esforço físico intenso e extenuante. E de fato, o sol quente, os pés protegidos quase sempre apenas por um solado de borracha, a ausência de insumos para a produção, esses e outros fatores fazem com que o trabalho tenha uma carga significativa de esforço físico. Isso, o olhar superficial facilmente enxerga e o registra. No entanto, considero que é apenas por meio de uma fotografia sentipensante que outras dimensões do trabalho do roçado são percebidas.

Segunda confluência

Figura 2: Águas, vida e cotidianidades no quilombo de Itabatinga médio, Terra da Liberdade, Cametá, Pará.



Fonte: Vivência da pesquisa, (2023).

No contexto de pesquisa com comunidades tradicionais, considero fundamental que exercitemos um olhar que busque superar a relação dicotômica ser humano e natureza. Compreender que se trata de territórios sociais que são constituídos de múltiplos

vínculos sociais e simbólicos das pessoas com os ambientes biofísicos (Little, 2004) nos permite percebê-lo enquanto habitat, suporte da vida suas diferentes formas de habitar como inscrição da cultura no espaço geográfico (Leff, 2012).

No contexto de nossa pesquisa junto às comunidades quilombolas na Amazônia Tocantina, a arte que nasce a partir do modo como percebo/sinto as relações com o ambiente, busca expressar a natureza de forma integrada às condições ecológicas e culturais. Assim, acredito na vocação pedagógica do que temos considerado a partilha do ver e do sentir o território através de estratégias populares, tais como, o fotovaral, situadas enquanto parte integrante das estratégias de devolução sistemática do que é produzido durante o processo de Investigação-Ação-Participativa.

II) Instrumento da ação política

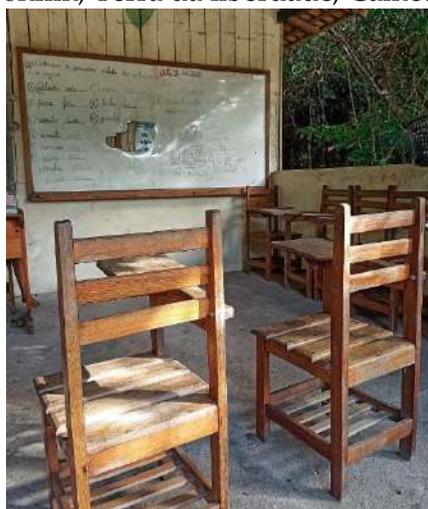
Ao longo de nossa IAP, inspirados em Freire (2000), caminhamos metodologicamente a partir da dialética anúncio/denúncia como dimensões indissociáveis e vitais para o desenvolvimento de pesquisas *com* e *para* o povo e, portanto, de caráter popular (Bonilla, Castillo, Fals borda e Libreros, 1972). Assim, por meio do conhecimento engajado do contexto social investigado, ao mesmo tempo em que buscamos denunciar as condições de desigualdades e negação de direitos constitucionais, buscamos o fortalecimento das identidades socioculturais. É aqui que a fotografia se torna ainda mais fundamental, pois torna-se um instrumento da luta política. Dessa forma, a centralidade do anúncio e da denúncia no caminhar da IAP integra os esforços para uma reconstrução crítica da história, conforme situa Brandão (s/d. b).

A seguir compartilho outros dois momentos de confluência relacionados à fotografia enquanto arte como instrumento da ação política.

Terceira confluência

A figura 3 é uma entre tantas fotografias de denúncias acerca da precariedade das condições dos espaços escolares no território quilombola. Neste espaço, estudavam crianças da educação infantil e ensino fundamental em formato multisseriado. Assim, as fotografias enquanto instrumento insurgente da denúncia, passaram a compor uma série de documentos como estratégia de luta por melhorias das condições de vida no território. Embora a busca por melhorias possa, em um primeiro momento, ser a motivação pelas quais a IAP é desenvolvida, Brandão (2017) nos alerta que o fim maior da IAP é “criar de alternativas populares de transformação das estruturas sociais que tornam tal vida exigente de ser sempre melhorada” (Brandão, 2017, p.18).

Figura 3: Denúncia da negação ao direito à educação no quilombo do Bonfim, Terra da liberdade, Cametá-PA



Fonte: Vivência da pesquisa, (2022).

Entra em jogo, mais uma vez, a vocação pedagógica da IAP. O olhar crítico direcionado aos contextos sociais de desigualdades e o pensar coletivamente estratégias para a sua superação, torna a

elaboração dos documentos-denúncia como momentos pedagógicos os quais as sensibilidades de mundo dos sujeitos co-produtores do conhecimento se encontrem para a construção de algo novo. Sobre isso Brandão (2017) afirma que:

E, para lembrarmos uma outra vez tanto Paulo quanto Orlando, eu gostaria de definir a IAP como um diálogo ao redor do conhecimento e da consciência através do qual o sujeito social povo “aprende a dizer a sua palavra”, na mesma medida em que aprende e nos ensina a repensar com ele quem nós somos. Aprende, ainda, a tomar em suas mãos a sua pessoa e o seu destino, e transformar sua mente, sua vida e sua sociedade através de progressivas ações insurgentes, transformadoras e emancipadoras (Brandão, 2017, p.2).

Neste ponto a IAP e a educação popular convergem no sentido de reinventar o saber a partir da criação de diálogos desde o mesmo lugar social: o povo Brandão (2017).

Quarta confluência

Figura 4: Representantes da juventude quilombola em apresentação no dia da consciência Negra no quilombo do Itapocu, Terra da Liberdade, Cametá-PA.



Fonte: Vivência da pesquisa, (2022).

A quarta confluência que faço referência neste escrito é a arte e a ciência enquanto instrumento no processo cultural.

Reforço a IAP enquanto projeto político que busca ser uma alternativa nas ações de resistência, insurgência, luta e emancipação. Assim, a fotografia assume, também, a função de servir como instrumento de afirmação de identidades e fortalecimento cultural no território quilombola. Sobre isso Fanon (2008) afirma que “Uma vez que o outro hesitava em me reconhecer, só havia uma solução: fazer-me conhecer” (Fanon, 2008, p. 108).

Considerações finais

A confluência entre ciência e arte, a qual trata esse artigo, revelou-se não apenas como uma possibilidade, mas como uma necessidade urgente para repensar os modos de se fazer pesquisa e compartilhar o conhecimento no contexto da Investigação-Ação-Participa. Acredito que através da fotografia enquanto manifestação artística das sensibilidades do mundo, seja possível insurgir contra as dicotomias tradicionais entre sujeito e objeto e natureza e cultura na busca pela complexidade e pela inteireza dos territórios sociais investigados. Assim, acredito, também, aproximar daquilo que Brandão (2017) diz não se considerar arte-em-si-mesma, mas do encontro entre quem investiga e quem é pesquisado.

São muitos os encontros e confluências no caminhar da IAP que temos desenvolvido junto as comunidades quilombolas na Amazônia Tocantina. Exposições fotográficas, elaboração de materiais de divulgação do movimento quilombola, ofícios, dossiês e projetos, são ao mesmo tempo instrumentos e estratégias do compromisso-ação assumido e que arte e ciência confluem fortemente. São caminhos possíveis que hoje se apresentam para que possamos compreender a pesquisa a partir de uma práxis outra baseada no diálogo com os sujeitos e nas diferentes formas de partilha do ver e do sentir os territórios.

Referências

ACHUTTI, Luis Eduardo. **Fotoetnografia**: um estudo sobre antropologia visual sobre cotidiano, lixo e trabalho. Porto Alegre: Tomo Editorial, Palmarinca, 1997.

BERNARDINO-COSTA, J.; GROSFOGUEL, R.. Decolonialidade e perspectiva negra. **Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 15–24, jan. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/wKkj6xkzPZHGcFCf8K4BqCr/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 14/03/2024.

BRANDÃO, Carlos. Rodrigues. **“Eles, Nós, Entre-Nós”** algumas memórias e imaginários sobre e a investigação-ação-participativa. *Escritos das Rosas dos ventos*, S/D a. Disponível em: <https://apartilhadavida.com.br/>. Acesso em: 18/03/2024.

BRANDÃO, Carlos. Rodrigues. (org.). **Repensando a pesquisa participante**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BRANDÃO, Carlos. Rodrigues. A pesquisa-ação-participativa e algumas experiências de criação compartilhada de saberes. **Escritos das Rosas dos ventos**, [s/d] b. Disponível em: <https://apartilhadavida.com.br/>. Acesso em: 18/03/2024.

BRANDÃO, Carlos. Rodrigues. **Vinte anos depois**: Memórias e reflexões sobre a Investigação-Ação-Participativa em diálogo com Orlando Fals-Borda. Artigo foi originalmente escrito para ser apresentado na Conferência Internacional sobre Pesquisa-Ação-Participativa, em Cartagena de Índias, na Colômbia, 2017. Disponível em: <https://pensamientosep.cepalforja.org/wp-content/uploads/2023/07/VINTE-ANOS-DEPOIS.pdf>. Acesso em: 16/03/2024.

FALS BORDA, ORLANDO. **Experiências teórico-práticas**. Educação popular na América Latina: experiências e contradições de uma década em movimento (edição especial). Cadernos CIMEAC, 2020.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EdUfba, 2008.

FERNANDES, D. dos S.; FERNANDES, J. G. dos S. Imagens e Palavras na escritura da Narrativa Etnofotográfica: Notações Metodológicas. **Revista Territórios e Fronteiras**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 72–89, 2019. DOI: 10.22228/rtf.v12i1.891. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/territoriosefronteiras/index.php/v03n02/article/view/891>. Acesso em: 16 mar. 2024.

FREIRE, Paulo. **À Sombra desta Mangueira**. São Paulo: Olho d'água. 1985.

LEFF, Enrique. **Saber Ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MACEDO, RS. Outras luzes: um rigor intercrítico para uma etnopesquisa política. In: MACEDO, RS., GALEFFI, D., and PIMENTEL A. **Um rigor outro sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências antropossociais**. Salvador: EDUFBA, 2009, pp. 75-126. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/s6/pdf/macedo-9788523209278-03.pdf>. Acesso em: 17/03/2024.

MIGNOLO, Walter. Desafios decoloniais hoje. **Epistemologias do sul, Foz do Iguaçu**, v. 1, n.1, p. 12-32. 2017. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/view/772>. Acesso em: 17/03/2024.

NUNES, Francivaldo Alves. **Aspectos históricos formadores do conceito de Amazônia Tocantina**. IN: Educação, Ciência e Desenvolvimento da Amazônia Tocantina /Organizado por José Pedro Garcia Oliveira, Doriedson S. Rodrigues, João Batista do Carmo Silva, Odete da Cruz Mendes. _ Cametá, PA: UFPA/Campus Universitário do Tocantins/Cametá, 2012.386 p.

PEREIRA, Edir Augusto Dias. **Amazônia Tocantina: O território**. IN: Educação, Ciência e Desenvolvimento da Amazônia Tocantina /Organizado por José Pedro Garcia Oliveira, Doriedson S.

Rodrigues, João Batista do Carmo Silva, Odete da Cruz Mendes. _
Cametá, PA: UFPA/Campus Universitário do Tocantins/Cametá,
2012.386 p.

RIBEIRO, A. M.; PRAZERES, L. L. G. dos. **A produção da subalternidade sob a ótica pós-colonial (e decolonial): algumas leituras.** *Temáticas*, Campinas, SP, v. 23, n. 45, p. 25–52, 2015. DOI: 10.20396/tematicas.v23i45/46.11100. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/view/11100>. Acesso em: 16 mar. 2024.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** 1. ed. Trad. Sandra Regina Goulart Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

O CÍRCULO DIALÓGICO CULTURAL COMO METODOLOGIA DECOLONIAL NAS PESQUISAS DAS CIÊNCIAS HUMANAS

Waldma Maira Menezes de Oliveira¹

Considerações iniciais

Decolonialidade é uma atitude, um giro ético-político-epistêmico presente nas práticas sociais de resistência dos nossos povos. Nasce nos movimentos de resistência com os povos indígenas, com povos ribeirinhos e nos seios dos movimentos sociais. A decolonialidade é uma energia de descontentamento da lógica da modernidade/colonialidade que construiu a negação do Ser atribuída aos subalternos e busca caminhar por outras veredas/lógicas de resistência, de práxis, de política e epistemológica de contentamento (Oliveira, 2023).

O pensamento decolonial não nasce na academia, mas sim nos movimentos sociais, encontrando acolhida nesse espaço, pois busca estabelecer um diálogo com as formas não ocidentais de conhecimento ou com os conhecimentos de fronteira. Cria-se, então, uma rede de militantes e pesquisadores intelectuais, sendo uma “[...] força política para se contrapor às tendências acadêmicas

¹ Professora da Faculdade de Educação do Campo (FECAMPO) e do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEDUC) da Universidade Federal do Pará (UFPA). Pós-Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Doutora e Mestra em Educação pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Coordenadora do Grupo de Estudos Surdos na Amazônia Tocantina, da Especialização em Educação Inclusiva no Campo e da Divisão de Inclusão Educacional – DIE da Universidade Federal do Pará – Campus Cametá. E-mail: waldmamaira@hotmail.com Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9969566482712444> . ORCID – <https://orcid.org/0000-0002-8747-5185>.

dominantes de perspectiva eurocêntrica de construção do conhecimento histórico e social” (Oliveira, 2021, p. 24).

A decolonialidade é fonte de energia de resistência e de pensamento crítico a partir das vivências e das lutas dos subalternos, que buscam denunciar a desumanização, na qual foram impedidos de Ser e anunciar sua humanização, emancipação e independência. Assim, “[...] trata-se de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que têm como horizonte de suas práticas e relações sociais a lógica epistêmica ocidental, a racialização do mundo e a manutenção da colonialidade” (Oliveira, 2021, p. 27).

Pela práxis do pensamento decolonial elabora-se a construção das metodologias decoloniais. Assim, neste estudo apresenta-se um recorte teórico da tese “Narrativas de vida e o pensamento decolonial: na construção da integralidade do Ser Surdo na Amazônia tocantina”. Este artigo busca apresentar uma metodologia decolonial, *Círculo Dialógico Cultural*, como um caminho metodológico possível nas pesquisas das ciências humanas.

Círculo dialógico Cultural

O diálogo é o caminho indispensável na relação humana, social e educativa. O diálogo é o fio condutor da relação humana, é por ele e com ele que nos tornamos sujeitos com o outro. É a possibilidade de conhecer o outro e a si mesmo. É a matriz do pensamento humanizador, libertador e amoroso de Paulo Freire. O diálogo, no pensamento freireano, apresenta-se em uma dimensão metodológica, em que fundamenta e materializa os círculos de cultura.

Os círculos de cultura foram elaborados na década de 60 como uma ação educativa não somente de alfabetização de jovens e adultos, mas como elemento vital para a contribuição no desenvolvimento da autonomia, da criticidade e da dignidade dos educandos e educadores, isto é, o círculo de cultura apresentou-se como uma ação ética, crítica e política da educação, na qual os

envolvidos percebiam-se como seres humanos detentores de sua história e de sua cultura.

Os círculos de cultura eram formados por jovens e adultos trabalhadores populares, donas de casa, agricultores entre outros, que se reuniam em círculos dialógicos sob a orientação de um educador – coordenador de debates – com o intuito de debaterem um assunto escolhido pelo interesse de todos. Nesse contexto, Freire (2018, p.155) destaca que “o círculo de cultura consiste em um espaço de diálogo entre aprender e ensinar, onde não se tem um objeto, mas que todos são sujeitos de trocas de novas hipóteses de leitura de mundo”.

Nessa perspectiva, entende-se que o círculo de cultura é a atividade mais expressiva da Educação Popular, pois se fundamenta no diálogo, na humanização, na criticidade, na alteridade, no respeito e no trabalho coletivo. Nas obras Educação como prática da Liberdade (1967), Pedagogia do Oprimido (2017) e Pedagogia da Esperança: um reencontro como a pedagogia do oprimido (2018) Paulo Freire apresenta o círculo de cultura como espaço criativo e libertador que oportuniza homens e mulheres a lerem o mundo, as palavras e a si mesmo. Portanto,

O ponto de partida para o trabalho no círculo de cultura está em assumir a liberdade e a crítica como o modo de ser do homem. E o aprendizado (extremamente rápido, pois não são necessários mais de 30 dias para alfabetizar um adulto segundo a experiência brasileira) só pode se efetivar no contexto livre e crítico das relações que se estabelecem entre os educandos, e entre estes e o coordenador. **O círculo se constitui assim em um grupo de trabalho e de debate. Seu interesse central é o debate da linguagem no contexto de uma prática social livre e crítica.** Liberdade e crítica que não podem se limitar às relações internas do grupo, mas que necessariamente se apresentam na tomada de consciência que este realiza de sua situação social (Freire, 1967, p.14, grifo nosso).

Na assertiva acima, destaca-se o círculo de cultura enquanto um espaço formador no qual o diálogo se faz presente na relação face-a-face entre homens e [mulheres], por meio do dizer da palavra e de sua problematização. “O ponto de partida para o

trabalho no círculo de cultura está em assumir a liberdade e a crítica como o modo de ser do homem” (Freire, 1967, p. 14).

O debate fundamenta-se na realidade local e nas situações vividas dos educandos. Desse modo, a perspectiva educativa centraliza-se no saber de homens e mulheres no seu quefazer, no caminho da sua alfabetização e no reconhecimento de sua ação no/do mundo. Nas palavras de Freire (1967) o círculo de cultura rompe com o ensino tradicional, mecânico e técnico do ensinar e aprender, posto que em lugar da centralização do saber, há o processo contínuo da partilha e da construção de outros saberes:

Assim, em lugar de escola, que nos parece um conceito, entre nós, demasiado carregado de passividade, em face de nossa própria formação (mesmo quando se lhe dá o atributo de ativa), contradizendo a dinâmica fase de transição, lançamos o Círculo de Cultura. Em lugar de professor, com tradições fortemente “doadoras”, o *Coordenador de Debates*. Em lugar de aula discursiva, o *diálogo*. Em lugar de aluno, com tradições passivas, o *participante de grupo*. Em lugar dos “pontos” e de programas alienados, *programação compacta*, “reduzida” e “codificada” em “unidades de aprendizado” (Freire, 1967, p. 108).

O Círculo de Cultura, então, é “o diálogo, é a pronúncia do mundo, ou seja, é o processo de ler o mundo, problematizá-lo, compreendê-lo e transformá-lo” (Freire, 2017, p 64). Portanto, não se fundamenta na rigorosidade da transmissão de conteúdos, mas no despertar da curiosidade do aprender, no amparo da reflexão-ação-reflexão, no desenvolvimento da autonomia e na criticidade do quefazer.

O círculo de cultura, concebido por Paulo Freire, **foi basilar para pensar e elaborar o Círculo Dialógico Cultural (CDC) enquanto técnica metodológica decolonial**. Faz-se necessário pontuar que o círculo de cultura freireana vem sendo utilizado desde 2005 em projetos de extensões e no processo de alfabetização enquanto uma ação metodológica dialógica no Núcleo de Educação

Popular Paulo Freire (NEP)². Entretanto o ineditismo da proposta do Círculo Dialógico Cultural corresponde ao fato de estar associado à pesquisa, ao processo de investigação das ciências humanas, no trato teórico decolonial com enfoque crítico-dialético³.

O Círculo Dialógico Cultural (CDC) constitui-se enquanto técnica metodológica decolonial, propondo uma prática investigativa enraizada no diálogo como instrumento de mediação entre o pesquisador e o participante da pesquisa. O espaço torna-se um ambiente democrático, de pensamentos livres e respeitados, o qual possibilita o entrevistado narrar sua vida problematizando e debatendo com o pesquisador os fatores externos e internos para a maturação de tal fato.

O Círculo Dialógico Cultural (CDC) incentiva a participação e o protagonismo do participante da pesquisa, enquanto ser criador e recriador de sua história e cultura. Ao narrar determinado fato, ele é orientado a problematizá-lo, isto é, faz uso da ação-reflexão-ação para compreender não apenas o fato, mas os motivos que levaram o mesmo a se consolidar.

A metodologia busca ilustrar a narrativa de vida dos entrevistados. Tal ação é enraizada: no sentido histórico da liberdade humana, no quefazer de homens [e mulheres] no contexto social, no direito de o oprimido dizer a palavra como também problematizá-la e na percepção de que não são telespectadores da história, mas fazedores dela.

Para tanto, a metodologia não apresenta um caráter cartesiano de coleta de dados como questionário e entrevista estruturada

² Núcleo de Educação Popular Paulo – NEP da Universidade do Estado do Pará - UEPA, sob a liderança da Prof^a Dra. Ivanilde Apoluceno Oliveira e da Prof^a. Dra. Tânia Regina Lobato.

³ Neste enfoque as pesquisas apresentam “Um caráter conflitivo, dinâmico e histórico da realidade. Sua postura marcadamente crítica expressa a pretensão de desvendar, mais que o “conflito das interpretações”, o conflito dos interesses. Essas pesquisas manifestam um “interesse transformador” das situações ou fenômenos estudados, resgatando sua dimensão sempre histórica e desvendando suas possibilidades de mudança” (Gamboa, 1994, p. 97).

contendo perguntas-respostas. Ao contrário, oportuniza uma narrativa espontânea mediante as perguntas geradoras do (a) pesquisador (a), o qual respeita o narrar do (a) entrevistado (a) e demonstra uma escuta sensível e atenta a cada detalhe do enredo.

O Círculo Dialógico Cultural (CDC) oportuniza uma reflexão contextualizada sobre a narrativa de vida do (a) entrevistado (a) no conjunto das estratégias de análise da realidade. Pressupõe um enfoque crítico-dialético – no confronto de ideias e nas contradições da narrativa do participante da pesquisa – na qual, o (a) pesquisador (a) assume um papel importantíssimo no momento da problematização, ou seja, o círculo não é um espaço para o monólogo, ao contrário, é espaço do dialogismo no campo existencial e metodológico.

No campo existencial, o Eu (entrevistado) faz-se sujeito na presença de um Tu (pesquisador (a)), ou seja, “o homem se torna Eu na relação com o Tu” (Freire, 2017, p. 109) e no campo metodológico, na relação dialógica, o pesquisador respeita a cultura do participante da pesquisa, há valorização do seu conhecimento e de sua leitura de mundo.

Sendo assim, o CDC apresenta-se como uma metodologia revolucionária, pois posiciona o participante da pesquisa (oprimido) e a sua cultura no centro do debate, sua narrativa não se torna passiva, vista enquanto dados acadêmicos. Ao invés disso, ao narrar o sujeito faz-se e refaz-se enquanto ser inacabado que busca Ser mais, Ser ativo no fazer de sua história, de sua vida e de sua comunidade.

Nesse íterim, percebe-se que o CDC se embasa em três principais marcações do círculo de cultura: o diálogo – dimensão metodológica – o coordenador – pesquisador – e o tema gerador – objeto de investigação –.

O **diálogo** sela o ato de conhecer, aprender, ensinar e partilhar. A sua ação é coletiva formada por homens e mulheres que “se encontram para a transformação do mundo em co-laboração” (Freire, 2017, p. 227). Assim, o diálogo é o encontro dos sujeitos que,

mediatizados pelo mundo, fazem a leitura dele e buscam sua alteração para um espaço social mais humano, mais digno e justo.

O diálogo apresenta-se não somente como instrumento metodológico, ao contrário ilustra-se como **ação provocadora** do dizer a palavra, interpretá-la e propor alteração sobre a situação vivida/narrada. O (A) pesquisador (a) e o participante da pesquisa ao fazerem uso do diálogo conectam-se em uma tecitura: do falar, do sentir, do problematizar e do intervir sobre a situação. Desse modo, “[...] quando dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé no próximo, se fazem críticos na procura de algo e se produz uma relação de “empatia” entre ambos” (Freire, 1979, p. 68).

Na narrativa de vida, o diálogo se ilustra como método do contar/narrar sendo a intercomunicação entre o pesquisador e o participante da pesquisa mediatizado pelo mundo, ao viabilizar aos envolvidos aquisições de conhecimento. Por isso o diálogo é ativo, criativo e criticizador.

Para Freire (1982) ninguém sabe tudo, ninguém ignora tudo, ou seja, todos nós sabemos alguma coisa, daí a importância das experiências de vida, das leituras de mundo e da ação-reflexão-ação do ser humano. O diálogo nessa perspectiva possibilita ao participante da pesquisa expressar sua leitura de mundo e experiências de vida por meio da narrativa, presente no Círculo Dialógico Cultural.

Para tanto, o (a) pesquisador (a) assume tarefas de suma importância: a) oportunizar ao participante a reflexão sobre o objeto de investigação, b) problematizar o objeto de investigação e não dissertar sobre ele e c) permitir a participação e colaboração do participante da pesquisa no processo investigativo. Nesse ínterim, o pesquisador é visto e compreendido na atuação do coordenador do círculo de cultura.

O **coordenador** do Círculo de Cultura “[...] sabe que o diálogo é condição essencial de sua tarefa, ‘a de coordenar, jamais influir ou impor’ [...]” (Freire, 1967, p. 11). Nesse contexto, o pesquisador que fará uso do Círculo Dialógico Cultural cultivará a liberdade, o

respeito e a escuta sensível sobre a narrativa de vida do participante da pesquisa. A sua ação jamais será de castração, mas sim de valorização da palavra dita.

A última marcação do círculo de cultura que embasou a elaboração do CDC foi o **tema gerador**, enquanto objeto de investigação. De acordo com Freire (2017) o tema gerador era escolhido nos círculos de cultura em comunhão com as palavras e vivências dos educandos e a leitura do coordenador. Tal escolha referia-se ao contexto local, à cultura e a linguagem dos educandos. Desse modo, a escolha nunca era imposta, mas sim elencada e acatada na coletividade.

O tema gerador não é uma doação feita pelo educador ao educando no círculo de cultura. Ao contrário, trata-se de expressões da prática de homens e mulheres, de suas experiências vividas que partem do mais específico para o mais geral. Os temas geradores provocam reflexão, “[...] contém em si a possibilidade de desdobrar-se em outros tantos temas [...] e implica, necessariamente, uma metodologia que não pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora” (Freire, 2017, p. 130).

Na filosofia freireana, “o tema gerador não se encontra nos homens isolados da realidade, nem tampouco na realidade separada dos homens. Só pode ser compreendido nas relações homens-mundo” (Freire, 2017, p. 136). Por isso, o tema ilustra-se no círculo de cultura como elemento investigativo do pensar e fazer do ser humano em sua realidade, ou seja, o tema gerador existe nos homens [e mulheres] em suas relações com o mundo e no círculo de cultura dão materialidade aos fatos vividos.

O tema gerador no campo metodológico do Círculo Dialógico Cultural apresenta-se como o objeto de investigação. O olhar do (a) pesquisador (a) decolonial firma-se em uma ação, atividade e experiência de um dado entrevistado, e a partir disso elenca o tema gerador (objeto de investigação) contido no universo mínimo temático – os temas geradores em interação – do sujeito. Nas palavras de Freire (2017, p. 134) tal ação “se realiza por meio de uma metodologia conscientizadora, além de nos possibilitar sua

apreensão, insere ou começa a inserir os homens numa forma crítica de pensarem seu mundo”. Para realização do Círculo Dialógico Cultural faz-se necessário realizar as seguintes etapas:

I) Aproximação com o espaço cultural

Na aproximação com o espaço cultural, o (a) pesquisador (a) tem contato direto com o sujeito e o ambiente que será estudado. Desse modo, a observação é “[...] o principal instrumento da investigação, o observador pode recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado” (Ludke; André, 1986, p. 26).

A aproximação com o espaço cultural é considerada parte essencial do trabalho de campo na pesquisa qualitativa. A fase de observação na pesquisa “[...] é feita, sobretudo, naquilo que não é dito, mas pode ser visto e captado por um observador atento e persistente” (Minayo, 2010, p. 63). Assim, o (a) pesquisador (a) necessita conhecer e vivenciar o espaço que almeja realizar a investigação, afinal se conhece o outro mediante a compreensão do seu território, de sua cultura e identidade.

II) Acolhimento no círculo dialógico cultural (CDC)

O (A) pesquisadora (a) necessita preparar o espaço que será realizado o CDC. Para tanto, é imprescindível que o espaço seja confortável, reservado e silencioso para que o acolhimento e a realização do CDC aconteçam. No Círculo Dialógico Cultural (CDC) o acolhimento é entendido como um bate-papo entre o (a) pesquisador(a) e os sujeitos. Nesse momento, os sujeitos falam de si pontuando e descrevendo os principais elementos formativos de sua identidade, enquanto o (a) pesquisador (a) demonstra um olhar atento, investigativo e curioso sobre aquilo que é narrado e sinalizado.

Após esse momento, o (a) pesquisador (a) irá explicar sobre os cuidados éticos da pesquisa. Pensar no outro é remover raízes

internas do individualismo e egocentrismo. É olhar o outro como complemento do seu-eu. É se fazer sujeito na presença autêntica, recíproca e dialógica com outro. Assim, o *quefazer* necessita ser pautado em uma perspectiva ética.

A vida como princípio ético fundamenta-se como algo inerente ao existir de homens e mulheres no e com o mundo, tendo a responsabilidade ética como uma matriz no seu mover e na intervenção no mundo. Ter uma postura ética ao outro significa não invadir sua cultura, não castrar sua vocação ontológica de *Ser mais* e não manipular e dominar o outro.

Em caráter preambular, Freire (2016) destaca a eticidade enquanto **ação coerente** de homens e mulheres conhecedores do seu inacabamento humano, posto que “ser coerente é um sinal de inteireza do nosso ser. Afinal a coerência não é um favor que fazemos aos outros, mas uma forma ética de nos comportar” (Freire, 2016, p. 51)

No caso da pesquisa, o trato ético ao outro, vai além da postura dialógica, respeitosa e autêntica. Envereda-se na escuta sensível, no ambiente acolhedor e dialógico ao participante dizer sua palavra, ao não condicionamento da narrativa e a não manipulação dos dados.

Para tanto, o (a) pesquisador (a) necessita ter uma postura ética: a) ao outro (participante da pesquisa) e a sua narrativa, b) aos dados coletados com o intuito de denunciar a realidade imoral, opressora e preconceituosa vivida entre nós e na comunidade investigada e de anunciar um mundo mais justo, intercultural e humano.

Do ponto de vista freireano, a postura descrita demarca a nossa presença no mundo, a qual implica escolha e decisão, não sendo uma presença neutra, portanto “não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo” (Freire, 2016, p. 36).

A pesquisa, então, revelará dados importantíssimos sobre ação do outro (participante) e suas experiências vividas nas relações entre ele e o outro e entre ele e o mundo. Ilustrar tais dados exigirá do (a) pesquisador(a) um cuidado ético ao entrevistado e a pesquisa para validar as informações contidas nela. Desse modo,

[...] todo pesquisador que realize pesquisa, individual ou coletivamente, e que envolva o ser humano, de forma direta ou indireta, em sua totalidade ou partes dele, incluindo o manejo de informações ou materiais, está obrigado a tomar conhecimento da resolução e submeter seu projeto de pesquisa à apreciação de um CEP (Teixeira; Oliveira, 2010, p. 17).

Destaca-se na assertiva anterior que “os comitês de Ética na pesquisa constituem instrumentos de regulação dos comportamentos dos pesquisadores no campo da ciência” (Teixeira; Oliveira, 2010, p. 14). Nesse ínterim, adotam-se na produção da pesquisa os seguintes critérios éticos: 1) Submissão e aprovação do projeto de pesquisa pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) e encaminhado por meio do sistema eletrônico da Plataforma Brasil e 2) Confirmação e assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) aos sujeitos da pesquisa.

Após aprovação do projeto de pesquisa pelo CEP ocorre a ida ao campo e o (a) pesquisador (a) inicia a realização do Círculo dialógico cultural. O (A) pesquisador (a) apresenta o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)⁴ aos participantes da pesquisa e solicita a confirmação através da assinatura no termo.

Após a leitura do Termo consentimento livre e esclarecido (TCLE) assumiu-se a responsabilidade de manter o sigilo dos sujeitos, **como: usando nomes fictícios e não divulgando suas fotos e/ou trechos dos vídeos**, bem como de resguardar o conteúdo de suas narrativas. Se por um acaso, em algum momento, um dos sujeitos se sentir violado, terá total liberdade para abandonar a pesquisa.

Essas opções adotadas explicitam o caráter ético, no qual o (a) pesquisador (a) respeita as pessoas participantes do trabalho, assim

⁴ O termo de consentimento livre e esclarecido ou consentimento informado garante à pessoa-participante da pesquisa a capacidade para decidir, ou seja, a voluntariedade. A pessoa-participante deverá receber informações em linguagem adequada e sobre os objetivos, procedimentos, riscos (possíveis) e benefícios (esperados) da pesquisa, bem como sobre os direitos enquanto participante. A autorização se materializará na assinatura do documento pela pessoa-participante da pesquisa (Teixeira; Oliveira, 2010, p. 18).

como a preservação da integridade moral deles. Além do mais, com o uso do TCLE, os pesquisadores expressam a legitimidade da escolha realizada pelos sujeitos em colaborar com a pesquisa, ou seja, o caráter voluntário dela.

III) Descrição do Círculo Dialógico Cultural e o tema gerador

Ainda como parte do acolhimento, no segundo momento o (a) pesquisador (a) irá apresentar a descrição da metodologia do CDC e as orientações sobre as suas etapas, deixando claro ao sujeito o percurso que iria ser percorrido no desenrolar de suas narrativas. Em seguida informa o tema gerador, a importância da pesquisa e a relevância das narrativas dos colaboradores no construto da pesquisa.

Para Freire (2017, p. 139) “investigar o tema gerador é investigar o pensar dos homens referido à realidade, é investigar o seu atuar sobre a realidade, que é sua práxis”. Na pesquisa de Oliveira (2023), por exemplo, o tema gerador foram as identidades dos sujeitos Surdos da Amazônia Tocantina, dando ênfase aos diversos elementos formativos dessas identidades narradas no CDC.

Na última etapa da *Descrição do Círculo Dialógico Cultural e o tema gerador*, o (a) pesquisado (a) solicita que cada sujeito traga, no segundo momento do CDC, um objeto que representa sua identidade.

IV) Objeto e sua marcação identitária e histórica

No segundo momento do CDC os sujeitos são acolhidos pelo (a) pesquisador (a) e são orientados a deixarem os objetos, os quais representam suas identidades, em cima do tapete no centro do círculo. Ao iniciar o CDC, seguindo as orientações do (a) pesquisador (a) o primeiro sujeito deve pegar seu objeto no círculo e descrever os motivos de sua escolha e porque este objeto representava sua identidade, após a fala do primeiro todos os outros sujeitos devem realizar a mesma ação, pegando os objetos e

informando sobre a importância dele no construto de suas identidades.

O objeto apresenta relação com o sujeito. O sujeito escolhe o objeto pelo seu gosto, sua forma de ver o mundo, pela sua identidade. O nosso vestir, comer, trabalhar relaciona-se com a nossa personalidade, com a nossa identidade cultural. Não optamos por um objeto à toa, sem nenhuma justificativa, ao contrário escolhemos o objeto para dar materialidade àquilo que somos, àquilo que exercemos e o que fazemos.

O professor faz uso de alguns objetos: o livro, caderno, frequência, giz, pincel, quadro entre outros, tais objetos ajudam a materializar a ação do professor. Da mesma forma que a cozinheira faz uso da panela, do fogão, do livro de receita, esses objetos, fazem parte do universo mínimo temático deste indivíduo. Os objetos identificam o fazer dos diversos profissionais, isto é, os objetos são os elementos formativos da ação de homens e mulheres no mundo.

O objeto não se restringe ao fazer profissional, ao contrário sua marcação é histórica-cultural-política. A bandeira representa um país, um movimento social, um clube, um time, um grupo... Os objetos carregam em si elementos formativos do indivíduo e da formação identitária cultural dos povos.

Os objetos são os símbolos presentes na nossa sociedade. Representam as instituições normativas e formativas, bem como o sujeito que habita o espaço. Assim sendo, os símbolos representam coisas da nossa vida e de nossa identidade. Os símbolos do trabalho, do estudo, da família, da igreja e de outros espaços socioculturais ilustram a presença identitária do sujeito.

Assim, os sujeitos apresentaram objetos com determinados significados simbólicos no Círculo dialógico Cultural (CDC) representando diversos segmentos sociais de suas vidas, na pesquisa de Oliveira (2023) os participantes da pesquisa apresentaram os seguintes objetos, a saber: bandeira da associação (movimento social), o Lenço (demarcação identitária da valorização dos cabelos crespos da mulher negra), o açaí e camarão

(cultura alimentar amazônica) e história em quadrinhos (Educação visual/Bilíngue).

V) Perguntas geradoras presente na Entrevista Narrativa (EN)

A entrevista narrativa (EN) aproxima-se com as perguntas geradoras, pois oportuniza ao participante da pesquisa narrar um fato mediante uma pergunta ampla que relaciona sua vida com o objeto de investigação. Portanto, a EN é “[...] considerada uma forma de entrevista não estruturada, de profundidade, com características específicas” (Jovchelovitch; Bauer, 2010, p. 95).

A entrevista narrativa é um procedimento utilizado na investigação social para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social. O seu nome deriva da palavra latina *narrare*, relatar, contar uma história e é fundamentada na crítica do esquema pergunta-resposta da maioria das pesquisas.

Assim, substitui o esquema das perguntas-resposta, oportunizando ao participante um narrar desvinculado a uma pré-estruturação, engessada e amarrada de entrevista. Portanto, esse tipo de entrevista oportuniza um tipo específico de comunicação cotidiana – o contar história – em que ocorre uma teia dialógica entre o pesquisador e o participante da pesquisa, na qual o pesquisador apresenta uma escuta sensível e autêntica mediante o ato de contar história do outro.

O objetivo desta é “[...] reconstruir acontecimentos sociais a partir da perspectiva dos informantes, tão diretamente quanto possível” (Jovchelovitch; Bauer, 2010, p. 93). Na entrevista narrativa o pesquisador estimula o participante a contar história sobre algum acontecimento importante da sua vida, o qual é o objeto de investigação do pesquisador. Desse modo, o pesquisador ao direcionar as perguntas geradoras oportuniza um contar mais espontâneo dos fatos.

Todavia, há uma estrutura na narrativa que Jovchelovitch e Bauer (2010, p. 96) chamam de paradoxo da narração, que “são as

exigências das regras tácitas que libertam o contar histórias”, ou seja, são as regras implícitas da narrativa que permitem o narrar. Assim sendo, a narrativa segue um esquema autogerador.

A entrevista narrativa como técnica de entrevista, consiste nas seguintes regras: “como ativar o esquema da história; como provocar as narrações dos entrevistados; e como, uma vez começada à narrativa, conservar a narração andando através da mobilização do esquema autogerador” (Jovchelovitch; Bauer, 2010, p. 96).

Jovchelovitch e Bauer (2010) ilustram 04 (quatro) fases principais da entrevista narrativa, a saber: **1) Iniciação**: formulação do tópico inicial da narração; **2) Narração central**: não interromper o informante; **3) Fase de perguntas**: somente perguntar – Que aconteceu, então? e não discutir sobre as possíveis contradições e **4) Fala conclusiva**: parar de gravar; são permitidas perguntas do tipo “por quê?”; fazer anotações imediatamente depois da entrevista.

A entrevista narrativa apresenta-se como um dos elementos do Círculo Dialógico Cultural (CDC), para tanto o (a) pesquisador (a) necessita perguntar aos participantes da pesquisa sobre as atividades diárias, sobre os grupos sociais que participavam na família, na escola, igreja, trabalho, grupos de amigos, a comunidade. O círculo, então, deve enraíza-se no quefazer dos participantes da pesquisa nos diversos espaços nos quais eles atuavam. Para tanto, na pergunta geradora cada sujeito narra em seguida passava a vez para a pessoa que estava ao seu lado. Após a sinalização das perguntas geradoras o (a) pesquisador (a) conduz o grupo à elaboração do desenho.

VI) Técnica da elaboração do desenho

A técnica de elaboração do desenho é utilizada no intuito de elucidar, nos sujeitos da pesquisa, conceitos, saberes e representações sobre os elementos formativos de suas identidades, complementando as informações obtidas nas entrevistas narrativas. Dessa maneira, a técnica do desenho aparece como base

na pesquisa, pois tem o poder de evidenciar as representações obtidas pelos sujeitos que não conseguiram expressar de maneira sinalizada.

O desenho torna-se uma técnica indispensável a ser trabalhada no enfoque das ciências humanas com ênfase na psicologia social, já que por meio dele é possível visualizar conceitos antes não vistos pelo pesquisador. Segundo VÍctora et al. (2000, p. 70), a técnica de elaboração de desenhos “[...] consiste em propor aos pesquisados que representem graficamente uma determinada situação ou concepção. A partir do desenho, pesquisador e pesquisado entabulam uma discussão que se apoia nos elementos surgidos no desenho”.

Silveira (2011) afirma que se deve planejar a produção dos desenhos, esclarecendo ao entrevistado a finalidade deles, bem como organizar os materiais a serem utilizados, tais como lápis de cor, canetas hidrocor coloridas, papel em branco, dentre outros. Além disso, a autora destaca a relevância da técnica para a pesquisa por quê:

[...] ao falar sobre o que desenhou, o participante permitiu emergir sua compreensão e evidenciou suas representações diante do tema explorado, pois necessitou relatar sobre os elementos escolhidos (criativos, subjetivos e até lúdicos) advindos pela mediação da elaboração do desenho (Silveira, 2011, p. 39).

Desse modo, deve-se solicitar que cada participante da pesquisa desenhe algo sobre sua identidade e que, em seguida, explicasse o seu desenho, dando por fim um nome à figura desenhada. Assim o (a) pesquisador (a) deve analisar os desenhos a partir das explicações e dos dizeres deles. As imagens obtidas no desenho referem-se as suas marcações identitárias, visto que:

As imagens oferecem aos seus receptores um espaço interpretativo: símbolos conotativos [...] O caráter mágico das imagens é essencial para a compreensão das suas mensagens. Imagens são códigos que traduzem eventos em situações, processos em cenas (Flusser, 2011, p. 22-23).

A mensagem exemplificada pela imagem presente no desenho refere-se à maneira com que o participante da pesquisa entende a sua identidade no contexto sociocultural que vive, assim como, as simbologias presentes e o discurso para além do que foi sinalizado. As imagens se tornam cada vez mais conceituais, pois “[...] são mediações entre o homem e o mundo” (Flusser, 2011, p. 23).

Em vista disso, a técnica de elaboração de desenhos adequa-se à pesquisa qualitativa e ao estudo das identidades na perspectiva da psicologia social “[...] uma vez que se baseia no pressuposto de que os informantes, ao entrarem em contato com os instrumentos propostos, irão “projetar” suas representações sociais sobre o fenômeno focado” (Víctora *et al.*, 2000, p. 70).

A técnica da elaboração do desenho no CDC foi embasada nas autoras Oliveira, Oliveira e Silveira (2018) enquanto processo de categorização na análise dos desenhos produzidos pelos participantes. Segundo as autoras na análise dos desenhos é preciso considerar alguns aspectos, os quais podem se estruturar em categorizações como: 1. Dimensão espacial, 2. As formas de relações, 3. As expressões corporais e faciais, 4. Os pontos de destaque, 5. Os significados e 6. A retangulação.

Para as autoras, a **dimensão espacial** evidencia o lugar pelo qual o entrevistado apresenta o sujeito do seu desenho. As **formas de relações** representam relações de isolamento ou agrupamento. **As expressões faciais e corporais** fazem referência aos sentimentos vividos pelo sujeito, como: alegria, tristeza, dúvidas, essa categoria pode tanto revelar elementos de ênfase ou contradição no discurso sobre o desenho representado.

Na esteira dessas categorizações, o **ponto de destaque** é a ênfase de um ou mais elementos no desenho, ou seja, é o foco de atenção que o sujeito quis ilustrar ao leitor. **Os significados** estão para além do valor real (denotativo) do que é desenhado, mas sim o valor simbólico da representação contida no desenho (conotativo). **A retangulação** é descrita no desenho por meio de separações existentes de grupos social e culturalmente distintos, representados no desenho por quadrados, retângulos entre outros.

Oliveira, Oliveira e Silveira (2018, p. 50) ilustram que os “desenhos representam memórias, sentimentos, atitudes, percepções de si e do outro, formas de relacionamento, movimentos e de comunicação, retratam situações de vida social e escolar”. Assim sendo, o entrevistado ao desenhar não deixa a explicação, a compreensão e problematização do desenho ao cuidado do pesquisador. Ao contrário, ele explica seu desenho e atribui o significado referente à imagem elaborada. Portanto:

Os desenhos, desta forma, constituem um suporte metodológico significativo para as pesquisas no campo educacional, ao serem explicitados a percepção, as imagens e o significado dos acontecimentos cotidianos do ponto de vista de seus atores e que se materializam em práticas sociais e educacionais (Oliveira; Oliveira; Silveira, 2018, p. 51).

Os desenhos, então, apresentam sentidos e significados que reforçam a narrativa oral e sinalizada dos participantes da pesquisa, ou até mesmo se contrapõe a ela. Assim, sua ação é revelar e reforçar o que as palavras por si só não realizaram.

VII) Socialização/sinalização das falas e desenhos

Após a finalização dos desenhos os participantes da pesquisa irão comentar sobre o seu desenho, bem como o desenho do outro, o que de fato constitui-se uma trama simbólica de relações. Freire (2017) compreende que a consciência do ser humano existe em relação com o mundo; por meio das tramas de relações e interrelações em que vive *com* ele, sendo neste caso composta pelos sujeitos e a pesquisadora.

Ao comentarem o desenho um do outro irão fazer uso do diálogo, enquanto o encontro entre pessoas mediatizadas pelo objeto do conhecimento (mundo), no desejo de conhecer e ressignificar o conhecimento. Desse modo, a dialogicidade que será vivida entre os participantes e o (a) pesquisador (a) se mantém em uma relação de respeito diante da liberdade do outro com o

conhecimento, isto é, na capacidade de comunicabilidade entre os sujeitos envolvidos nesta trama.

Após a explanação das narrativas dos sujeitos e de seus desenhos, o (a) pesquisador (a) encerra o Círculo Dialógico Cultural agradecendo a participação e contribuição dos participantes da pesquisa e informa que no momento da transcrição irá enviar por e-mail, ou irá entregar impresso, a cada participante da pesquisa o texto contendo suas narrativas para aprovação e validação da investigação.

VIII) Validação das narrativas

O processo de validação se pauta no respeito, na ética e no diálogo, pois:

Pode-se mesmo dizer que o **respeito absoluto a tudo que foi dito e depois autorizado pelo colaborador** é fato primordial para o estabelecimento de um texto que reflita a vontade de quem se dispõe a contar. Embutido nesse comportamento respeitoso ao que o 'outro' diz reside o **pressuposto ético da aceitação do papel do oralista, que atua como mediador entre o que foi dito e o que se tornará registro definitivo [...] o diálogo ou ação dialógica da conversa fica submetido ao pressuposto da vontade soberana do entrevistador** (Meihy; Ribeiro, 2011, p. 111, grifo nosso).

Com base na assertiva anterior, entende-se que validar uma narrativa passa pelos princípios freireanos acerca do respeito, da valorização e da eticidade com o discurso do outro. Após a validação do texto inicia-se o processo de sistematização e análise dos dados, com base no cruzamento das narrativas de vida com outros textos, com as legislações e com o aporte teórico da decolonialidade, o que fundamentou a análise e os resultados da pesquisa.

IX) Sistematização e Análise dos dados

No Círculo Dialógico Cultural utiliza-se a Análise de Conteúdos, por se tratar de um “[...] conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo da mensagem” (Bardin, 2010, p. 38). De acordo com Oliveira e Neto (2011, p. 162),

Na pesquisa qualitativa em educação, a interpretação e análise é um processo contínuo, proveniente desde as questões e fundamentação teórica elaboradas no projeto, mas é evidenciado no momento da sistematização e análise, quando se torna necessário categorizar para interpretar os dados coletados (Oliveira; Neto, 2011, p. 162).

A organização da análise deve ser realizada tendo como referencial de algumas categorias analíticas iniciais, que “[...] são aquelas provenientes das primeiras leituras sobre o tema do estudo, conceitos que estão nas discussões teóricas em torno do objeto de estudo” (Oliveira; Neto, 2011, p. 164).

A categoria de pré-análise, nesta fase, tem como principal objetivo a organização dos temas e dos materiais a serem discutidos no decorrer deste estudo. Definida as categorias analíticas do estudo, inicia-se a pesquisa. Vale destacar que no decorrer do processo poderão surgir categorias analíticas emergentes, que são:

[...] as que surgem no desenvolvimento da pesquisa e podem ser oriundas tanto na leitura bibliografia como do processo de coleta dos dados, por meio das entrevistas e outras técnicas realizadas com os participantes. Assim, a partir das falas e dos significados atribuídos ao fenômeno estudado, podem ser construídas novas categorias de análise (Oliveira; Neto, 2011, p. 164).

A técnica utilizada da análise de conteúdo, no CDC, foi a de categorização. Segundo Bardin (2010, p. 145), “a categorização é uma operação de classificação de elementos um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”.

Somando-se a isso, Ludke e André (1986, p. 49) afirmam categoricamente que “a categorização, por si mesmo, não esgota a análise. É preciso que o pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto focalizado”.

Ultrapassar a mera descrição significa que o (a) pesquisador (a) deve ir além da mensagem dita, ler as entrelinhas presentes no discurso dos entrevistados, as contradições e as representações sociais ancoradas e materializadas na mensagem e nas ações que estão presentes no contexto sócio-histórico educacional. Sendo assim, Franco (2008, p. 12) exemplifica que:

As mensagens expressam as representações sociais na qualidade de elaborações mentais construídas socialmente, a partir da dinâmica que se estabelece entre a atividade psíquica do sujeito e o objeto do conhecimento. Relação que se dá na prática social e histórica da humanidade e que se generaliza via linguagem. Sendo constituídas por processos sociocognitivos, tem implicações na vida cotidiana, influenciando não apenas a comunicação e a expressão das mensagens, mas também os comportamentos (Franco, 2008, p.12).

Por meio da realização das entrevistas narrativas presentes no Círculo dialógico Cultural (CDC) e com base na sistematização e análise dos dados ancorados na análise de conteúdo, com ênfase na categorização, categorizaram-se as seguintes unidades temáticas as quais devem ser tratadas e discutidas no decorrer da tecitura do trabalho.

Considerações finais

O trabalho de Oliveira (2023) anuncia o Círculo Dialógico Cultural (CDC) enquanto técnica metodológica decolonial. É pertinente pontuar que a construção de uma metodologia decolonial é realizada por meio do reconhecimento dos saberes, da cultura, do território e das identidades e das práticas subversivas dos subalternos.

Desse modo, uma metodologia decolonial não pode ser tida como universal e superior. Pensar assim é reforçar a dimensão hegemônica/eurocêntrica. Ao contrário, tal metodologia deve favorecer o diálogo, a fraternidade, a comunhão com outros subalternos para construção de caminhos metodológicos outros com base em cada território e nas narrativas dos colaboradores da pesquisa.

Referências

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.
- FLUSSER, V. **Filosofia da caixa preta: ensaios para uma futura filosofia da fotografia**. São Paulo: Annablume, 2011.
- FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2008.
- FREIRE, P. **A importância do Ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1982.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1979.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.
- FREIRE, P. **Pedagogia da indignação cartas pedagógicas e outros escritos**. 3. ed. São Paulo: Paz e terra, 2016.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 63. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2017.
- GAMBOA, S. S.; SANTOS FILHO, J. C. **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez, 1994.

JOVCHELOVITCH, S; BAUER, M. W. Entrevista Narrativa. *In*: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 90-113.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPUD, 1986.

MEIHY, J. C. S. B; RIBEIRO, S. L. S. **Guia prático de história oral: para empresas, universidades, comunidades, famílias**. São Paulo: Editora Contexto, 2011.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

OLIVEIRA, I. A.; MOTA NETO, J. C. A construção de categorias de análise na pesquisa em educação. *In*: MARCONDES, M. I. OLIVEIRA, I. A.; TEXEIRA, E. (Org.). **Abordagens teóricas e construções metodológicas na pesquisa em educação**. Belém: EDUEPA, 2011, p. 167-186.

OLIVEIRA, I. A.; OLIVEIRA, W. M. M. O.; SILVEIRA, A. P. A Técnica do desenho na pesquisa educacional sobre representações sociais. *In*: OLIVEIRA, I. A.; OLIVEIRA, W. M. M.; LOBATO, H. K. G. (Org.). **Pesquisa educacional sobre representações sociais: o uso da técnica do desenho e dos mapas conceituais**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2018. p. 21-54.

OLIVEIRA, L. F. O que é pedagogia decolonial? *In*: LIMA, A. R. S. *et al* (Org.). **Pedagogias Decoloniais na Amazônia: fundamentos, pesquisas e práticas**. Curitiba: CRV, 2021, p. 23-34.

OLIVEIRA, W. M. M de. **Narrativas de vida e pensamento decolonial: na construção da integralidade do Ser Surdo na Amazônia Tocantina**. Tese (Doutorado em Educação) Universidade do Estado do Pará, Belém, 2023, 413f. Disponível em: <https://ccse.uepa.br/ppged/> Acesso em: 28 fev. 2023.

SILVEIRA, A. P. **Representações Sociais de professores do Ensino Fundamental sobre o aluno surdo: A [in] visibilidade na inclusão escolar.** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Pará, Belém. Disponível em: www.page.uepa.br/mestradoeducacao. Acesso em: 04 nov. 2019.

TEIXEIRA, E; OLIVEIRA, I. A. Cuidados Éticos na pesquisa. *In:* MARCONDES, M. I.; TEIXEIRA, E.; OLIVEIRA, I. A. (Org.). **Metodologias e técnicas de pesquisa em Educação.** Belém: EDUEPA, 2010, p. 9-24.

VÍCTORA, C. G. *et al.* **Pesquisa qualitativa em saúde: uma introdução ao tema.** Porto Alegre: Tomo Editorial, 2000.

CONSTITUIÇÃO DAS IDENTIDADES: no movimento que emancipa, somos transformados

Joana Laura Cota Correa¹

Hellen do Socorro de Araújo Silva²

É o movimento que movimenta pessoas
É a identidade marcando memórias
São resistências nas trajetórias
(Joana Corrêa)

Ciranda dialógica de boas-vindas

Nessa ciranda dialógica, nos reunimos dando boas vindas ao leitor. Apresentamos nosso estudo mergulhado em gentes do rio, do campo, das comunidades do Baixo Tocantins, que vem r-existindo ao poder das colonialidades. Somos educadores do campo, e para além disso, docentes negros, ribeirinhos, quilombolas, agricultores e demais particularidades que fogem do padrão da modernidade, visto que há uma colonialidade de gênero que inferioriza mulheres, índios, negros, cristãos e pagãos, etc., instaurados em um racismo estrutural que vem pra qualificar

¹ Graduada na Licenciatura em Educação do Campo (UFPA). Mestra em Educação e Cultura (UFPA).

E-mail: joanaacorreaa@gmail.com

² Doutora em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA) na linha de Pesquisa Educação, Cultura e Sociedade. Tem experiência como professora e coordenadora da Educação Básica, com ênfase no Ensino Fundamental e na modalidade de Educação de Jovens. No campo do Ensino Superior atua como professora da graduação na Faculdade de Educação do Campo e como professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura no Campus Universitário do Tocantins em Cametá. É pesquisadora da Rede Universitas-Br e desenvolve pesquisa sobre Formação de educadores do campo, Práticas Educativas e Educação Superior do Campo.

E-mail: hellen.ufpa@gmail.com

humanos e não-humanos, como um tipo de classificação social que exclui as diferenças e não os reconhece como singulares. Com base em Quijano (2009), a “colonialidade do poder” presente nos territórios sulamericanos, mostra uma estrutura de forças dominantes europeias sob as pessoas. Neste cenário apresentamos as diversidades da Amazônia Tocantina, nas diferentes cores, seja da pele, do cabelo, dos traços do rosto, da estatura ou do modo de falar e agir. Todas as formas e modos de ser, são locais, são nossos e representam a nossa cultura.

De acordo com os estudos culturais de Hall (2011), a identidade é um sistema de significação, construídas ao longo dos discursos, práticas e posições que ocupam, por isso, a identidade não pode ser compreendida isolada, sem considerar os elementos que a compõem, nesse caso, sua ligação com o território, seu trabalho, seu envolvimento no movimento social e formação acadêmica. Nisso, se constituem identidades plurais, por meio dessas significações. Em vista disso, que “[...] não podemos isolar, de um lado, todo o conjunto de elementos (biológicos, psicológicos, sociais, culturais etc.) que podem caracterizar um indivíduo” (Ciampa, 2005, p. 167), mas compreender a construção das identidades em sua inteireza a partir dos elementos que a constituem, essa pluralidade forma a unidade, sendo assim, apresenta-se como um campo epistêmico estruturado na integralidade do ser (Freire, 2012). A inteireza do ser representa a identidade em sua totalidade como corpos conscientes, protagonistas de suas histórias de vida que interveem e desenvolvem o direito e o dever de mudar a sociedade através de uma postura crítica-política.

Esse posicionamento é estruturado por uma formação humanizadora, que emancipa sujeitos na (re)afirmação de suas identidades, assim os sujeitos têm ocupados espaços e tem exercido seu trabalho através de uma prática libertadora, na qual Freire (1986, p.35) vai chamar de uma realidade que está em mudanças, pois “não posso conhecer a realidade de que participam a não ser como eles como sujeitos também deste conhecimento [...]”, nesse

sentido, a identidade que se constrói no movimento e na formação acadêmica dos sujeitos, é militante, por esses meios promoverem uma prática libertadora, não estática, mas que se movimentam fundamentados por uma Educação do Campo.

A História Oral se apresenta como resistência à geopolítica do conhecimento, criando possibilidades por meio da perspectiva decolonial para construirmos conhecimento com o “outro”, com o sujeito de pesquisa, valorizando e incorporando seus saberes e vivências. Posto isto, construímos conhecimento com o “outro”, a partir da abordagem qualitativa que se apresenta dentro da História Oral, quando nos permite construir reflexões críticas junto ao sujeito pesquisado por meio de um “universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes [...], que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. (Minayo, 1994, p. 21-22).

Para tanto, os elementos: entrevista, memorial, imagens e poesias, estarão em diálogo dentro da História Oral de perspectiva Decolonial, que nos permite ir além do padrão de uma análise, pois nos encaminha para criar interpretações dinâmicas, poéticas, críticas e reflexivas, visto que estamos trabalhando com sujeitos, memórias e histórias procuramos traçar esta pesquisa enquanto prática social (Portelli, 1997). Por isso, as identidades na nossa pesquisa são evidenciadas não como meros sujeitos da pesquisa, mas como representatividades, r-existências e protagonismos.

Dessa forma, veremos que esses elementos nos possibilitam a refletir criticamente como o poder das colonialidades têm excluído os povos e territórios do campo, vendo-os com o olhar de inferioridade por sua posição étnica, marcada pela cor de sua pele, território, gênero, língua e saberes (Hall, 2011; Walsh, 2009). Nesse contexto, nossas reflexões se sucedem ancoradas nos estudos decoloniais, pensando a decolonialidade a partir da luta de classes por meio da contra hegemonia da sociedade subalterna, visto que o público alvo desta pesquisa, é carregado dessas ligações e vivências a partir da sua relação com os movimentos sociais, sindicais, comunitários e educacionais, trata-se, portanto, de uma

interpretação *outra*, decolonial acerca dos discursos que envolve as vivências dos sujeitos.

O atravessamento do movimento nas narrativas de (re)afirmação das identidades plurais

Em nossos andares teóricos e de vivências da pesquisa, observamos que há travessias. O movimento atravessa a memória e transparece nas narrativas dos sujeitos. Isso significa, que a dimensão política da constituição das identidades docentes é mediada a partir do envolvimento com o movimento social e do percurso formativo. Desse modo, as identidades plurais se revelam nas narrativas, aqui descritas, ao se emaranhar na (re)afirmação das histórias de vida de outros, pois acreditamos que as histórias, embora particulares são coletivas expressando a transformação dos sujeitos.

Nessa rede, vamos perceber as r-existências à educação tradicional à sociedade patriarcal, capitalista e colonial para a transformação dos sujeitos. Essas transformações vêm como consequência do seu reconhecimento identitário. Vamos demonstrar essas (re)afirmações na tabela abaixo por marcas de representatividade identitárias que mais se aproximam e no decorrer dessa subseção aprofundaremos nossas reflexões, a partir disso representamos na tabela 1, as vozes da r-existência que vão contar suas histórias de vidas entrelaçados ao movimento social na constituição de uma identidade docente em movimento. Através desse contexto as apresentamos:

Tabela 1 - Referente as (re)afirmações das identidades

Turma	Ano	(re)afirmação
Limoeiro do Ajuu	2015	Educador negro, homossexual, ribeirinho
Baião	2014	Jovem mulher agricultora do campo
Cameté	2014	Agricultor, ribeirinho do campo

Vila do Carmo	2015	Mãe, ribeirinha, professora do campo
Oeiras do Pará	2014	Educador do campo, quilombola
Mocajuba	2015	Mulher preta quilombola

Fonte: Pesquisa de campo, (2023).

A tabela 1, mostra as 6 (seis) identidades plurais que representam as identidades no campo, nas águas e nas florestas. Sendo 3 (três) entrevistados das turmas da LEDOC de 2014 e 3 (três) das turmas de 2015. Representando as marcas das identidades sobre a orientação sexual, ser mulher, agricultor, ribeirinho, remanescente de quilombo, dentre outras identidades assumidas pelos sujeitos. São r-existências a colonialidade do ser, que prorroga o não conhecimento do “outro” nos elementos que compõem a sua identidade seja no contexto político, social ou educacional. Freire (1989), vai dizer que isso se trata de um padrão de poder moderno-capitalista, que veio se expandindo através da negação e da ausência do ser, do corpo e da alma do “outro” colonizado. Sob esta ótica, acreditamos que as (re)afirmações identitárias são decoloniais, visto que representam r-existências quanto a colonialidade do ser, pensada como a negação dos povos colonizados, que implantou problemas em torno da liberdade, do ser e da história dos povos submetidos a uma violência epistêmica (Walsh, 2006).

A partir disso, procuramos neste capítulo mostrar como têm se constituído as identidades docentes, que se configura como nosso eixo analítico e se dissemina enfatizando o encontro dos sujeitos com o movimento social. O se tornar militante e as marcas que compõem a sua identidade reveladas nas imagens cedidas por nossos sujeitos e releitura crítica poética autoral desta pesquisadora acerca das trajetórias de vida, expressam identidades docentes em movimento, visto que estão em constantes transformações. A estas transformações está a constituição da dimensão política nas identidades no ser militante. Para refletirmos sobre isso, como supracitado, procuramos evidenciar o encontro

dos sujeitos com o movimento social, que ora se dá na infância e adolescência, como nos conta os sujeitos:

Meu pai participava de associação, assim eu também comecei a participar muito jovem. Assim, me filiei no Sindicato dos Trabalhadores e das Trabalhadoras em Educação Pública do Pará (SINTEPP) sub sede de Igarapé-Miri. Hoje estou como Presidente do Diretório Municipal do Partido Socialismo e Liberdade (PSOL); de Igarapé-Miri (Marcelo Pureza, turma de Cameté 2014, memorial)

“Minha família participava e desde lá eu comecei a me interessar e depois a participar do movimento da juventude [...]. Entrei no sindicato com 16 anos, foi quando eu fui me formando, tendo consciência política” (Joice Batista, turma de Baião 2014, memorial), ora na academia: “comecei a participar do movimento social depois que ingressei no curso” (Joana Carvalho, turma Vila do Carmo 2015, memorial).

A ligação com o movimento social, como percebemos nas falas dos sujeitos, se deram por meio de relações familiares ou acadêmicas, em que na formação superior foi se fortalecendo visto que o curso proporcionou a valorização dos movimentos sociais, quando traz em sua estrutura curricular a perspectiva de aproximar os saberes científicos com os saberes da prática, no eixo temático: I-Educação do Campo, Ciências e Movimentos Sociais (Ppc, 2017).

Nesse diálogo mais próximo com as vivências dos estudantes, tem se preocupado com uma formação crítica social na construção de agentes de desenvolvimento e transformação na sociedade, quando oportuniza aos sujeitos o fortalecimento de suas ligações com os movimentos sociais formam sujeitos críticos e reflexivos para compreender a sua realidade social. Por esse motivo, compreendemos que a educação é prática social (Silva, 2006), visto que os movimentos sociais também formam sujeitos e a educação não está entrelaçada aos muros da escola, pois circula por vários ambientes, nos quais, os sujeitos tem relação de aprendizagem e sociabilidade.

A ligação dos sujeitos com os movimentos sociais os provocam a constituírem uma identidade docente marcada pela dimensão política, pois não são apenas educadores e educadoras do campo, são sujeitos sociais que lutam por seus direitos. Dessa forma, o caminho que repercute a militância dos sujeitos vem sendo forjado não apenas em participar dos movimentos e organizações populares, mas em se envolver em diferentes coletivos que lutam para alcançar algo na comunidade, como expressa nossa narradora:

Me associei na associação dos moradores de Vila Moiraba, aqui perto da nossa Vila porque os alunos não têm escola lá, nisso comecei a dar aula pra auxiliar esses alunos, sem receber pra isso, só que essa visão de contribuir como militante, só tive por causa do curso, que faz a gente não se conformar e a lutar com o apoio do movimento pra alcançar algo. Percebi isso nos meus estágio e tempos comunidades (Joana Carvalho, turma Vila do Carmo 2015, entrevista).

A LEDOC aparece como um dos elementos fundamentais para contribuir na construção do sujeito militante. Ressignificando a ideia de atuar no campo como professor. Esse viés vai além de uma licenciatura comum, pois busca formar sujeitos não apenas para o mercado de trabalho, mas para intervir na sociedade. É uma formação humana que se vincula a concepção de Educação do Campo na luta por políticas públicas, sendo assim, busca considerar em sua matriz pedagógica o trabalho, a cultura e a escola como espaço a ser transformado junto aos sujeitos coletivos da Educação do Campo (Caldart, 2004). Dessa maneira, este curso tem mediado a constituição de uma identidade docente em sua dimensão política, através das vivências dos sujeitos no Tempo Comunidade e Tempo Universidade e estágios, como nos contou Joana Carvalho, e como frisa a nossa outra narradora:

Quando eu conheci a LEDOC, passei e percebi como era diferente, notei que não era só dar aula mais que tinha por traz disso objetivos de transformar a vida daquele que está ali no campo [...]. Eu já participava do movimento, mas não entendia muito bem o objetivo disso pra mim, só vim entender isso depois que vivi as disciplinas, meu estágio e os tempos comunidades e universidade (Cleiciane Souza, Turma de Mocajuba 2015, entrevista).

São transformações identitárias mediadas pela Licenciatura em Educação do Campo, não apenas no eixo temático I- Educação do Campo, Ciências e Movimentos Sociais, como citado anteriormente, mas também no II-Bases Fundamentais das Ciências Agrárias e da Natureza e suas práticas interdisciplinares nas escolas do campo, III-Bases Fundamentais das Ciências Agrárias e da Natureza, IV- Ciências Agrárias e da Natureza e o território da educação do campo, e V-Educação do Campo e Desenvolvimento Agrário (Ppc, 2017), que visam transversalizar o currículo através dos núcleos estruturantes:

O **Núcleo comum** (1.110 horas) compõe-se de um conjunto de atividades curriculares no âmbito do fundamento da educação e componentes curriculares direcionadas ao aprofundamento da formação pedagógica. O **Núcleo de área** (1.965 horas) contempla as disciplinas específicas da área de conhecimento de Ciências Agrárias e da Natureza, bem como os fundamentos teóricos-metodológico e a Língua Brasileira de Sinais. O **Núcleo integrador** (1.090 horas) agrega as disciplinas de estágio docente, tendo a pesquisa como princípio educativo e formativo, por meio das metodologias científicas, das Práticas e Pesquisa Socioeducacional que são vinculadas ao Tempo Comunidade, além do Trabalho de Conclusão de Curso (Ppc, 2017, p. 17).

Essa organização curricular contribui para que a interdisciplinaridade proporcione a integralização dos conhecimentos e se torne uma práxis pedagógica (Silva, 2017), através da metodologia da alternância pedagógica no Tempo Universidade, Tempo Comunidade, no estágio docência e nas organizações populares. Isso proporciona o envolvimento dos sujeitos com as causas populares nas comunidades e gera o engajamento dos sujeitos frente as dificuldades e anseios por melhorias, pois este tem sido o sentimento que os egressos têm enfrentado diante das negações e de suas realidades. Nisso, percebemos a importância do curso na formação de educadores do campo, pois visa a formação a partir do envolvimento com o trabalho e com a pesquisa.

Ao nosso ver, é um currículo que representa resistência à colonialidade do poder (Mignolo, 2010), acerca disso citamos o contexto político da negação de direitos no governo Bolsonaro (2019-2022), em que se acentuou deslegitimando as demandas dos povos camponeses, indígenas, extrativistas e quilombolas, dentre outros; deslegitimando suas demandas por meio de uma política hostil à sobrevivência da relação simbiótica e metabólica com a natureza (Oliveira; Buzatto, 2019), que impõem uma “interculturalidade funcional” (Walsh, 2013), no não reconhecimento da diversidade cultural e ética dos povos do campo.

A esse respeito, temos os desmontes nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) de 2015 que tratava acerca do reconhecimento da diversidade dos povos do campo, indígenas e quilombolas, no que se refere ao Art. 8º, inciso VIII, em relação ao reconhecimento não apenas da diversidade dos nosso territórios e sujeitos, mas do respeito as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras (Brasil, 2015).

A revogação da Resolução Nº 02 de 2015, mostra um retrocesso da luta dos povos camponeses, indígenas e quilombolas por uma educação humana e libertadora, pois a Resolução 2/2019 revela pouca expressividade das nossas pautas, especificamente sobre a visibilidade da diversidade cultural do campo, pois nas DCNs de 2019 são abordadas apenas no Art.16, que dispõem:

Art. 16. As licenciaturas voltadas especificamente para a docência nas modalidades de Educação Especial, **Educação do Campo**, Educação **Indígena**, **Educação Quilombola**, devem ser organizadas de acordo com as orientações desta Resolução e, por constituírem campos de atuação que exigem saberes específicos e práticas contextualizadas, devem estabelecer, para cada etapa da Educação Básica, o tratamento pedagógico adequado, orientado pelas diretrizes do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Parágrafo único. As licenciaturas referidas, além de atender ao instituído nesta Resolução, devem obedecer às orientações específicas estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais de cada modalidade, definidas pelo CNE (Brasil, 2019).

Isso constitui um retrocesso no campo dos direitos educacionais dos sujeitos, pois a força do padrão de poder político e jurídico no cenário atual, acelera o desmonte e o retrocesso no que se refere as estruturas de políticas e programas de educação para a diversidade, sobre isso podemos dizer, que é um padrão de poder, que torna a política “colonial”, sendo condicionado pela não efetivação e quebra dos direitos educacionais e territoriais dos povos camponeses (Barros, 2021). Com isso, vem fortalecendo uma sociedade machista, misógina, feminicídio, homo-bi-lesbo-transfobia, etc.; que visam fortalecer o apagamento cultural e identitário dos sujeitos e comunidades na sua pluralidade, pois percebemos que o movimento bolsonarista visou uma educação homogeneizante, não sensível às particularidades dos sujeitos. Nesse cenário, que as Licenciaturas em Educação do Campo enfrentaram inúmeros desafios para sua continuidade, justamente porque representam um projeto de campo e de formação docente contrário aos interesses dos grupos econômicos no poder atualmente no país (Silva; Anjos; Molina; Hage, 2020), em vista disso que os sujeitos da nossa pesquisa se apresentam como resistências também à colonialidade do ser e do saber, na (re)afirmação das suas identidades e valorização dos seus saberes.

Para tanto, ressaltamos que apesar de os sujeitos da nossa pesquisa se afirmarem militantes, alguns estão mais na linha de frente e seguem avançando nessa relação, como revelado nas vozes dos sujeitos: “Sou militante dos movimentos sociais, nos espaços que a gente tem conseguido ter voz, a gente tá lá sempre falando da nossa identidade. O movimento e o curso me proporcionaram esse engajamento (Marcelo Pureza, turma de Cameté 2014, entrevista). “Me afirmo como militante, sim. Essa base vem do movimento social e construção política através da nossa formação acadêmica” (Joice Batista, turma de Baião 2014, entrevista). E, outros não tão envolvidos nas atividades ou projetos populares, seguem por afirmar um posicionamento, como nos conta outra voz: “tenho tido pouca participação nessa linha de frente, mas me

considero militante, por defender um posicionamento político” (Gilvandro Souza, turma de Oeiras do Pará, 2014 entrevista).

Nesses termos, que a relação com o movimento social e formação acadêmica proporciona aos sujeitos não apenas um posicionamento político nos espaços que atuam, mas também engajamento nas redes sociais, nas rodas de conversas, reuniões, eventos, etc; a partir de uma militância gerada pela epistemologia da práxis no curso, que instiga os sujeitos a “ir mais além do mero estar no mundo, acrescentam à vida que tem a existência que criam. Existir é, assim, um modo de vida que é próprio ao ser capaz de transformar, de produzir, de decidir, de criar, de recriar, de comunicar-se” (Freire, 1981, p. 53), assim, se tornam seres de práxis, visto que o movimento social e a formação acadêmica, constroem vivências que transformam os sujeitos.

Essas transformações têm base na matriz formativa, que o curso em análise propõe, pois possibilita tanto educadores quanto estudantes da LEDOC, inter-relacionarem os saberes científicos e populares ancorados pela epistemologia da práxis (Silva, 2017), sendo assim, não apenas partilham conhecimento nos espaços que circulam, mas também constroem. A partir dessa mediação que o curso busca superar a educação como mercadoria com vistas em formar intelectuais orgânicos para a emancipação e libertação.

Frisamos que, embora o curso vise a formação para a emancipação do sujeito, nem todos os egressos do curso são militantes. Esse resultado, é evidenciado em nosso primeiro contato com os egressos através do formulário realizado de maneira online, como explicitamos na subseção 2.3, referente a isso, dos 75 (setenta e cinco) egressos que responderam ao formulário, 52 (cinquenta e dois) egressos responderam, que são militantes e tem envolvimento com o movimento social e 23 (vinte e três), responderam não para isto.

Este resultado não anula o fato de que a formação de educadores do campo nesse curso é diferenciada, pois contribui com a construção do sujeito como um ser de práxis, histórico,

político e cultural, visto, que se (re)afirma conforme seu lugar de origem e pertencimento a partir da sua relação com o meio, seja de trabalho ou de socialização, que resulta a emancipação humana na existência dos homens e mulheres do campo, das águas e das florestas.

Sem desconsiderar as discussões iniciais acerca do encontro dos sujeitos com o movimento social e a construção da dimensão política das identidades, seguimos por mostrar a (re)afirmação dessa identidade considerando as discussões em torno da colonialidades, quando expressam: o ser ribeirinho, quilombola, agricultor, mulher, homossexual, negro, dentre outras particularidades que compõem essas identidades e que ocupam um lugar de comprometimento social e político na sociedade.

Para isso, traremos imagens cedidas pelos sujeitos da pesquisa que revelam algo que marca a sua identidade, nesse contexto, produzimos poemas que dialogam com as narrativas de suas histórias de vida. Trata-se de uma produção autoral, produzida pela pesquisadora deste estudo a fim de tecer uma releitura poética dos momentos vivenciados à campo e que também buscam trazer para este texto os sentimentos, as emoções, expressões e linguagens, como elementos que surgiram nas entrevistas e que através da metodologia que assumimos para este estudo, podemos assim nos expressar, não como forma de romantizar as histórias de vida, mas de decolonizar³ não só o conhecimento, mas sermos decoloniais na nossa produção e escrita. Dessa forma, também exercemos nosso protagonismo a partir de uma escrita particular, que nasce do nosso percurso formativo, em vista disso, apresentamos a imagem 1 e o poema:

³ Descolonizar e Decolonizar, são termos compreendidos pelos autores pós-coloniais como sinônimos. Nos apoiamos na orientação proposta por Walsh, que busca rever as “[...] estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade” (Walsh, 2009, p. 24).

Imagem 1 - Rio no Campo Limpo-Cametá/PA, que marca a identidade da Cleiciane Souza



Fonte: Cedido pela Cleiciane Souza, turma de Mocajuba (2015).

*O rio vai beirando as culturas Vai juntando os saberes
Vai trazendo nas águas, recordações Os banhos
Os pulos das pontes
E os rebujos dos animais
Se você bater na água: assim, assim, assim, o boto vem! O rio vai nos ensinando
A trazer o alimento, a se divertir
E quando a gente nem vê já é gente do rio E quando a gente nem vê já tá todo
alagado De culturas e saberes
De vivências mergulhadas em gentes do rio*

Fonte: Joana Corrêa, (2023).

Ao analisarmos a imagem 2 e o poema, vemos os rios a partir da diversidade da nossa Amazônia, que em águas brancas e pretas refletem um patrimônio das populações originárias e tradicionais da Amazônia em diálogo com as culturas e saberes (Porto-Gonçalves, 2012), são espaços dos quais temos r-existido, construindo memórias e saberes. A partir disso, conseguimos notar a ligação da Cleiciane Souza, turma de Mocajuba 2015, com a sua comunidade que remete às raízes do seu lugar de origem, quando diz em sua entrevista: “O rio marca a minha identidade, porque

lembro que morávamos perto no rio, então todo tempo nós estávamos no rio, brincando e pescando”. É uma memória que “contrasta a visão externa à região, homogeneizadora [...]”.

A partir da memória da egressa entrevistada, notamos que a metodologia da alternância pedagógica tem oportunizado aos sujeitos revisitarem suas comunidades através do Tempo Comunidade, e a construir um outro olhar, o de estudante/pesquisadora, enxergando seu lugar como espaços de disputa hegemônica a respeito da educação rural/agronegócio e da educação do campo/agricultura camponesa e familiar.

Sobre isso, podemos dizer que há uma redescoberta a partir do olhar para esse território, que não é apenas o lugar de sua origem, mas também um espaço que se produz conhecimento e gera questionamentos acerca das problemáticas locais, o que nos remete a “interculturalidade crítica” (Walsh, 2010) do conhecimento na redescoberta da ciência dentro dos saberes populares, provocando a afirmação da identidade territorial, produtiva, cultural e natural camponesa (Barros, 2021), quando os conhecimentos do Tempo Universidade interagem com as situações de vida natural e econômica existentes nas comunidades constituem resistências a colonialidade do saber acerca da dominação do pensamento dominante, eurocêntrico/moderno e capitalista/neoliberal.

Através disso que a mesma narradora escreve em seu memorial: “me afirmo como mulher preta e tenho minhas raízes quilombolas”. Podemos enxergar uma identidade quilombola, que é marcada nas memórias da nossa egressa, como lugar de luta, liberdade e existência, sobre as tradições históricas do período colonial que via o quilombo negros refugiados a serem explorados.

Além disso, historicamente as mulheres negras vivenciaram diversos enfrentamentos, dentre anos tiveram suas vozes silenciadas e seu protagonismo escamoteado (Davis, 2016; 2017; Ribeiro, 2017). Nesse sentido, que se evidencia um discurso colonizador na sociedade, que Orlandi (1990, p. 249) chama de um “olhar-de-lá”, que trilha pelos caminhos da exclusão, do

desrespeito, que ressalta a supremacia dos europeus sobre os colonizados.

Quando nossa egressa, (re)afirma sua identidade, assume uma posição diante da supremacia dos europeus e revela, o outro lado da sua narrativa, Conforme Hall (2002), através do que dizemos, pensamos e sentimos, o modo como representamos os objetos, damos significado. É uma estrutura de interpretação sobre as coisas que integram nossas práticas cotidianas. Dessa maneira, o rio, é uma representação, que traz o significado do ser, na afirmação da diferença, naquilo que pode ser identificado como exterior à modernidade (Walsh, 2005).

A educação tem sido a ponte desses atravessamentos, não só nas memórias que narram r-existências e protagonismo dos sujeitos da pesquisa, mas também de momentos que representam novos significados. Isso provoca para Freire (2008) uma quebra de alienação de sua cultura e realidade. Segundo Vasconcelos e Hage (2017), os povos ribeirinhos já vivenciaram diversas formas de rejeições no que se refere as suas classes, identidades e territorialidades, por isso à importância de fortalecermos uma educação sintonizada com suas identidades e que os ajude a se organizar na luta contra seus opressores. Diante disso, que defendemos a educação do campo, como caminhos para construir uma escola que considere a diversidade amazônica e contribua na (re)afirmação das identidades sintonizadas com as suas experiências de vida e contexto do seu território.

As identidades que tem se (re)afirmado pelo seu lugar de origem e pertencimento, mostram para além de uma memória que recorda as raízes quilombolas, ribeirinhas, revelam o trabalho no campo, como algo representativo que marca sua trajetória, pois para Ribeiro (2007, p.04) a identidade é como “o processo de construção de significado com base em um atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o(s) qual (ais) prevalecem sobre outras fontes de significado”. Nesse conjunto de significados atribuídos pelos sujeitos e que representam suas identidades, que trazemos a imagem 3 e poema:

Imagem 2 - Açaí como marca da representatividade identitária de Marcelo Pureza



Fonte: Cedido por Marcelo Pureza, turma de Cameté (2014).

*O fruto da representação da comida, do trabalho
Das andanças no mato
Da colheita bem sucedida
Nos tornamos parceiros de vida
Na abundância e na farta
Na mesa nunca falta
Assim meu pai também agricultor nos ensinou
A plantar e colher o fruto do nosso trabalho
A existir e resistir
Nos saberes e nas frutas
Nas culturas, na agroecologia
Na defesa pela vida
É o chapéu do agricultor
É a marca do trabalhador
O saber do professor
Nesse espaço somos atravessados pela diversidade
Num movimento que transforma
Partilhando saberes dos nossos antepassados Rexistindo
Constituindo identidades.*

Fonte: Joana Corrêa, (2023).

A imagem 3 e o poema, expressam a existência das identidades a partir da valorização dos saberes, traz como elemento representativo o açaí que faz parte da mesa de várias famílias do Baixo Tocantins e mostra o diálogo dos saberes populares com os conhecimentos científicos na LEDOC, a partir da formação por área do conhecimento que busca em sua organização curricular, integrar os saberes e construir conhecimento mais próximo as realidades dos sujeitos.

A partir dessa formação que, Marcelo Pureza, turma de Cametá 2014, recorda em sua entrevista: “o açaí, me marca muito porque representa meu trabalho na agricultura, é quem eu sou, agricultor”. Isso mostra, que a formação por área do conhecimento se estabelece procurando promover o acesso e a permanência dos sujeitos no curso com vistas em garantir, não apenas o ingresso dos jovens e adultos no ensino superior, mas de permitir que construam conhecimento sem deixar de viver no campo, assim, incorporando no currículo as tensões e contradições presentes na produção material da vida dos educandos, como objeto de reflexão as questões vivenciadas no Tempo Comunidade (Molina, 2016).

Cabe ressaltar que, o açaizeiro (*Euterpe oleraceae*) é originário da região amazônica, o qual é transformado em líquido e consumido diariamente pela população regional presente nas principais refeições, além disso, é uma das fontes de renda das famílias ribeirinhas e de terra firme. O açaí não é apenas um alimento, mas é o trabalho, é algo que compõem uma identidade e se expressa na resistência da negação ontológica do ser, no não reconhecimento do outro, das culturas e particularidades que representam os sujeitos (Freire, 1989), que por meio de um poder moderno-colonial-capitalista invisibiliza o “outro” colonizado, pois “a verdade do colonizador não é a mesma que a do colonizado” (Porto-Gonçalves, 2012.p. 17). Nessa linha, enxergamos que há particularidades na diversidade das identidades que estão na Amazônia, na qual constitui uma

identidade agricultora, a qual é defendida por nosso narrador em seu memorial:

Me identifico como um sujeito do campo e ribeirinho pela minha relação com esse território. Sou funcionário público municipal, concursado na área de serviços gerais desde 2010, mas também sou agricultor, atuo na agricultura (Marcelo Pureza, da turma de Cameté 2014).

A identidade agricultora é algo que representa a ligação com a terra, saberes repassados de pais para filhos e defende a agricultura familiar como meio para a sobrevivência e produção econômica. Isso é representado no curso próximo as realidades das escolas do campo como projeto, em que o foco é agroecologia, defendida pela LEDOC da UFPA de Cameté (Silva, 2017). Por isso, identificam-se como professores, sujeitos do campo, ribeirinhos, agricultores, dentre outras representatividades, devido as aprendizagens sobre o seu reconhecimento nesse território. É como tirar a poeira da vista, e enxergar-se em outros olhares, o da heterogeneidade, pois nesse elementos que constroem-se sujeitos plurais.

Esse tem sido o compromisso social e educacional em que tem se apoiando as formações no curso, para que os docentes exerçam uma prática social, trazendo possibilidades de emancipar sujeitos, para que assim, atravesse suas narrativas e construa sujeitos a partir do seu espaço e de suas vivências. Desse modo, que o curso não forma só estudantes, mas também os docentes, visando superar uma lógica disciplinar, mercadológica, urbanocêntrica, que se distancia dos saberes tradicionais e culturais dos sujeitos.

Nesta lógica, compreendemos que o trabalho, como princípio educativo na LEDOC faz parte do processo de formação dos estudantes constituído pelo diálogo da teoria e da prática (Gramsci, 1989), buscando superar as contradições da lógica excludente do capital que se interessa no retorno imediato, produtivo para o mercado de trabalho. Por esse prisma, defendemos uma educação crítica e humana, que proporcione um currículo envolto nas práticas interdisciplinares, que oportunize a inter-relação com a concepção de ciências agrárias, cujo enfoque é a agroecologia. Essa

gesticulação é para evidenciar a luta pela vida, educação, políticas públicas, trabalho e soberania alimentar (Silva, 2017).

Assim, se constituem resistências à colonialidade do saber, no reconhecimento dos saberes como conhecimento válido, entendendo a relação familiar como meios de dar continuidade no fortalecimento acerca dos modos de vida, culturas e sobrevivência no campo, pois compreendemos que a formação política investe em reeducar o pensamento educacional e científico (Arroyo, 2013).

Embora, o curso não assuma uma perspectiva decolonial, em nossa análise, notamos que este propicia o reconhecimento da heterogeneidade dos povos do campo, seja na condição de professor, ribeirinho ou de agricultores, inclui a diversidade das culturas, saberes, modos de produção (Moreno, 2014), que foram invisibilizados por muito tempo por meio das colonialidades do poder, saber e ser (Quijano, 2009).

Para Porto-Gonçalves (2012) a colonialidade do poder na Amazônia tem visado, a exploração da natureza, ou seja, não deixa de ser uma colonialidade da natureza, onde

encontram-se identidades subalternizadas em seu território. Nesse sentido, carregamos pautas que não pesam em nossas mentes, mas que pelo contrário criam redes de forças, pois as vozes dialogam e lutam no coletivo. Deste modo, não podemos pensar o espaço que o sujeito está como isolado e neutro, bem como as identidades, já que estão imersas nas culturas, nas questões sociais e políticas. Estas relações nos formam e nos dão pés para trilhar novos caminhos. Os novos caminhos não são novos, são carregados de histórias dos nossos antepassados, que foram explorados, discriminados e invisibilizados pelo poder público e sociedade opressora. Por isso, é necessário pisar nessas pedras recordando as lutas, mas prosseguindo acreditando, que assim como há dificuldades, há possibilidades a serem alcançadas. Nesse diálogo trazemos outra identidade representando sua marca identitária.

Imagem 4 - Bandeiras de significação pessoal da Joice Batista



Fonte: cedido pela Joice Batista, turma de Baião (2014).

*A nossa bandeira
De falar
De brigar e continuar
De permanecer até o direito ser
De ouvir
Bando de sem futuros
Otários a vagabundos
A nossa bandeira
De resistir
Mesmo com os olhos ardendo
Mesmo com a pele fervendo
As nossas bandeiras
Que lutam
Com corpos que falam
Com vidas que militam*

Fonte: Joana Corrêa, (2023).

As bandeiras nos movimentos sociais representam as organizações coletivas, como mostra o poema acima, e neste caso, recorda a história de vida da egressa da turma de Baião 2014, que conta em sua entrevista sobre a imagem 5: “Eu tinha chegado no sindicato, tinha 16 anos, e essa foi a primeira reunião que organizei, fui protagonista com os jovens. Eu ali, lembro até hoje como eu

acredito na força da juventude”. Nesse processo ela ocupou espaços, não sozinha, mas construindo uma força coletiva com os jovens.

Isso tem construído a marca a identidade de Joice Batista, pois, não é apenas um objeto, mas algo que expressa o cerne da sua trajetória de vida, pois com as bandeiras nas ruas e em manifestações, ouviu insultos, teve seus olhos ardendo por ataques com spray de pimenta, etc., mas não desistiu, segue carregando não só bandeiras, mas as pautas de lutas, que tem preenchido seus andares, visto que “os movimentos sociais revelam e afirmam os vínculos inseparáveis entre educação, socialização, sociabilidade, identidade, cultura, terra, território, espaço, comunidade” (Arroyo, 2007, p. 163).

São resistências que se firmam em suas representatividades e lutam coletivamente por seus direitos a fim de fortalecer uma educação do campo junto aos sujeitos, entrelaçadas às raízes camponesas ao (re)afirmar sua identidade:

Me identifico como jovem mulher agricultora do campo, antes eu não fazia esse debate no movimento, mas minhas vivências no curso fizeram eu me enxergar nesse espaço. A educação do campo agregou muito na minha formação política sindical [...] parecia muito disso do patriarcado, machismo, principalmente dentro do movimento sindical (Joice Batista, turma de Baião 2014, memorial).

A voz da egressa, carrega em si a militância pelos direitos dos trabalhadores e trabalhadoras rurais e dos profissionais da educação por acesso às políticas educacionais, pelo reconhecimento da mulher e de sua liberdade. Para além disso, vemos uma narrativa sendo contada pelo olhar de uma mulher, que se enche de lágrimas ao recordar de sua trajetória de vida. O olhar representa uma fala silenciosa, que lembra os medos, as lutas, mas também a esperança por mudanças. Por isso falam, sensibilizam-se por meio dessa troca de olhares entropesquisada e pesquisadora.

Outro elemento importante, é a educação como mediadora da transformação e da inconformidade com as posturas que antes as mulheres tinham, pois esta se questiona sobre o debate da mulher

se posicionar e ocupar cargos ora ocupados só por homens no sindicato. Isso mostra que não há só uma identidade na figura da mulher na sociedade, mas uma mulher em transformação para sua emancipação, que também representa mãos que trabalham na agricultura, pés que vem das ilhas, das localidades ribeirinhas, nisto, constituem saberes, culturas e aprendizagens, desde a pesca, a produção da farinha e da colheita das frutas. Isto é ocupar, é ressignificar o valor de ser mulher, é mudar o cenário da submissão e da opressão contra a ideologia patriarcal para que as sujeitas de direitos, venham garantir sua participação nos espaços que quiser circular.

A nosso ver, na educação do campo, as mulheres têm resistido à colonialidade do ser, que busca silenciar o pensamento crítico e reprimir as expressões, para Walsh (2013, p. 28), é um autoritarismo modus, por considerar que “a resistência, desobediência e divergência, incluindo o pensamento e raciocínio político, epistêmico, sociocultural e existencial, possuem suas consequências reais”, visto que nas universidades ainda perduram heranças do pensamento colonial, travestida por lógicas do mercado e do capital, visam o controle sobre a produção e legitimação do conhecimento. Dessa forma, tem-se construído vozes da r-existência nos espaços, ora ocupado por homens, que agora também são espaços protagonizado por mulheres.

Apesar disso, muitas mulheres são submetidas a violência doméstica, a inferiorização e exclusão em muitos lugares, os discursos machistas ainda são presentes, no entanto, as mulheres têm resistido por transformações, pois “o ser Sujeito transforma e é transformado em seu processo histórico, mas consciente e atuante nessas transformações, sendo ele mesmo o sujeito do seu crescimento e desenvolvimento e, assim, atinge o pleno exercício da Cidadania Ativa” (Menezes, 2005, p.66).

Nesta perspectiva, que a voz dessa narrativa representa as vozes de diversas mulheres na luta constante pelo reconhecimento e direito humanos básicos seja no campo ou na cidade, revelando a necessidade de dialogar sobre a identidade da mulher no

movimento sindical, e ainda, sobre seu reconhecimento no seu lugar de trabalho, origem e pertencimento. Isso denota-se de sair das sombras do patriarcado representado na figura do marido, do patrão, do líder religioso, etc., por isso, o ato de reivindicar o espaço, de ser escutada, são mediadas por construções de transformações, para que se assumam e exerçam um papel de direitos e emancipação na sociedade. Nessa linha que as mulheres lutam pelo seu reconhecimento visando reduzir as desigualdades de gênero, buscando assumir a sua identidade e direitos iguais aos dos homens seja nos espaços públicos ou privados (Eisler, 2007).

Não falamos apenas de “mulheres”, mas de mulheres feministas do movimento, que são resistência ao padrão de poder (Quijano, 2009) e do modelo europeu de mulher, brancas altas, loiras e magras. Falamos das mulheres da Amazônia Tocantina, são trabalhadoras, são das ilhas e do campo, que tem resistido as impressões expostas nas paredes do patriarcado, são revelações às vozes de discriminação da sociedade por serem mães, pela cor de sua pele, pela sua estatura e principalmente pelo seu modo “outro” decolonial de pensar e ser.

Como vimos até aqui, a LEDOC, da UFPA, do campus de Cametá tem através da epistemologia da práxis tem procurado possibilitar uma formação de educadores humana e politizada, em diálogo com a cultura, saberes e modos de vida dos sujeitos (Silva, 2017), o que nos encaminha para pensar a constituição das identidades através da metodologia da alternância pedagógica, que por meio de tempo-espacos alternados tem proporcionado um outro olhar para as vivências dos sujeitos, nesse caminho, se identificam pelo seu lugar de origem e pertencimento e (re)afirmam suas identidades. Em nossa reflexão, constituem-se vozes da r-existência à colonialidade do poder, saber e ser.

Nessa lógica, a formação por área do conhecimento, constrói base para que a interdisciplinaridade no curso, venha buscar alterar a produção do conhecimento na universidade, procurando enfraquecer o padrão cartesiano de se pensar a educação e a fragmentação dos saberes. Acreditamos que a interdisciplinaridade

na educação do campo é um dos caminhos para superarmos a fragmentação do conhecimento, pois propõem um percurso formativo responsável pela formação de educadores, que venham a atuar como intelectuais orgânicos (Gramsci, 1989).

Tecendo diálogos finais

Tecemos nossos diálogos finais mostrando a relevância dos movimentos sociais na construção da dimensão política das identidades, pois, sem movimento social não existe educação do campo visto que essas raízes nos fortalecem enquanto sujeitos sociopolíticos, pois como temos visto até aqui, tem se forjado um empoderamento nos sujeitos construído na formação por área do conhecimento na LEDOC, o qual contribui na constituição de identidades, para que possam ter participação ativa na sociedade e serem militantes dos direitos dos oprimidos em sintonia com a teoria e a prática vivida. Nessa perspectiva, que as diferentes licenciaturas em educação visaram um projeto político pedagógico diferenciado e específico para os seus agentes, que no caso da LEDOC, do campus de Cametá, se ancora na realidade social dos sujeitos com vistas em transformar não só a escola, mas os sujeitos. Por isso, a importância de termos docentes nesta licenciatura que compreenda as realidades dos territórios e estejam dispostos a exercer uma prática social, pois nos espaços comunitários e sociais, se erguem outros sujeitos, os de direito e emancipação social, que atravessam seus medos, injustiças sociais e negação de direitos a fim de se (re)construírem enquanto coletivos que lutam por seus anseios.

Isso nos leva a analisar que contrário à modernidade eurocêntrica que vem classificar socialmente e hierarquizar os saberes, o modo de ser e existir das populações. No campo, os sujeitos contrariam essa lógica ao resistirem à opressão a todo e qualquer tipo de discriminação como sujeitos “outros” (Arroyo, 2014) decoloniais. Contrariando essa lógica, as r-existências se apresentam contra o racismo que Mignolo (2007), trata como sistema utilizado por europeus para anular as outras histórias em

prol da sua, por isso, vamos de encontro a marginalização de conhecimentos, línguas e identidades, representando a nossa diversidade, jeitos e modos de vida.

Isso nos leva a pensar que a colonialidade do ser prorroga o não conhecimento do “outro” nos elementos que compõem a sua identidade seja no contexto político, social ou educacional (Walsh, 2009). Freire (1989), vai dizer que isso se trata de um padrão de poder moderno-capitalista, que veio se expandindo através da negação e da ausência do ser, do corpo e da alma do “outro” colonizado. Nesse prisma, as r-existências se encaminham na sociedade, hoje, para uma mudança não apenas do paradigma das ciências sociais de interpretar e refletir os sujeitos, mas de estudar essas relações por meio das diferenças e as reconhecer como pessoas, sujeitos sociais e coletivos de direitos.

Nestes termos, somos r-existências, pois da mesma forma que o movimento atravessa os sujeitos “outros” decoloniais, os sujeitos também atravessam os movimentos sociais, pois trazem diálogos a partir do seu lugar de fala, e assim, disseminam ações coletivas dentro do movimento, se refazendo, reaprendendo e se transformando. Desse modo, trazemos para o nosso estudo os sujeitos militantes, evidenciando suas trajetórias, que resultam na constituição identitária dos sujeitos em movimento contínuo de ação-reflexão e que consiste a emancipação humana na sua afirmação histórica como produção do homem/mulher por si mesmo (Vazquez, 2011), no qual enfrenta lutas para garantir seus direitos como vozes da r- existência em seus caminhos de lutas, que vêm assumindo um compromisso com uma prática social em seu trabalho.

Por estas mediações, acreditamos que temos muitos desafios adiante, pois o movimento que movimenta os sujeitos a se emanciparem e a outros, são atacados de diversas formas para que sejam enfraquecidos, por isso, convidamos a todos e todas a comporem nossa ciranda dialógica, para que mais vozes como as deste estudo sejam ecoadas, não apenas dentro da universidade, mas em diversos espaços. Queremos, que este estudo represente

não apenas a descolonização do conhecimento dentro da academia, mas o reconhecimento dos nossos territórios e sujeitos que militam por uma educação pública de qualidade, mas também pelo reconhecimento do nosso curso nos concursos públicos seja do Município ou do Estado. Como vozes presentes reafirmamos nossas pautas de lutas e insistimos no acesso aos nossos direitos.

Referências

ARROYO, Miguel. **Outros sujeitos outras pedagogias**. 2. ed. Petrópolis,RJ: Vozes, 2014.

ARROYO, Miguel. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/>. Acesso em: 10 mar. de 2023.

ARROYO, Miguel. **Currículo, Território em Disputa**. 5ª ed. Editora Vozes, 2013.

AUAD, Daniela. **Feminismo: que história é essa?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

BARROS, Oscar Ferreira. **Territórios do currículo por áreas de conhecimentos na licenciatura em educação do campo da UFPA, Baixo Tocantins-PA, no combate as encruzilhadas das colonialidades**. 2021, 314 f., Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará. Belém, 2021.

CALDART, Roseli. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3 ed. São Paulo: Expressão Popular. 2004c.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; OLIVEIRA, Luiz Fernandes. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15- 40, abr. 2010.

DAVIS, Angela. **Mulheres, Raça e Classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

EISLER, Riane. **O cálice e a espada: nosso passado, nosso futuro**. Tradução: Tônia Van Acker. São Paulo: Palas Athena, 2007.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 31ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

_____. Criando métodos de pesquisa alternativas: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. *In*: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Pesquisa Participante**. 6. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

GROSGOUEL, Ramón (2008). "Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: trans modernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global". **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 80, p. 115-147.

GRAMSCI, Antônio. **Os Intelectuais e a Organização da cultura**. 7.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

HALL, Stuart. **Identidade Cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HALL, Stuart. **El trabajo de la representación**. IEP – Instituto de Estudios Peruanos: Lima, Maio, 2002.

MIGNOLO, Walter. **La idea de América Latina: la herida colonial y la opción decolonial**. Barcelona: Editorial Gedisa Blackwell Publishing, 2007.

HALL, Stuart. (2010). **Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad** Argentina: Ediciones del signo.

MOLINA, Mônica C. Riscos e Potencialidades na expansão dos cursos de licenciatura em Educação do Campo. **RBPAE**. v. 32, n. 3, p. 805 - 828 set/dez. 2016.

MORENO, Gláucia de Sousa. Reflexões sobre organização curricular em Ciências Agrárias e Naturais na educação do campo. *In: SILVA, Idelma Santiago; SOUZA, Haroldo de; RIBEIRO, Nilsa Brito (Org.). Práticas contra-hegemônicas na formação de educadores: reflexões a partir do curso de Licenciatura em Educação do Campo do Sul e Sudeste do Pará.* Brasília: MDA, 2014.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte o desafio da pesquisa social. *In: MINAYO, M. C.S. (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade.* Petrópolis: Vozes, 1994. p. 9-30.

ORLANDI, Eni P. **Terra à vista! - discurso do confronto: velho e novo mundo.** São Paulo: Cortez, 1990.

PORTELLI, Alessandro. **O que faz a História Oral diferente.** Tradução. Maria Therezinha Janine Ribeiro. *In: Revista Projeto História, São Paulo, Fevereiro de 1997.*

PORTO-GONÇALVES, Carlos. W. A Ecologia Política na América Latina: reapropriação social da natureza e reinvenção dos territórios. **Revista Interdisciplinar. INTERthesis,** Florianópolis, v.9, n.1, p.16-50, Jan./Jul. 2012.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. *In. SANTOS, Boaventura de S.MENEZES, Maria P. (Orgs). Epistemologias do Sul.* Foz do Iguaçu/PR, n.1, v.1, p. 21- 71, 2009. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/download>. Acesso em: 10 jan. 2023.

Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. (2002). Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF.

Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008. (2008). Diretrizes complementares para a Educação do Campo. Brasília, DF.

RIBEIRO, Adilton Pereira. Do Rio à Cidade: A (Re)Produção de uma Identidade Territorial Ribeirinha no Bairro do Jurunas, em Belém-Pa. *In: XII Encontro da Associação Nacional de Pós-*

Graduação e Pesquisa em Planejamento Urbano e Regional. Belém, Pa, 21 a 25 de maio de 2007.

SILVA, H. S. A; ANJOS, M. P; MOLINA, M. C; HAGE, S. A. M. Formação de professores do campo frente às “novas/velhas” políticas implementadas no Brasil: r-existência em debate. Dossiê: “Consequências do bolsonarismo sobre os direitos humanos, a educação superior e a produção científica no Brasil. **Revista Eletrônica de Educação**, v.14, 1-22, e4562146, jan./dez. 2020.

SILVA, Maria do Socorro. Da Raiz à Flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. *In*: MOLINA, Mônica Castagna et al (Orgs.). **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. 2. ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales-CLASCO. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VASCONCELOS, Maria Eliane de Oliveira; HAGE, Salomão Antonio Mufarrej. Memórias do Movimento de Ribeirinhos e Ribeirinhas no Amazonas: contribuições para uma educação dialógica. *In*: SOUZA, Dayana Viviany Silva de; VASCONCELOS, Maria Eliane de Oliveira; HAGE Salomão Antônio Mufarrej (org.). **Povos ribeirinhos da Amazônia**: educação e pesquisa em diálogo. Curitiba: CRV, 2017.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade crítica e Pedagogia Decolonial**: in-surgir, re-existir e re-viver; 2009 Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/132966867/WALSHCatherineinterculturalidadecriticaepedagogia-decolonial>. Acesso em: 15 jan. 2023.

_____. Introducción - Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. *In*: WALSH, Catherine (Ed.). **Pedagogías decoloniales**: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013, p. 33-68.

_____. Introducion - (Re) pensamiento crítico y (de) colonialidad. *In: WALSH, Catherine. (Orgs.). **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. Reflexiones latinoamericanas.** Quito:Ediciones Abya-yala, 2005, p. 13-35.*

_____. **Interculturalidad y colonialidad del poder.** Un pensamiento y posicionamiento 'otro' desde la diferencia colonial. *In: WALSH, C.; LINERA, A. G.; MIGNOLO, W. Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento. Buenos Aires: Del Signo, 2006. p. 21-70.*

WALLERSTEIN, Immanuel. A análise dos sistemas-mundo como movimento do saber. *In: Vieira, P. A., Lima Vieira, R., & Filomeno, F. A. (org.). **O Brasil e o capitalismo histórico: passado e presente na análise dos sistemas-mundo.** São Paulo: Cultura Acadêmica Ed., 2012. pp.17-28*

**DECOLONIALIDADE DA NATUREZA NAS LUTAS EM
EDUCAÇÃO DO CAMPO E QUILOMBOLA:
atuação do Cogter/Climate U no combate às mudanças
climáticas na Amazônia tocantina**

Oscar Ferreira Barros

**Introdução ao debate das mudanças climáticas na Educação do
Campo e Quilombola na Amazônia Tocantina**

As mudanças climáticas globais e seus eventos com efeitos extremos e devastadores na vida das populações das cidades, camponeses, ribeirinhas, quilombolas e indígenas em nossas “Amazônias” (Gonçalves, 2001) e no Brasil, ainda são considerados e abordadas como conteúdos supérfluos, externos e fragmentados no padrão curricular oficial que organiza as áreas de conhecimentos científicos, limitadas aos estudos nas ciências da natureza e ciências humanas, especificamente, no ensino de geografia.

Cientes da complexidade socioambiental que está distante da dimensão educacional, a afirmação da justiça climática nas escolas e comunidades da Amazônia Tocantina, envolve a formação de professores/as e planejamento curricular nas escolas do campo, quilombolas e ribeirinhas, o que requer conceber e assumir a construção de outra agenda educacional e climática cumulativa e transformadora de saberes, didáticas, metodologias, experiências e proposições necessárias e urgentes para atuar com a educação e o clima.

Visando contribuir com esse debate, o texto realiza a discussão a partir da experiência do Coletivo de Governança Territorial (COGTER) na Amazônia Tocantina, por meio da Pesquisa-Ação Participativa (PAP) sobre as mudanças climáticas nos territórios ribeirinhos e quilombolas (2021-2023). O Coletivo de Governança integra a Rede de Pesquisa Climate-U, uma rede internacional de

instituições de ensino superior que trabalham pela justiça climática, coordenada pela Universidade do Colégio de Londres (UCL) e, na Amazônia, a rede está vinculada à Universidade Federal do Pará, por meio do GEPERUAZ e da Faculdade de Educação do Campo-FECAMPO (Climate U, 2023).

Os resultados iniciais da PAP, possibilitaram identificar fatores, condicionantes e agravantes dos impactos socioambientais e das mudanças climáticas que estão afetando a Amazônia Tocantina, pois envolvem diretamente a transformação da natureza (rios, florestas, terras e a fauna e microfauna) e a sociabilidade alimentar, tais como: derrubadas de árvores nativas e matas ciliares, assoreamento e poluição dos rios e berçários de peixes, erosão vertical nas beiradas, mudanças no curso das marés e dos microclimas das comunidades, diminuição da produção alimentar pesqueira, agrícola e florestal; e práticas da especulação fundiária em função da implantação da Hidrovia Araguaia-Tocantins, o que têm gerado venda e/ou arrendamento das terras de pequenos e médios produtores rurais (Barros, et al, 2022; CLIMATE-U/COGTER, 2023).

O artigo visa enriquecer o debate sobre esses temas, com vistas a urgência para estudar, compreender e combater as mudanças climáticas e o paradigma da “colonialidade da natureza” (Alimonda, 2011) no contexto dos movimentos de Educação do Campo e Quilombola na Amazônia Tocantina. Enfoca a reflexão sobre a ressignificação da “velha-nova” função da escola, do currículo e da formação de professores às condições de vida que as gerações humanas e não-humanas, presentes e futuras, terão para garantir nossas *re-existências* na Amazônia e no mundo. É importante destacar que quando se trata da “re-existência”, não referimos apenas a nós, espécie humana, mas sim a todo complexo elo de vida que liga cada ser vivo a seu agroecossistema no planeta terra (Petersen, 2009).

Nessas discussões, compreende-se que os eventos e efeitos extremos climáticos e ambientais, locais e global, revelam ligações sofridas pelo avanço e controle que o “colonialismo interno” (Casa

Nova, 1999) impõe a formação de lógicas obsoletas de exploração da natureza vinculada às ações de grupos políticos, fazendeiros, militares e empresariais, em escalas locais e transacionais, subordinados pela “hiper-aceleração do capitalismo financeiro” (Dawbor, 2020) que tem como matéria-prima os bens da natureza.

Tanto a “colonialidade da natureza” como o “colonialismo interno” são parte constitutivas do “padrão de poder” (Quijano, 1992) que provoca a formação de “sistemas de produção monoculturais” (Shiva, 2003) disseminados nas esferas de produção intelectual (monoculturas da mente) e na produção econômica (monoculturas agrícolas), não só por trazerem aumento de produtividade mas, sobretudo, por aumentarem o controle político, social e territorial sobre os bens “bioculturais” da natureza (Alimonda, 2010).

Como consequências desse modelo econômico necrófilo, o planeta terra enfrenta eventos climáticos extremos, como enchentes, furações e incêndios, cujos efeitos recaem mais fortemente sobre as populações vulneráveis que vivem nos campos, quilombos, rios, florestas e periferias das cidades, aumentando as desigualdades e injustiças sociais e ambientais (Herculano, S. *et al.*, 2024). Além disso, ao analisar que na Amazônia ocorreu aumento de 49,26% de focos de queimadas, de 55% nos índices de desmatamento e de 11% a mais de chuvas, comparado aos últimos 3 anos (INPE, 2024), percebe-se a ligação direta ao aumento das áreas de pastagens nos últimos 40 anos, quando o pasto ocupava 13,7 milhões de hectares em 1985 e saltou para 57,7 milhões de hectares em 2022 (Mapbiomas, 2024).

É importante reconhecer que a *financeirização e privatização da natureza e dos bens culturais comuns*, provocam não apenas a destruição ambiental, o extermínio da biodiversidade e as mudanças climáticas, com ainda criam a formação da “injustiça social” nas Amazônias, demandando enfrentamentos que abrangem as esferas econômica, política e social para a efetivação de diferentes medidas que incidam na “justiça climática” no sistema produtivo, nas questões fundiárias e ambientais e nas

políticas e práticas culturais e educacionais (Herculano, S. *et al.*, 2024; Acselrad, 2004).

Nesse sentido, a artigo assume o paradigma da “Justiça Climática” (Milanez, Fonseca, 2010) diante do duplo desafio que envolve afirmação e participação nas lutas dos movimentos sociais camponeses, quilombolas e ribeirinhos na garantia de direitos educacionais e territoriais; e da implantação da “justiça ambiental” como políticas públicas fincadas em estratégias permanentes de redução de risco e a construção de infraestrutura devem ser orientadas a partir de uma abordagem holística, preventiva e geograficamente orientada, que tenha como base a participação social, o empoderamento das comunidades, a cooperação intersetorial e interinstitucional, e a colaboração entre os setores público e (também) privado (Achselrad, 2010).

Diante desse contexto estrutural, os movimentos de Educação do Campo, Quilombola e Ribeirinhos na Amazônia Tocantina não estão isentos, calados e obtusos ao “padrão de poder” (Quijano, 1992) do capitalismo e das colonialidades contra os povos e naturezas das Amazônias. Pelo contrário, estão ficando cada vez mais fortes e unidos diante desse “velho-novo” imperialismo que está sendo imposto, refletindo uma “interculturalidade crítica” (Walsh, 2009) dentro das *lutas, resistências, r-existências e transgressões por meio das experiências e intervenções nas escolas, nos rios e nas florestas, onde estão se organizando, unindo e lutando por seus territórios e culturas, para tornar possível um futuro outro para as Amazônias e para o planeta* (Barros, et al, 2023).

Os movimentos de Educação do Campo e Quilombolas na Amazônia Tocantina expressam um conjunto heterogêneo de contribuições teóricas, investigativas, lutas e resistências sociais, ontológicas, políticas, éticas e epistemológicas, as quais formam o que Mignolo (2015) chamou de um “conjunto de práticas epistêmicas fecundas” que são impulsionadas e articuladas no seio das relações interculturais e de trabalho com os agroecossistemas nos territórios das populações camponesas, quilombolas e ribeirinhas.

Nos limites de extensão deste artigo, aceitamos o desafio de assumir a dupla responsabilidade mencionada, de refletir sobre as mudanças climáticas a partir da “decolonialidade da natureza”, junto aos professores, estudantes, pais e mães das escolas ribeirinhas e quilombolas. Realiza, noutro aspecto, o debate para ressignificar o sentido político, pedagógico e epistemológico da formação de professores e do currículo na perspectiva de abordar a discussão da natureza e as relações dos seres que com ela vivem e produzem suas existências.

Metodologia da Pesquisa-Ação Participativa em mudanças climáticas nas escolas ribeirinhas e quilombolas

A metodologia da pesquisa está baseada na Pesquisa-Ação Participativa (PAP) como pilar epistemológico que carrega um conjunto chave de ideias influentes sobre os princípios da participação dos movimentos sociais na defesa de seus territórios, assim como articula o compromisso de conhecer à ação na realidade, com e não para eles e elas, pois a PAP carrega a necessidade de “investigar a realidade para transformá-la” (Fals-Borda, 1986, 53).

Os princípios que sustentam a metodologia da PAP para investigar as mudanças climáticas a partir dos saberes, conhecimentos e práticas sociais de trabalho, formas culturais e alimentares vivenciadas nas comunidades ribeirinhas e quilombolas, envolve superar o “padrão pesquisador-pesquisado” para reconhecer que todos sujeitos são “pesquisadores-participantes”, por envolver-se na problemática abordada a partir das suas condições concretas de existência e, logo, “ambos procedem a uma mesma busca de alternativas aos problemas estudados” (Thiollent, 2010, p.71).

Fundamentamos a pesquisa-ação participativa em Freire (1987) quando afirma que a definição de PAP envolve a preocupação com a justiça e aplica-se não só aos resultados ou objetivos da pesquisa, mas também as formas de intervenções na

realidade. Para Freire (1987) assim como para Brandão (1999), a promoção da pesquisa-ação participante acredita nas pessoas como direito universal de participar na produção de conhecimento, no qual “as pessoas rompem as suas atuais atitudes de silêncio, acomodação e passividade, e ganham confiança e capacidades de alterar condições e estruturas injustas” (Freire, 1987, p. 48).

A metodologia da PAP ocorre por meio das Formações em Alternâncias Pedagógicas (Barros, *et al*, 2021) que articula momentos alternados entre tempos de formação, conhecidos como Tempo Universidade, com tempos de pesquisa-ação participante nas escolas e na comunidade, chamado de Tempo Escola-Comunidade. Os limites de reflexão deste texto, abordam os Tempos Escola-Comunidade que ocorreram através das Oficinas Pedagógicas nas escolas ribeirinhas e quilombolas de educação infantil e ensino fundamental.

Neste momento, a pesquisa-ação participativa realizada pelo COGTER ocorre entre os anos 2023-2024 e teve como foco de atuação a formação de professores e o debate sobre a ressignificação do currículo nas escolas ribeirinhas e quilombola dos municípios de Oeiras do Pará, Baião, Limoeiro do Ajuru e Mocajuba¹.

As Oficinas Pedagógicas funcionaram como ciclos de aprendizagens e reflexão, conduzindo não só ao diálogo desvelador do universo vocabular sobre as mudanças climáticas e impactos socioambientais ocorridos em seus territórios, como igualmente para intervenções concretas (neste caso a mitigação, adaptação e regeneração face às mudanças climáticas), assim como à transformação de sujeitos, comunidades e relações sociais, abrindo caminho para sociedades mais justas (Cogter, 2023). Nesse

¹ A atuação da PAP na Rede Climate U, feita pelo COGTER inicia 2021, atuando na formação de lideranças, estudantes e professores ribeirinhos e quilombolas na investigação das mudanças climáticas, ainda incluem o município de Cameté e Igarapé Miri (Cogter, 2023).

sentido, a metodologia de PAP desenvolvida nas Oficinas Pedagógicas, seguiram as seguintes etapas:

a) Problematização inicial para refletir sobre as mudanças climáticas a partir da “colonialidade da natureza”, isto é, a partir do debate sobre as variadas formas de destruição da natureza em escalas globais e locais, buscando resgatar os vínculos entre as mudanças climáticas e a vida dos seres humanos e da natureza.

b) Codificação dos impactos socioambientais e mudanças climáticas. Momento em que professores e estudantes expressam em diferentes gêneros textuais como desenhos e mensagens escritas, o universo vocabular, o levantamento de situações concretas, temas e palavras geradoras que envolvem a natureza da realidade ribeirinha e quilombola.

c) Decodificação das mudanças climáticas. Momento em que professores e estudantes apresentam e refletem sobre as produções artísticas que tratam sobre as mudanças climáticas e impactos socioambientais que estão enfrentando, assim como se apresenta como sendo espaço para autorreflexão sobre a envergadura da crise climática que está ocorrendo nas comunidades.

d) Sistematização da experiências (Hara, 2006; *et al*, 2013). Propõe momentos contínuos de debate e intervenção sobre o sentido político, pedagógico e epistemológico da formação de professores e do currículo escolar, na perspectiva de abordar a discussão da natureza e as relações dos seres que com ela vivem e produzem suas existências numa perspectiva agroecológica.

Esses caminhos metodológicos da pesquisa-ação participativa em forma de oficinas pedagógicas dentro das escolas públicas dos municípios citados, envolveram gestores, professores e estudantes da educação infantil e dos anos iniciais e finais do ensino fundamental (1ª ao 9º ano), dentro de suas cargas horárias de trabalho na manhã e tarde.

Outrossim, a PAP adquire característica peculiar ao abordar as mudanças climáticas nos territórios ribeirinhos e quilombolas, pois foi sendo assumida pela participação desses sujeitos em colaborar na forma descrever e desvelar suas condições e contradições

concretas de vida, seus limites sociais e ambientais, revelando o trato que é dado e recebido à natureza, seja pelos sujeitos que com ela vivem, ou feita e impactada pelas corporações do capital nos territórios.

Neste sentido, o artigo vem contribuir com o debate pedagógico de opção decolonial, a partir das análises que enfrentam a “colonialidade da natureza” e propõe a “Justiça Climática” (Milanez, Fonseca, 2010) como alternativa dos movimentos sociais camponeses, quilombolas e ribeirinhos para a construção de outras bases de saberes e conhecimentos da formação de professores e currículos da educação básica e superior.

Educação do Campo e Quilombola no contexto da Decolonialidade da Natureza nas Amazônias

Os movimentos de Educação do Campo e Educação Quilombola são considerados neste trabalho como *Movimentos Sociais Decoloniais* porque corroboram para manter a resistência das lutas históricas pela garantia dos seus direitos (Santos, 2009; Ribeiro, 2009) e afirmam a “interculturalidade crítica” (Walsh, 2009) como elo de ligação entre as ancestralidades e o conjunto de experiências sociais, alimentares, políticas, pedagógicas, culturais e epistemológicas vinculadas aos “agroecossistemas” (Petersen, 2009) como sendo múltiplos circuitos econômicos e sociais produzidos pelas populações do campo, quilombolas e ribeirinhas nas Amazônias.

O artigo assume a definição conceitual da Decolonialidade como sendo “desobediência epistêmica” (Mignolo, 2008) e acrescentamos ser outras formas de desobediências política, econômica, pedagógica, cultural e ética que são vinculadas ao “padrão de poder” do capitalismo e das “colonialidades” (Quijano, 1992; Barros, 2021). O sentido etimológico da palavra “desobediência” assumida aqui, refere ao uso combinado de construir formas de entendimento sobre os processos de expansão do capitalismo e destruição da natureza, para despir-se dos

vínculos da racionalidade/modernidade/colonialidade que ainda perduram na sociedade; e reaprender a dialogar com amplo acervo de “memórias bioculturais” (Toledo; Barrera-Bassol, 2000) que fazem parte do patrimônio dos povos amazônicos.

A genealogia das lutas camponesas e quilombolas têm raízes históricas libertadoras, por estarem ligadas a muitos “*rizomas insubordinados*” (Deleuze; Guatarri, 1995) às ao capitalismo e colonialidades, como a práxis decolonial nas lutas contra *apartheid* e *escravidão africana*, realizadas por Aimé Césaire (1955) e Frantz Fanon (1961; 1958) ou mais recentemente nas lutas de libertação contra o colonialismo na Guiné-Bissau e Cabo Verde, realizadas por Amílcar Cabral (1977).

A “Decolonialidade da Natureza” possui origens nas lutas indígenas e negras quilombolas da Amazônia sulamericana e representa a compreensão epistemológica sobre o sentido ancestral, existencial, político e cultural que a natureza possui para os povos da Pan Amazônia. Significa fazer um tipo de desconstrução ontológica ao padrão norte-eurocêntrico sobre a Amazônia, para buscar a reconstrução de outro sistema de afirmação da relação ser humano-natureza e toda a sóciobiodiversidade, o que envolve pensar-sentir-fazer desde seus efeitos na biosfera terrestre, marinha e na atmosfera local-global (Toledo, 2008; *et al*, 2009; Alimonda, 2006).

Nesse sentido, a luta epistemológica e social da *decolonialidade da natureza* significa enfrentar a naturalização da própria natureza que foi concebida como um “espaço subalterno”, isto é, “*que puede ser explotado, arrasado, reconfigurado, según las necesidades de los regímenes de acumulación vigentes*” (Alimonda, 2006, p. 22). Se posicionar assumindo a atitude decolonial diante da natureza, significa denunciar e transgredir os seguintes eixos de atuação do capital: a) O capital latifundiário, empresarial e financeiro que atuam na exploração dos “recursos” da natureza; b) A destruição dos ecossistemas por meio de queimadas e derrubadas de florestas; c) Hidrovias, Hidrelétricas, Barragens e Portos; d) Mineração em áreas reservas indígenas e extrativistas; e) Revogação dos Direitos

territoriais de propriedade, títulos e posse de terras camponesas, quilombolas, extrativistas e indígenas (este último trata do Marco Temporal), etcetera.

As consequências desses eixos de atuação do capitalismo na Amazônia, mostram que somente em janeiro de 2024, foram queimados 1,03 milhão de hectares no λ , o que significa um aumento de 248% em relação ao mesmo mês do ano passado, que contabilizou 287 mil hectares queimados. No Pará, as áreas de desmatamento foram 18,5 milhões de hectares para conversão em áreas de pastagem, o que significa que o desmatamento direto, o aumento de queimadas, a conversão de áreas para a agricultura e pecuária representam 10% da expansão da agropecuária no Brasil, equivalente a 10 milhões de hectares (MapBiomias, 2024).

Na contra hegemonia das forças que levam a destruição da natureza e as mudanças climáticas local-global, estão os movimentos camponês, quilombola e ribeirinho na Amazônia Tocantina, concebidos aqui como *movimentos sociais decoloniais* que vêm ganhando força nas últimas décadas, fortalecidos e unificados por um conjunto de fatores combinados:

a) O avanço das políticas afirmativas no campo social, educacional, ambiental, promoção da agricultura familiar e igualdade racial. A Educação do Campo e Quilombola passam a ser inseridas como modalidades da Educação Básica na LDB e ambas adquirem status legal por atribuição de suas jurisprudências aprovadas, tais como:

- *Resoluções CNE/CEB nº 02/2002/2008 instituem as Diretrizes Operacionais e Complementares, respectivamente, para Educação Básica nas Escolas do Campo (Brasil, 2002, 2008).*

- *Decreto Nº 7.352/2010 institui a Política Nacional de Educação do Campo e destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo (Brasil, 2010).*

- *Lei 10.639/2003 institui a obrigatoriedade do ensino de história da África e da cultura afro-brasileira nas escolas da educação básica do país (Brasil, 2003).*

- Resolução CNE/CEB nº 08), define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. (Brasil, 2012).

Os documentos legais prescrevem e institucionalizam o pleito perante o Estado brasileiro, em suas múltiplas instâncias do poder público, para garantir a Educação escolar do campo e quilombola com foco na capacitação docente, organização e execução do projeto pedagógico, alimentação e transporte escolar, reformulação do currículo das escolas que recebem estudantes oriundos dos múltiplos territórios camponeses e quilombolas.

b) O Projeto de Implantação da Hidrovia Araguaia Tocantins tem unificado as posições das lutas camponesas, quilombolas e ribeirinhas diante da ofensiva de transformar o rio em “hidrovia” como ato justificável para o estado e grandes corporações empresarias do agro-hidro negócios para o “desenvolvimento da região”, e também pelo sentido estratégico para o escoamento de *commodities* para o mercado externo: “privilegiadamente localizado em relação aos mercados da América do Norte, da Europa e do Oriente Médio” (Dnit, 2018).

Camponeses, ribeirinhos, quilombolas e indígenas conseguem ter a percepção da transição climática que o Amazônia Tocantina tem sofrido nos últimos anos, resultante das mudanças climáticas globais e intensificada com a apropriação e expropriação da natureza pelo capital empresarial e financeiro de base agro-hidro-mineral, advindas desde a implantação da Hidrelétrica de Tucuruí na região e agora estão na rota da hidrovia, onde são vistos como impactados, até mesmo obstáculos, mas nunca como reais beneficiários do empreendimento.

c) A percepção das mudanças climáticas e impactos socioambientais que as lideranças dos movimentos sociais camponeses, quilombolas e ribeirinhos participantes de Cogter têm em relação à sustentabilidade ambiental nos territórios, expõe dimensões de sociabilidade na coexistência que realizam com e entre a natureza, nunca contra ela, o que significa dizer que:

Os saberes e práticas que circulam em seus territórios, ganham centralidade ao reconhecerem-se como integrantes do território, como um ser vivo da natureza, que a ela pertencem, criam e ampliam a pujante plêiade de saberes, práticas, trabalhos, culturas, escolas, territórios, etc. mas que são tensionados frente ao panorama de mudanças climáticas e ambientais que vivenciam (Barros, *et al*, 2022, p. 188).

Todas as formas de “memórias bioculturais” (Toledo; Barrera-Bassols, 2009) são perceptíveis adiante das transformações que o território enfrenta, pois são criadas na relação sintrópica dentro dos agroecossistemas de produção, cultivo, criação e florestal, nos quais produzem alimentos e sabedorias ancestrais repassadas como conhecimentos, tradições, costumes, espiritualidades, etc, dentro das comunidades camponeses, quilombolas e ribeirinhos na Amazônia Tocantina.

Esses vínculos interculturais entre as populações camponesas, quilombolas, ribeirinhas e indígenas nas lutas pelos direitos nos múltiplos territórios de vida no rio Tocantins, apontam como os movimentos de Educação do Campo e Quilombola devem desenvolver sua “Pedagogia do Movimento Social” (Ribeiro, 2010) para o enfrentamento as mudanças climáticas locais-globais. Essas forças sociais emergentes, como diz Santos (2009), enfrentam o padrão de poder da “colonialidade da natureza” desmistificando e traduzindo a naturalização do controle internacional sobre os territórios, a natureza e as populações que aqui habitam como sendo “identidades sociais e geográficas subalternizadas por sua localização geoterritorial” (Porto-Gonçalves, 2017, p. 35).

Por fim, ainda é necessário dizer que o “padrão de poder” sobre a natureza e toda a Amazônia, ganha proporções significativas no contexto das mudanças climáticas que estão pautadas na 30ª Edição da “Conferência das Partes” (COP 30) para 2025 em Belém do Pará. As mudanças climáticas são tratadas como conteúdos que repetem à monocultura dos discursos oficiais sobre mudanças climáticas mundiais, apoiados em “velha-novas” estratégias de redução de gases do efeito estufa, a partir das

indústrias que precisam da própria natureza para dar conta da “hiper-aceleração do capitalismo” (Dawbor, 2020).

Nesse contexto, a Educação do Campo e Quilombola na Amazônia Tocantina, precisam unificar suas lutas na pauta da agenda climática dos movimentos sociais ambientais, políticos, epistemológicos mundiais para lutar pela justiça climática e ambiental como alianças para fortalecer suas lutas na Amazônia Tocantina e defender por dentro dos movimentos sociais camponeses e quilombolas a sustentabilidade planetária, corroborando com o papel da Amazônia e do país na assinatura da Convenção da ONU sobre Mudança do Clima (BRASIL, 1998).

Formação de Professores, Currículo e Oficinas Pedagógicas: a experiência do COGTER- Rede CLIMATE U nas escolas ribeirinhas e quilombolas da Amazônia Tocantina

As ações do Coletivo de Governança Territorial, por meio da Pesquisa-Ação Participativa-PAP, ocorreram nas escolas públicas ribeirinhas de Oeiras do Pará e Limoeiro do Ajuru, e nas escolas públicas quilombolas de Baião e Mocajuba, por meio das Oficinas Pedagógicas sobre as mudanças climáticas na Amazônia e os impactos socioambientais locais. As oficinas desenvolveram práticas de ensino e pesquisa com o objetivo de promover a aprendizagem de auto identificação do território, o reconhecimento das transformações climáticas e dos impactos socioambientais local-global, a produção de imagens e textos em folhas e cartazes de professores, gestores e estudantes sobre os impactos socioambientais e às mudanças climáticas em suas comunidades.

As Oficinas Pedagógicas foram incentivadas pelo debate da *decolonialidade da natureza*, cujo objetivo foi debater e fortalecer a diversidade de saberes ancestrais criados com/entre a natureza, buscar ampliar a implementação dos temas mudanças climáticas e impactos socioambientais local-global no currículo escolar, pois ainda merece ser incessantemente abordado nos planejamentos de

currículos e formação de professores na cidade e no campo, a partir da lógica dos movimentos sociais camponeses, quilombolas e ribeirinhos.

O debate e as práticas pedagógicas desenvolvidas durante as Oficinas, vieram propor para assumir a construção de uma agenda educacional e climática acumulativa e transformadora de saberes, didáticas, metodologias, experiências e proposições necessárias e urgentes para atuar com a educação e o clima dentro das escolas ribeirinhas e quilombolas, tal como foi pautado pela liderança quilombola:

Apesar de ouvir falar muito sobre mudança climática através da mídia, não percebia a dimensão da situação. A partir do momento que eu comecei a participar da pesquisa no tempo universidade e comunidade, pude compreender mais um pouco os males que isso vem causando para nós seres humanos, para a natureza e para Amazônia. Então, a partir do momento que passa a compreender sobre mudança do clima, aquecimento global e mudanças que vêm ocorrendo no tempo e na natureza, a gente passa a perceber que tudo está relacionado com a ação humana e com a mudança do clima" (*Rute, São José de Icatu-Mocajuba, em 04 de agosto de 2023*).

Os ribeirinhos, pescadores, quilombolas, indígenas e extrativistas que estão na rota do capitalismo e das colonialidades que produzem as mudanças climáticas locais-global, apresentam notória visibilidade sobre os impactos ambientais que estão enfrentando em seus territórios, mas esse olhar precisa ser potencializado no diálogo decolonial participativo para que essas percepções climáticas sejam resgatadas e inseridas como conhecimentos curriculares.

Outrossim, as escolas de educação infantil, ensino fundamental e as poucas escolas de ensino médio "r-existent" no território, não conseguem transformar o tema mudanças climáticas em conteúdos dentro das áreas de conhecimentos escolares, assim como, não desenvolvem didáticas e metodologias de ensino relacionadas à aprendizagem do clima e das mudanças climáticas, ou quando realizam, são feitas de forma pontuais que acabam

ficando minimizadas e esquecidas no cenário escolar. Observem o debate feito pela professora quilombola:

É importante que a ciência aborde também os saberes das comunidades, como as nascentes dos igarapés. Porquê secam primeiro as nascentes, porquê secam primeiro os igarapés? Rios alimentadores secam primeiro, por isso, os igarapés vão secando. Nós estamos com uma quantidade de rios como o rio Amazonas secando, impressionante, mas pode acontecer conosco. No baixo Tocantins, está se falando muito a questão do agronegócio, então é trazer as mudanças climáticas a partir da entrada do agronegócio. Então é trazer para dentro da sala de aula como professor de ciências, geografia, agora somente com conceitos não vai despertar, tem de trazer para a realidade, porque vai falar do território (Rosaly Moreira, Quilombo de Calados, Baião, em 22 de março de 2024).

O debate das mudanças climáticas provoca a formação de auto identificação das questões-problema que envolvem a natureza, o território e a sóciobiodiversidade local, assim como gera novas percepções curriculares sobre o padrão de poder e dominação do capitalismo e das colonialidades dentro das comunidades. O debate vai construindo a “desnaturalização da natureza” (Alimonda, 2006) quando passa a adquirir um conjunto heterogêneo de contribuições ontológicas, éticas e epistemológicas vinculadas ao reconhecimento das transformações climáticas e dos impactos socioambientais local-global, indicando a necessidade de pautar o momento geopolítico, econômico e ambiental local-global como conhecimentos curriculares.

Imagens 01 e 02 – Formações de Professores sobre as mudanças climáticas no Currículo Escolar



Fonte: PAP-COCTER, 2024

Nesse contexto, a vida das populações do campo e a relação metabólica que estabelecem com as naturezas e seus agroecossistemas, vão sendo auto identificadas e reconhecidas como “memórias bioculturais” porque resgatam o pertencimento social, político e epistemológico junto aos saberes do trabalho na pesca, agricultura, extrativismo nos territórios ribeirinhos e quilombolas, da mesma forma que vai desvelando e reconhecendo o “padrão de poder” que opera no domínio, exploração e destruição da natureza.

Para exemplificar com mais detalhes esse entendimento, as Oficinas Pedagógicas continuaram sua etapa da Pesquisa-Ação Participativa, produzindo uma plêiade de imagens que trazem desenhos e textos com representações das mudanças climáticas e dos impactos socioambientais locais que enfrentam em seus territórios. Essas imagens e desenhos são momentos da “codificação da realidade” carregadas de percepções climáticas, ambientais, agroecológicas, culturais e educacionais, que alertam para o grande perigo que as comunidades estão enfrentando, assim como, para a necessidade de estudos e atuações dentro da formação de professores e dos currículos escolares.

Imagens 03 a 06 – Resultados das Oficinas Pedagógicas nos municípios de Mocajuba, Baião e Limoeiro do Ajuru



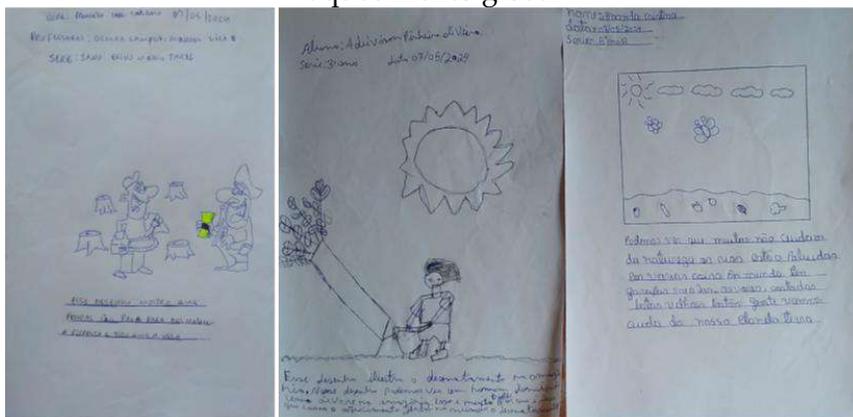


Fonte: PAP-COGTER, 2024

As Oficinas Pedagógicas em mudanças climáticas e impactos socioambientais, possibilitaram realizar uma abertura epistemológica no currículo das escolas ribeirinhas e quilombolas, numa perspectiva do reconhecimento das naturezas, relação dos sujeitos com os rios e florestas e na relação dos professores com a área de conhecimento científico que atua na escola.

Nas produções dos estudantes, pode-se identificar essas percepções climáticas no decorrer das suas escritas:

Imagem 07, 08 e 09 – Representação do empresário comprando terras para desmatamentos, poluição dos rios e a relação com aquecimento global



Fonte: PAP-COGTER, 2024

“Esse desenho ilustra o desmatamento na Amazônia. Nesse desenho podemos ver um homem derrubando uma árvore na Amazônia. Isso é muito triste, porque é isso

que causa o aquecimento global do mundo, o desmatamento. Podemos ver que muitos não cuidam da natureza, os rios estão poluídos por várias coisas imundas, tem garrafas, sacolas, árvores cortadas e latas velhas. Então gente, vamos cuidar do nosso planeta terra” (Estudante Adeivison P.Vieira, 3º ano, Limoeiro do Ajuru, 07/05/2024)

Os temas e palavras geradoras que envolvem a destruição da natureza, mudanças climáticas, auto identificação e percepção do urgente cuidado com a natureza diante da “colonialidade da natureza” e impactos socioambientais que ocorrem nos territórios, refletidas numa perspectiva da decolonialidade, possibilitaram identificar uma plêiade de *heterogeneidades epistemológicas* presente nas “memórias bioculturais” de estudantes, professores, pais e gestores das escolas ribeirinhas e quilombolas da Amazônia Tocantina, que requerem espaços mais sólidos dentro dos currículos e formação de professores das escolas públicas.

Outrossim, essas percepções geopolíticas de seus territórios camponeses, quilombolas e ribeirinhos, expressadas nas codificações de seus imaginários ambientais, traduzem um conjunto de representações éticas, políticas, pedagógicas e epistemológicas sobre a natureza, seus agroecossistemas alimentares e culturais que expressam diferentes manejos em seus conteúdos de trabalho. Porém, ainda se percebe que essa realidade das mudanças climáticas e da ação do agro, hidro, minério e carbono negócios na transformação da natureza, coexiste subordinando práticas locais para a destruição da natureza ocorridas na venda de terras, derrubadas de árvores, poluição dos rios e matas, entre outros.

Esses temas e palavras geradoras advindas das mudanças climáticas não fazem parte do currículo e na formação de professores, nem mesmo nas pautas das reuniões pedagógicas escolares ou nas reuniões das associações comunitárias ou sindicatos de professores, trabalhadores rurais e pescadores, como sendo pautas para o enfrentamento e cuidado do território, ou pautas para ingressar na formação dos estudantes. Nesse caso, as escolas ribeirinhas e quilombolas precisam superar a centralidade

disciplinar nas áreas de conhecimentos científicos (Barros, 2021) que compõe o currículo escolar, para dialogar com outros conhecimentos da formação humana que demarcam as ancestralidades, trabalhos, culturas, práticas e outras lógicas de viver dos povos camponeses, quilombolas e ribeirinhos da Amazônia Tocantina.

Considerações Finais

A Educação do Campo e Quilombola precisa ampliar a formação de professores, a reformulação curricular e a construção de projetos pedagógicos alinhado à identificação, defesa, cuidado e afirmação das múltiplas naturezas nos territórios da Amazônia Tocantina. Isso significa reconhecer o sentido das “velha-novas” políticas do capitalismo revestida e ocultadas pelas colonialidades que estruturam a dimensão da política, econômica e judicial na decisão de quem *vive e/ou morre* no território camponês, quilombola, ribeirinho e indígena.

A Decolonialidade da Natureza nas Oficinas provocou processos de produção e apropriação de conhecimentos que fazem parte das “memórias bioculturais” que são forjados desde o lugar de pertencimento dos pais, estudantes e professores, emergindo *conhecimentos originários subversivos*.

Os territórios camponeses, ribeirinhos e quilombolas, diante da emergência conceitual e prática provocada pelo debate e as produções didáticas, mostram saberes dotados de vínculos com a natureza e seus agroecossistemas culturais, nos quais que podem provocar transformações geopolíticas, pedagógicas, epistemológicas e culturais na escola, currículo e nas políticas educacionais e ambientais.

Nesse sentido, a luta do Coletivo de Governança Territorial-COCTER na Amazônia Tocantina, vem colaborar com a afirmação dos territórios e territorialidades amazônicas, reconhecimento e atuando junto aos movimentos sociais camponeses, quilombolas e ribeirinhos, para fortalecer as *lutas interfóris*, isto é, uma relação entre

os fóruns dos movimentos de educação do campo, educação quilombola, movimentos ribeirinhos, agroecologia, decolonialidade, entre outros, na luta unificada pela *vida* nas Amazônias.

Os movimentos de educação do campo e quilombola, por sua, precisam buscar a construção de uma *Pedagogia Interfóri* (Barros, 2023) na qual demarca a identidade insurgente das populações originárias indígenas, quilombolas, ribeirinhas, extrativistas e demais movimentos sociais nos territórios camponeses que podem estar estritamente interconectados em suas agendas de luta por vida e pela garantia dos direitos humanos, territoriais e da natureza.

Ao constituir uma *Pedagogia Interfóri*, os movimentos de educação do campo e quilombola precisam atentar para a superação da dicotomia entre as lutas camponesas, conhecimento acadêmico e popular, para afirmar e construir modos outros de poder, ser e saber enraizados na trajetória histórica dos povos subalternizados do campo, quilombolas e ribeirinhos, cujo resgate, afirmação e reconhecimento da identidade contribuirá para relações que respeitem as diferenças e, a partir delas, afirmem as culturas, identidades, naturezas e territorialidades *outras*.

Por fim, para abordar as mudanças climáticas e os impactos socioambientais nas escolas, currículos e formação de professores, é preciso enfrentar a “colonialidade pedagógica” (Oliveira, 2023) que impõe a reprovação, ranqueamento, hierarquias de saberes, tecnificação de métodos, aligeiramento na formação e competências para o mercado de trabalho, etc., sem estabelecer e fazer relação com os temas mais gerais ou locais que envolvem as mudanças climáticas na Amazônia e no planeta.

Significa reproblematicar o significado da função social dos conhecimentos científicos, assim como buscar formas de pesquisar e afirmar os conhecimentos agroecológicos, isto é, a diversidade de culturas, agriculturas camponesas, identidades e subjetividades de homens e mulheres afirmando-se em gêneros, gerações, etnias e nas lutas políticas e pedagógicas por direitos e reconhecimento socioterritorial.

Reflete, dessa forma, outra configuração epistemológica de currículo, natureza, identidades, cultura, etc. que insurge diante da interculturalidades de conhecimentos, saberes e práticas construídas nas experiências sociais docentes e discentes em sala de aula, nas comunidades camponesas, quilombolas e ribeirinhas, espelhando e re-existindo em práticas e saberes insubordinados e desobedientes aos enquadramentos da colonialidade da natureza e do capitalismo nas Amazôniaas.

Referências

ALIMONDA, Héctor (comp.) **Los Tormentos de la Materia**. Aportes para una Ecología Política Latinoamericana (Buenos aires: ClaCso), 2006.

Acselrad, H. (2010) **Ambientalização das lutas sociais** – o caso do movimento por justiça ambiental. *Estudos Avançados* 24 (68), Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/hSdks4fkGYGb4fDVhmb6yxk/>

ACSELRAD, H. Justiça ambiental – ação coletiva e estratégias argumentativas. In: HERCULANO, S. et al. (Org.). **Justiça ambiental e cidadania**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004, p. 23-39.

BARROS, Oscar Ferreira Barros. **Territórios do currículo por áreas de conhecimentos na Licenciatura em Educação do Campo da UFPA**, Baixo Tocantins-Pa, no combate as encruzilhadas das colonialidades. Tese de Doutorado–Universidade Federal do Pará/PPGED, Belém, 2021. (Tese de Doutorado). Disponível em: PPGED (ppgedufpa.com.br)

BARROS, Oscar. PEREIRA, Edir. HAGE, Salomão MCOWAN, Tristan. **A Amazônia Na Rota Da Colonialidade Global: A Hidrovia Araguaia-Tocantins, conflitos de projetos, pluralidade de**

vozes/narrativas e perspectivas educativas. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação (RIAEE)**. V. 17. 05, 2022.

BRANDÃO, C. R.; STECK, D. **Participar-pesquisar**. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). *Repensando a pesquisa participante* São Paulo: Brasiliense, 1999. p. 7-14.

BRASIL. **Decreto Nº 2.652/1998**, Convenção Quadro das Nações Unidas sobre a Mudança do Clima.1998.

BRASIL. CNE/ CEB. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do campo**. Resolução CNE/ CEB Nº 1, Brasília, de 3 de Abril de 2002.

_____. **Diretrizes Complementares, normas e princípios para o atendimento da Educação Básica do Campo**. Resolução CNE/ CEB Nº 2. Brasília-DF, de 28 de Abril de 2008.

_____. **Decreto nº 7.352**. Institui a Política Nacional de Educação do Campo e reconhece o PRONERA como política de educação do campo. Brasília DF, 2010.

_____. **Lei 10.639/2003** institui a obrigatoriedade do ensino de história da África e da cultura afro-brasileira nas escolas da educação básica do país. Brasília DF, 2003.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 08/2012**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Brasília DF, 2012.

CASANOVA, Pablo González. Colonialismo Interno (uma redefinição). In. BORON, A. *et all* (Orgs). **A Teoria Marxista Hoje: problemas e perspectivas**. 2005. CLACSO. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/formacion-virtual/20100715073000/boron.pdf> Acesso em: 22 de Mar. De 2020.

CALDART, Roseli S. (Org.). **Caminhos para a transformação da escola: reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

CABRAL, Amilcar. **A prática revolucionária: unidade e luta.** Lisboa: Seara Nova, 1977.

CÉSAIRE, Áime. **Discurso sobre o Colonialismo.** 1ª ed. Editora Presença Africana, 1955.

COGTER/UFPA. **Coletivos de Governança Territorial:** Instrumento de formação, produção de conhecimento e intervenção para o alcance da justiça climática nas Amazôniaas. Relatório de Pesquisa Ação participativa executada pela equipe da UFPA que atua na Amazônia Tocantina. Belém – PA. 2023. (digitalizado)

DAWBOR, Ladislau. **A era do Capital Improdutivo:** a nova arquitetura do poder, sob dominação financeira, sequestro da democracia e destruição do planeta. São Paulo: outras palavras, 2017. Disponível em: <https://www.amazon.com.br/era-capital-improdutivo-arquitetura-financeira-ebook/dp/B07K8X21J4>

DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. **Introdução:** Rizoma. Mil Platôs (Capitalismo e Esquizofrenia) Vol. 1 Editora 34, 1ª Ed. 1995. Retirado do site: https://historiacultural.mpbnet.com.br/pos-modernismo/Rizoma-Deleuze_Guattari.pdf

FALS BORDA, Orlando. La investigación-acción participativa: política y epistemología. In: GUERRA, José María Rojas (Org.). *Antología Orlando Fals Borda.* Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 1986

FANON, Frantz. **Os condenados da Terra.** São Paulo. Civilização Brasileira, 1961.

FANON. Frantz **Peles Negras Mascaras Brancas.** Salvador: EDUFBA, 1958.

HARA, Oscar. Para sistematizar experiências. Tradução de: Maria Viviana V. Resende. 2. ed., revista. – Brasília: MMA, 2006.

JARA, Oscar H.; FALKEMBACH, Elza Maria Fonseca. Educação popular e sistematização de experiências. In: STRECK, Danilo;

ESTEBAN, Maria Teresa (Orgs.). *Educação Popular: Lugar de construção social coletiva*. Petrópolis: Vozes, 2013

HERCULANO, S. *et al.* (Org.). **Justiça ambiental e cidadania**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004, p. 23-39.

INPE. **Relatório ambiental de queimadas e desmatamentos**. São Paulo, INPE. 2024. <https://www.gov.br/inpe/pt-br>

MAPBIOMAS. **Relatório de queimadas no Brasil**. MapBiomas, 2024. <https://brasil.mapbiomas.org/>

MIGNOLO, Walter. **Desobediência Epistêmica: a opção Descolonial e o significado de Identidade em Política**. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, no 34, p. 287-324, 2008.

MILANEZ, Bruno. FONSECA, Igor Ferraz. **Justiça Climática e Eventos Climáticos Extremos: o caso das enchentes no Brasil**. boletim regional, urbano e ambiental | 04 | jul. 2010

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **Amazônia, Amazônias**. São Paulo: ed. Contexto, 2001.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **Amazônia: encruzilhada civilizatória. Tensões territoriais em curso**. Rio de Janeiro: Consequencia Editora, 2017.

Petersen, Paulo. *et al.* **Agroecologia: reconciliando agricultura e natureza**. Informe Agropecuário, Belo Horizonte, v. 30, n. 252, p., set./out. 2009. Acesso em: <https://aspta.org.br/files/2012/05/Agroecologia-reconciliando-agricultura-e-natureza.pdf>

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In. SANTOS, Boaventura de S. MENEZES, Maria P. (Orgs). **Epistemologias do Sul**. Foz do Iguaçu/PR, n.1, v.1, p. 21-71, 2009. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/download>. Acesso em: 13 Mar. 2020.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana.** 1ª. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SANTOS, Boaventura de S. MENEZES, Maria P. (Orgs). **Epistemologias do Sul.** Foz do Iguaçu/PR, n.1, v.1, p. 21-71, 2009. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/download> Acesso em: 13 Mar. 2020.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação.** 19ª ed. São Paulo, Cortez, 2010.

TOLEDO, Víctor. **Metabolismos rurales:** hacia una teoría económico-ecológica de la apropiación de la naturaleza, Revista Iberoamericana de Economía Ecológica, Vol. 7, 2008.

TOLEDO, Victor. BARRERA-BASSOLS, Narciso. **La Memória Biocultural:** la importância ecológica de las sabidurías tracionales. Icaria Editorial, Perspectivas Agroecológicas. 2009.

SHIVA, Vandana. **Monoculturas da Mente:** perspectivas da biodiversidade e da biotecnologia. São Paulo: Gaia, 2003.

WALSH, C. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: insurgir, re-existir e reviver. In: CANDAU, V. M. F. (Org.). **Educação Intercultural na América Latina:** entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

MEMÓRIAS, LEMBRANÇAS E VIVÊNCIAS: uma abordagem participativa na pesquisa qualitativa

Anael Souza Nascimento¹

Introdução

Trago, nas mãos, uns fios de água que
apanhei das memórias do rio...
Ponho-me a tecer lembranças...
(Oliveira; Brandão)²

Começo essa introdução com esses versos dos autores Oliveira e Brandão (2009) para explicitar a vida na Ilha do Marajó³ e nas comunidades abraçadas pelos rios que carregam ancestralidade e vivências a partir das lembranças e memórias coletivas. Busco apresentar minhas percepções enquanto pesquisadora, na compreensão do espaço local como categoria central de observação. Apresento aqui, portanto, os resultados do que escolho chamar de

¹ Pesquisadora no Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia IBICT – Departamento COTEC e Doutora em Agriculturas Familiares e Desenvolvimento Sustentável (INEAF/UFPA).

² OLIVEIRA, J. A.; BRANDÃO, C. R. Entre o murmúrio do rio e o despertar das lembranças. In: RAMIRES, J. C. L.; PESSÔA, V. L. S. (Org.). Geografia e pesquisa qualitativa: nas trilhas da investigação. Uberlândia: Assis Editora, 2009. p. 221.

³ Para efeitos desse texto, irei utilizar o termo “ilha”, mas o Marajó, geograficamente falando, trata-se de um arquipélago formado por 16 municípios, estando subdividida em duas partes, de acordo com Pacheco (2006; 2009). A primeira é chamada de Marajó das águas e florestas, situada na região ocidental do arquipélago, compreendendo nove municípios: São Sebastião da Boa Vista, Currealinho, Bagre, Breves, Melgaço, Portel, Anajás, Gurupá e Afuá. A segunda parte é o Marajó dos campos, composto por oito municípios: Soure, Salvaterra, Cachoeira do Arari, Santa Cruz do Arari, Ponta de Pedras, Muaná, Chaves e Oeiras do Pará (este último município passou a fazer parte da Região de Integração Marajó em janeiro de 2022, embora não esteja inserido geograficamente no arquipélago).

“diálogo”, com uma compilação, recortes e adequações aos limites deste ensaio. Neste texto, de maneira aguerrida (e, ousado dizer, prazerosa), exploro e debato a conexão entre os conhecimentos tradicionais e populares, a ligação com o território, e o usufruto de uma metodologia decolonial.

A dialética de saberes presentes nos modos de vida das comunidades marajoaras traz histórias, emoções e vivências que se entrelaçam na relação entre interlocutores e pesquisador. Alguns interlocutores têm mais dificuldade em trazer narrativas à tona, o que é perfeitamente normal e deve ser respeitado. No entanto, o pesquisador muitas vezes consegue contornar essas dificuldades e entrar nesse “universo” ao buscar um diálogo mais natural.

Nas pesquisas qualitativas, a tradição compreensiva ou interpretativa é seguida, conforme Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2002, p. 131). De acordo com esses autores, as pessoas agem baseadas em suas crenças, percepções, sentimentos e valores. Assim, seu comportamento sempre possui um sentido e um significado que não são imediatamente evidentes, necessitando ser revelados (Pessôa, 2012). Os diálogos informais com os sujeitos proporcionam momentos de sorrisos, pausas e anedotas, estabelecendo uma relação onde a arte de escutar, em “*uma troca serena, reminiscentes das águas calmas de um rio*” (Oliveira e Brandão, 2009, p. 236).

A busca por procedimentos que provoquem e transcendam os paradigmas eurocêntricos tem sido proeminente nas últimas décadas, especialmente em contextos onde a colonialidade ainda exerce um alcance significativa sobre as práticas e conhecimentos locais. Nesse cenário, as metodologias decoloniais emergem como abordagens críticas e transformadoras, focadas na valorização de epistemologias plurais e na participação ativa das comunidades. Este capítulo explora a aplicação dessas metodologias na comunidade Quilombola de Mangueiras, localizada na Ilha do Marajó-PA. A pesquisadora adotou ferramentas participativas que deram luz a pesquisa-ação participativa e memórias individuais e coletivas. Essas metodologias não apenas forneceram *insights*

preciosos, mas destaca a importância de reconhecer e valorizar as comunidades que compartilham saberes e práticas enriquecedoras.

No contexto da minha pesquisa, destaco a utilização da etnofotografia e a imersão em campo com a abordagem do *experenciar*. As principais técnicas adotadas incluem observação participante (Geertz, 1989; Malinowski, 1978) e turnês guiadas, que são excursões organizadas por membros da comunidade local, proporcionando *insights* detalhados sobre o ambiente visitado, incluindo aspectos culturais, históricos e curiosidades relevantes (Sandoval, 1996; Albuquerque et al., 2019). Além disso, a fotografia desempenha um papel crucial ao possibilitar uma visão etnofotografia dos sujeitos e de suas paisagens, indo além da simples ilustração (Fernandes e Fernandes, 2019). Integrando essas técnicas de forma complementar, meu objetivo é ouvir narrativas sobre tradicionalidade e histórias orais, sempre com sensibilidade para valorizar todos os conhecimentos sem hierarquias pré-concebidas.

Percurso narrativo

Durante esses seis anos de pesquisa⁴, percorri diversos lugares e ouvi frequentemente de meus interlocutores que eu andava bastante, devido à grande distância entre as casas e meu desejo de acompanhar as famílias em suas variadas atividades diárias. Ao frequentar todos os bairros da comunidade, percebi que gastava muito tempo nos deslocamentos. Para otimizar meu tempo, decidi

⁴ Ao longo de um período de seis anos, dediquei-me ao acompanhamento contínuo da comunidade quilombola entre mestrado e doutorado. O trabalho de campo teve início em outubro de 2018, quando a pesquisa focada na pesca foi iniciada, atendendo a uma demanda expressa pelos membros da comunidade. Essa necessidade foi identificada durante uma reunião com lideranças e demais moradores, na qual foram compartilhados relatos e apontadas possíveis áreas de estudo que gostariam que fossem exploradas. Em 2020, iniciei o doutorado com ênfase no sistema agroalimentar sob a ótica da Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional.

pedir emprestada uma bicicleta. Marinalva, a senhora que me hospedava, gentilmente me emprestou uma, e eu a utilizava todos os dias após seu filho retornar da venda dos pães. A bicicleta tornou-se uma aliada, permitindo-me ser ainda mais ativa na comunidade. Quando a bicicleta estava indisponível ou surgia algum imprevisto, outros moradores prontamente ofereciam seus meios de transporte. Essa colaboração evidencia a generosidade e a receptividade da comunidade durante todo o processo de pesquisa.

Minha experiência de aproximação com a comunidade foi um processo desafiador e recompensador. Ao chegar, percebi um receio inicial das mulheres, dada a natureza do meu tema de pesquisa centrado na pesca, que envolveria interações principalmente com os homens. Para contornar essa barreira, decidi iniciar meu contato com as mulheres, aproveitando minha identidade como mãe para estabelecer laços afetivos. Mostrar fotos da minha filha e do meu companheiro na época, foi uma estratégia que ajudou a quebrar barreiras e a criar uma conexão inicial. Outro aspecto crucial foi o reconhecimento das minhas próprias raízes, destacando minha origem em Capitão Poço.

Esse fato, juntamente com a disposição de me envolver nas atividades cotidianas, como aprender a desgrenhar⁵ redes e auxiliar na feitura da farinha, foi fundamental para quebrar barreiras percebidas em relação à minha aparência considerada por eles, mais urbana. A abordagem de "*experienciar*" adotada, inspirada por Paul Stoller (2022), foi uma escolha consciente. Engajar-me corporal e sensorialmente, buscando habitar o mundo da comunidade, permitiu uma compreensão mais profunda. A escuta ativa, conforme destacado por Stoller, foi essencial, não apenas nas palavras, mas nas sonoridades e sabedoria compartilhada pelos membros da comunidade.

⁵ "desgrenhar" é um termo utilizado para referir-se ao ato de desfazer ou desembaraçar as redes de pesca que estão emaranhadas ou desarrumadas.

Ao aplicar não apenas a observação participante, mas também o engajamento físico e sensorial, busquei transcender o papel tradicional da pesquisadora, tornando-me parte do mundo que estava estudando. A inspiração em Geertz (1973) em “A interpretação as culturas”, e sua reflexão de ir além das técnicas convencionais de pesquisa ressoou profundamente, destacando a importância de entender a interconexão entre o “estar lá” e o “estar aqui”. No fim, essa abordagem mais holística e envolvente para uma pesquisa antropológica mais rica, permitiu-me compreender não apenas os aspectos externos da cultura da comunidade, mas também as nuances e subjetividades que só poderiam ser desvendadas por meio de uma imersão profunda.

Adotei a abordagem recomendada por Oliveira (2000), que destaca a importância do olhar, ouvir e escrever como elementos fundamentais para a compreensão do outro como sujeito na construção de relações complexas e produção de conhecimento. Pensando no que foi proposto por Oliveira, o olhar e o ouvir foram os alicerces iniciais, constituindo a base preliminar para a pesquisa. No entanto, é no ato de escrever que o pesquisador atinge sua “mais alta função cognitiva” (Oliveira, 2000, p. 25). Ao longo das viagens e imersões no campo, meu interesse foi redirecionado pelas experiências e narrativas compartilhadas pelos sujeitos locais. Cada nova jornada proporcionava novos elementos que desafiavam e modificavam meu objeto de estudo diante da complexa realidade social da Ilha.

Adentrar as casas, o território sempre é um desafio ao pesquisador. Atualmente laços de confiança foram bem estabelecidos. Ao longo da pesquisa deixei de ser vista na integridade como “estrangeira”. Embora entendamos que as impressões etnográficas acontecem nas duas vias, seja a partir do pesquisador ou pesquisado, a temporalidade na pesquisa de campo ocorre a partir do crescimento e envelhecimento de pessoas, contado a partir da idade de árvores ou o mais comum destes relacionados a eventos ocorridos na comunidade, como por exemplo, a chegada da água encanada e da energia elétrica.

Para atingir esse propósito, é imperativo realizar autorreflexões e adotar cuidados criteriosos na formulação das perguntas, considerando a importância de uma negociação efetiva entre o pesquisador e o interlocutor. Essa abordagem visa garantir que as respostas obtidas sejam verdadeiramente representativas da realidade, indo além das palavras para observar comportamentos e expressões. Nesse contexto, Geertz (2008), em sua obra "Interpretação da Cultura", enfatiza a necessidade de uma abordagem interpretativa da vida, fundamentada em uma descrição densa. Vale ressaltar que nem tudo precisa ser expresso verbalmente, uma vez que gestos e ações também desempenham um papel significativo nesse processo.

As metodologias decoloniais empregadas em Mangueiras enfatizam a centralidade do conhecimento local e da participação ativa dos moradores em todas as fases do processo de pesquisa. Ao invés de impor categorias e paradigmas externos, estas metodologias valorizam as práticas e saberes tradicionais, permitindo que a comunidade conduza o processo investigativo de acordo com suas próprias prioridades e perspectivas. Este enfoque participativo e dialógico não só desafia a hegemonia do conhecimento ocidental, mas também reforça a importância da interculturalidade e da co-criação de conhecimento.

Além disso, as metodologias e ferramentas aplicadas em Mangueiras incorporam uma forte dimensão reflexiva, onde os pesquisadores são incentivados a examinar criticamente suas próprias posições, preconceitos e impactos sobre a comunidade. Essa abordagem reflexiva é fundamental para evitar a reprodução de dinâmicas coloniais e para promover uma relação de respeito e reciprocidade entre pesquisadores e comunidade.

Considero importante o fazer etnográfico pelo entendimento proposto por Peirano (2014: 386) acerca da natureza da linguagem no trabalho de campo. Segundo a autora, a escrita etnográfica vai além da concepção comum, arraigada no senso ocidental, que trata a linguagem meramente como um instrumento referencial. Para ela, a qualidade primordial de uma boa etnografia está em

transcender essa visão convencional sobre o uso da linguagem. Peirano destaca que o trabalho de campo, realizado por meio de diálogos vividos e posteriormente revelado na escrita, exige superar a ideia simplista de que a linguagem apenas "diz" e "descreve", baseando-se na relação direta entre palavra e objeto. Ao contrário, as palavras têm o poder de realizar ações, trazer consequências, desempenhar tarefas, comunicar e produzir resultados. Além disso, a comunicação não se limita apenas às palavras, pois silêncios também são expressivos. Outros sentidos, como olfato, visão, espaço e tato, têm implicações significativas que requerem avaliação e análise. A escrita etnográfica deve capturar não apenas o que foi dito, mas também as nuances das interações, os silêncios comunicativos e as múltiplas dimensões sensoriais que moldam a experiência etnográfica.

Oliveira e Brandão (2009, p. 237) observam que, nessa interação, ambos os participantes (interlocutor e pesquisador) passam por uma transformação/ressignificação. Os autores apontam que ninguém sai dessa interação da mesma forma, pois as pessoas agora dividem e carregam histórias de outrora, podendo ser da memória individual ou coletiva. Um se transforma porque revelou algo de seu modo de vida, o outro porque agora conhece uma memória que desconhecia.

No que se refere a memória individual e coletiva (Abdala, 2011), podemos trazer a obra de Ecléa Bosi que afirma que:

[...] o modo de lembrar é tão individual quanto social: o grupo transmite, retém e reforça as lembranças, mas o recordador, ao trabalhá-las, vai paulatinamente individualizando a memória comunitária e, no que lembra e no como lembra, faz com que fique o que signifique. O tempo da memória é social, não só porque é o calendário do trabalho e da festa, do evento político e do fato insólito, mas também porque repercute no modo de lembrar (Bosi, 1994, p. 31).

O conceito de memória coletiva foi central na pesquisa realizada no quilombo de Mangueiras. Este conceito viabilizou o acesso aos saberes locais sobre a história de formação da

comunidade e os sistemas agrícolas que geram agrobiodiversidade, entremeando espaços como roças, quintais e matas. A memória, entendida como uma prática laboriosa de reconstrução do passado, é tanto individual quanto coletiva (Pollak 1989; Bosi 1994; Halbwachs 2006; Tognoli 2009).

Tognoli (2009: 127) afirma que as memórias são reconstruídas "partindo de experiências coletivas do passado atualizadas pelo presente". Assim, a memória coletiva no quilombo de Mangueiras se configurou como um processo de negociação, buscando uma conciliação entre memórias coletivas e individuais. Este processo permitiu documentar e valorizar as histórias, emoções e vivências dos moradores, proporcionando uma compreensão mais ampla e profunda do contexto local.

Pesquisa e Maternidade: Entrelaçando experiências e afetos no trabalho de campo

A viagem de campo que fiz com minha filha Valentina durante suas férias escolares em julho de 2021, foi uma experiência enriquecedora em vários aspectos. Antes mesmo de partirmos, já estava consciente dos desafios que poderíamos enfrentar, considerando sua presença em um ambiente de pesquisa em campo. Além de garantir que ela estivesse adequadamente equipada com roupas, botas, agasalhos e repelentes, pensei em formas de envolvê-la mais ativamente na atividade. Para isso, personalizei um caderno de campo especialmente para ela e dei instruções para que o utilizasse como seu companheiro de viagem, incentivando-a a desenhar as coisas que chamassem sua atenção durante a jornada. Essa estratégia não só visava mantê-la entretida, mas também oferecia uma oportunidade para ela se engajar mais profundamente com o ambiente ao seu redor.

O método de estímulo com desenhos é uma ferramenta interessante que pode ser aplicada em diversas faixas etárias, mas é particularmente eficaz para integrar crianças em estudos de percepção de risco ambiental (Prestes e Oliveira, 2023). Além disso,

o desenho é reconhecido como uma forma de comunicação e expressão de sentimentos, permitindo que as crianças representem sua compreensão do mundo natural e aprendam como os desastres podem afetar suas vidas (United Nations Children's Fund 2008).

Entretanto, é importante estar ciente de que esse método pode demandar mais tempo para execução e que a falta de habilidade das crianças com desenho pode ser uma limitação a ser considerada pelo pesquisador (Silva *et al.* 2016a). No entanto, acredito que a experiência de envolver Valentina de forma ativa na pesquisa contribuiu não apenas para sua própria diversão, mas também para uma compreensão mais profunda dos desafios e das belezas do ambiente ao nosso redor.

Valentina brincou durante toda a viagem de lancha. Olhava para mim admirada por ver a imensidade da água e as outras embarcações que passavam por nós. Além disso, tive que responder a muitas perguntas (algumas eu sabia, outras não). Foi um momento maravilhoso enquanto mãe e também enquanto pesquisadora, pois a criança tem uma curiosidade e olhar sensível sobre tudo, o que na vantagem me fez estar mais atenta aos detalhes e animada na empreitada de vê-la tão liberta nos campos do Marajó. Lá brincou de correr, de soltar pipa, andou descalça, pegou mucuim (inseto minúsculo que pica nossa pele), percorreu matas, foi na beira do rio, atravessou os campos e acompanhou as crianças em tudo, seja nas brincadeiras ou nas experimentações de comida (comeu várias espécies de peixe assado que ela nunca havia visto na vida).

Ao chegarmos na comunidade, a primeira surpresa de Valentina foi o transporte que nós pegamos uma carona. Fomos na carroça puxada pelo búfalo do senhor Manteiga. No início, ela parecia super animada, mas depois viu que andar à búfalo não era algo tão simples como ela imaginava ou da realidade dela. Mas ainda assim, quando chegou na casa da Marinalva fez questão de desenhar o senhor Manteiga e o seu búfalo.

Eu estive em muitas idas à campo, mas as viagens de campo com Valentina foram especiais e me abriram muitas portas, por isso

faço questão de destacar essa experiência. Eu já havia tido contato com o “mundo infante juvenil” nas minhas primeiras idas a campo, mas acredito que minha vivência como mãe me aproximou muito das crianças. Mas na profundidade que experimentei, só mesmo na companhia da minha filha, pois ela os aproximava ainda de mim, onde ela estava não demorava para estar cheio de crianças ao seu redor. Valentina brincou muito nos campos e pela primeira vez soltou pipa. O fato de correr muito nos campos e no período de mucuins fez com que ela fosse acometida de feridas por todo o corpo. Não demorou para as crianças notarem nela e já dizerem: *“fala pra tua mãe passar andiroba em ti, minha mãe passa em mim”*. Ela ouviu atentamente e me deu o recado. Logo, fomos até dona Marita para pedir um pouco de andiroba para espantar os mucuins que fazia ela se coçar toda.

Além das brincadeiras que iam desde a pipa a se imaginarem numa grande montaria para pescar. Valentina também ajudava nos cuidados aos bichos, jogando milho ou restos de comidas para galinha quando tinha. Ou ajudando a dar comida aos porcos. A experiência foi exitosa pra ela, uma criança curiosa e para mim enquanto mãe e pesquisadora, que pude testar essa metodologia tão eficaz de aproximação.

Não demorou muito para que nas turnês guiadas pelos campos, ela perguntasse o nome de cada pássaro e adorou conhecer a culhereira, o famoso pássaro com bico de colher. Dizia não querer ir embora, pois gostava muito de passear e brincar no quilombo. Participou da festa do boi, ficou encantada com as indumentárias, pós apresentações, ela logo pediu a Vitória, filha de Cristina, para experimentar a indumentária ou andar no cavalo de madeira. Se divertiu, conheceu e fez muitas perguntas. Um campo experimental importante para ela e para mim. Sem contar que, do ponto de vista etnográfico, trazer minha filha para o campo, serviu como mais um elemento de criação de laços afetivos e aprofundamento de confiança, atributos tão essenciais para uma pesquisa dessa natureza.

Entre imagens e memórias: Etnografia e Etnofotografia em Mangueiras

Em 2018, desembarquei em Mangueiras com uma mistura de nervosismo e empolgação. Nunca havia trabalhado em campo com comunidades tradicionais, o que me deixava um tanto apreensiva, mas estava confiante nas ferramentas e técnicas que havia escolhido para minha pesquisa. Ao longo do tempo, fui gradualmente conquistando a confiança da comunidade. Sempre buscava permissão antes de fotografar pessoas, enquanto me sentia mais à vontade para capturar imagens de comidas e utensílios. Enquanto percorria os caminhos de Mangueiras, meu celular permanecia sempre ao alcance das mãos, pronto para capturar momentos. Isso significava que nem sempre estava tirando fotos, mas sim em um estado de atenção constante, sempre em busca da próxima imagem a ser registrada. Minha experiência visual estava impregnada pela constante busca pela captura da essência dos modos de vida em Mangueiras, mesmo que minha intenção não fosse fotografar incessantemente.

Conforme o tempo passava, notei uma mudança na percepção das pessoas em relação a mim: elas passaram a me associar mais ao celular do que ao caderno de campo⁶, já nem pediam mais pra eu anotar tal informação e sim falavam que era importante eu ter o registro fotográfico de uma pessoa, comida ou utensílio. À medida que essa associação se solidificava, percebi que as pessoas adoravam ser fotografadas e, frequentemente, me solicitavam para

⁶ Conforme ressalta cachado (2021, p. 22), na tradição teórica das Ciências Sociais, o “diário de campo se encontra em uma espécie de posição ritual: existe, mas quase sempre é instrumentalizado como modalidade de coleta de dados etnográficos, e menos como objeto de análise”. No entanto, reconheço o diário de campo como a base documental central desta pesquisa, ultrapassando sua função instrumental. Além de servir como registro de dados etnográficos, meu diário de campo transcende a mera escrita de informações, transformando-se em um espaço para registrar surpresas, emoções e outras dimensões subjetivas que enriquecem a compreensão das intersubjetividades das noções etnográficas e passa a ser também contexto de análise (Nascimento, 2024 – no prelo).

tirar suas fotos, como aconteceu com dona Antônia. Essa preferência pelo registro fotográfico reflete não apenas um desejo de se verem representadas visualmente, mas também sugere uma aceitação e confiança na presença da tecnologia como uma extensão natural do processo de interação e documentação.

Durante o transcorrer da pesquisa, eu fazia questão de levar as fotos impressas ou armazenadas no celular para que as pessoas da comunidade as vissem. Esse hábito possibilitava que discutíssemos juntos sobre as imagens: o que achavam delas, como se sentiam ao vê-las, quais elementos preferiam que eu fotografasse ou se havia algo que poderia ser melhorado. Com o tempo, percebi que a construção da fotografia e do que eles desejavam que fosse registrado era feita por eles mesmos. Esse processo não apenas fortalecia a relação de colaboração entre nós, mas também conferia às pessoas da comunidade um papel ativo na narrativa visual que estávamos construindo juntos.

Ao entregar as fotografias produzidas, percebia que as pessoas não apenas refletiam sobre a imagem em si, mas também rememoravam o momento em que ela foi capturada. Essa reflexão muitas vezes desencadeava uma série de associações com outros momentos vividos. Por exemplo, falavam sobre o dia da caçada, se estavam "*panema*" (termo que denota um estado de azar ou má sorte), quem estava presente, os animais que apareciam na foto e assim por diante. Esse processo não só enriquecia a compreensão da fotografia em seu contexto mais amplo, mas também reforçava a importância do registro.

Nesse íterim, trago a perspectiva de Maurice Ponty (2014), onde o autor discute na obra "*O olho e o espírito*" que a natureza permite expressar o que está dentro, numa dialógica de que existe uma percepção entre o corpo e o mundo. E destaca que a visão é um processo ativo, reconhecendo a arte como forma de revelar as nossas perspectivas e percepções, assim tendo uma visão integrada da existência, onde o corpo e o mundo estão intrinsecamente ligados em uma relação de interdependência e co-criação. De todo modo, as imagens que chegam para nós e para o outro, têm

significado e ressignificação, assim quando eu mostrava as imagens, eles não apenas captavam o visual, mas fazia como se refere Ponty (2014), uma forma de engajamento com o mundo, onde o observador e o observado estão intrinsecamente conectados.

Exploramos as imagens de modo que elas penetrassem nos escritos antropológicos, aos poucos as próprias pessoas da comunidade foram apontando os lugares e as coisas que eles gostariam que fizessem parte da tese em sua construção imagética.

Considerações Finais

A pesquisa no quilombo de Mangueiras denota a importância de metodologias mais participativas e que valorizem os saberes locais. A integração da tecnologia e da dimensão afetiva na pesquisa não só fortaleceu as relações de confiança, mas também permitiu uma ressignificação de conhecimento verdadeiramente colaborativa. O processo de pesquisa, que envolveu a observação participante e turnês guiadas apontadas nesse texto, possibilitou uma compreensão profunda do contexto local e a construção de uma narrativa colaborativa. A etnofotografia, capturou a essência dos interlocutores e seus ambientes, permitindo que os sujeitos participassem ativamente na seleção e interpretação das imagens.

Inserir pessoas da família em campo, nesse caso minha filha trouxe uma nova perspectiva à pesquisa, facilitando a criação de laços afetivos com a comunidade e até mesmo uma melhor compressão do “mundo infanto juvenil”. A presença da Valentina em campo, também mudou a dinâmica das interações. As pessoas, acostumadas com minha presença e meu trabalho, agora viam não apenas a pesquisadora, mas também a mãe. Isso criava uma abertura diferente, uma intimidade que transcende o papel estritamente acadêmico.

O uso do celular como ferramenta de pesquisa foi importante para capturar contextos, momentos e criar um diálogo visual contínuo, fortalecendo a relação de confiança e permitindo a

participação ativa dos interlocutores na construção da narrativa imagética da pesquisa. Ao debater as imagens capturadas, tanto eu quanto os interlocutores pensávamos não apenas sobre o que estava sendo fotografado, mas também sobre as histórias por trás das imagens. Nesse processo, o celular não era apenas uma ferramenta de documentação, mas um facilitador de diálogos que transcende fronteiras.

Em suma, a abordagem adotou sensibilidade, ética e participação ativa, o que é fundamental para a construção de uma pesquisa significativa. Ao valorizar os saberes locais e promover a participação comunitária, esta pesquisa contribui para um processo de empoderamento comunitário e epistemologias plurais.

Referências

ABDALA, Mônica Chaves. Saberes e sabores: tradições culturais populares do interior de Minas e de Goiás. **História: Questões & Debates, Curitiba**, v. 54, n. 1, p. 125-158, 2011.

ALBUQUERQUE, J., et al. Participatory Research and Community Engagement. São Paulo: UNESP, 2019.

ALVES-MAZZOTTI, Alda J.; GEWANDSZNAJDER, Fernando. O método nascências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2.ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

BOSI, E. Memória e sociedade: lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

DE OLIVEIRA, R. B.; PRESTES, D. C. Desenhos infantis como ferramenta de análise da percepção sobre o meio ambiente. **REMEA-Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 40, n. 1, p. 96-119, 2023.

FERNANDES, L.; FERNANDES, M. Ethnographic Photography and Cultural Documentation. Lisbon: Luso-Brazilian Press, 2019.

- GEERTZ, C. A Interpretação das Culturas. Rio de Janeiro: LTC, 1989.
- HALBWACHS, M. "A memória coletiva." São Paulo: Vértice. 2006.
- MALINOWSKI, B. Argonautas do Pacífico Ocidental. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- MERLEAU-PONTY, M. O olho e o espírito. São Paulo: Cosac Naify, 2014.
- PACHECO, A. S. À margem dos "Marajós": cotidiano, memórias e imagens da "Cidade-Floresta" – Melgaço – PA. Paka-Tatu, 2006.
- PACHECO, Agenor Sarraf. En el corazón de la Amazonía: identidades, saberes e religiosidades no regime das águas marajoaras. 2009.
- PESSÔA, Vera Lúcia Salazar. Geografia e pesquisa qualitativa: um olhar sobre o processo investigativo. **Geo UERJ**, v. 1, n. 23, p. 4-18, 2012.
- POLLAK, Michael. "Memória, Esquecimento, Silêncio." *Estudos históricos* 2 (3): 3-15. 1989.
- SANDOVAL, J. Guided Tours and Cultural Exchange. New York: Routledge, 1996.
- STOLLER, Paul. O gosto das coisas etnográficas: os sentidos na antropologia. **Rio de Janeiro: Papéis Selvagens**, 2022.
- TOGNOLI, S. É. K. do A. "Maurice Halbwachs: A memória coletiva." *Scripta Alumni Uniandrade* 2 (2): 124:134. 2009.

PESQUISAS DECOLONIAIS: um macro contexto sobre sua enunciação

Alder de Sousa Dias¹
Waldir Ferreira de Abreu²

introdução

Com este capítulo, nosso objetivo principal é indicar um contexto a partir do qual possamos situar o debate sobre as pesquisas decoloniais, mas sem a menor pretensão de engessar o debate ou enquadrar teoricamente o que está em desprendimento.

Nossa ideia é registrar reflexivamente esses dados, sempre a estimular a pessoa leitora deste texto a seguir adiante, considerando a realidade com a qual se compromete e faz pesquisa engajada com o povo, sem que se sujeite a pressupostos e teorias predefinidoras da realidade, como veremos mais adiante.

¹ Pós-Doutor e Doutor em Educação pelo PPGED/UFPA, Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Pará (UEPA), Especialista em Filosofia da Educação (UFPA) e Licenciado em Pedagogia (UEPA). Docente Adjunto da UNIFAP-Campus Mazagão. Pesquisa práticas educativas de educação popular e fundamentos da educação com ênfase na alteridade dos diversos sujeitos de processo educativos. É pesquisador vinculado à Rede de Pesquisa sobre Pedagogias Decoloniais na Amazônia (RPPDA), ao GEPEIF e sócio da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Email: alderdias@ufpa.br. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9065211816414800>. Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-0996-0000>.

² Pós-Doutor em Ciências da Educação – Espanha (2013), Doutor em Ciências Humanas: Educação pela PUC-Rio (2010). Professor adjunto IV do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UFPA e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED)/ICED-UFPA. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Infância e Filosofia (GEPEIF/UFPA/CNPq) e segundo líder da Rede de Pesquisa sobre Pedagogias Decoloniais na Amazônia (RPPDA). E-mail: awaldir@ufpa.br. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6364117476478718>. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-0245-9072>.

O texto resulta de alguns apontamentos realizados no âmbito de um estágio pós-doutoral, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFGPA), tendo por vínculo mais orgânico o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Infância e Filosofia nas Amazônias (GEPEIF). Essa última menção é importante por ser nosso lugar de (con)vivências, partilhas e aprendizagens e de onde nos enunciamos ética-ontológica-política-epistemologicamente.

Os dados a partir dos quais baseamos nossas reflexões e apontamentos foram obtidos por nós, por meio de uma pesquisa bibliográfica com base em alguns referenciais, como Dussel (1993, 2012, 2014, 2017, 2020), Grosfoguel (2012, 2013), Maldonado-Torres (2008), Mignolo (2008), entre outros. Em seguida, apresentamos uma definição de pesquisas decoloniais aberta, desprendida e em permanente estado de devir, com o fim de contextualizar o debate. Como resultado, elaboramos uma síntese compreensiva, que consiste na parte central deste texto.

O macro contexto de enunciação das pesquisas decoloniais

Apesar de o debate que provocamos aqui seja eminentemente filosófico quanto à produção do conhecimento científico e metodológico quanto a procedimentos, explicitar um lugar de fala das pesquisas decoloniais, requer identificar seu marco histórico, seus desdobramentos, assim como transitar por alguns conceitos que a ela se relacionam. É o que buscaremos abordar a seguir, sem a pretensão de esgotar o assunto nessas pouquíssimas páginas.

Primeiramente, é importante destacar que embora registros de relações de dominação bélica e expansões territoriais existam desde longa data e não ser novo o fato de a cultura de um império agregar para si elementos que lhe convêm de outras culturas e se colocar como superior às demais (dos povos dominados), o debate decolonial tem marco histórico definido. Trata-se do final do século XV, mais precisamente o ano de 1492 (Dussel, 1993, 2012, 2021), quando foram “descobertas” as “Índias” ocidentais, que passaram

a ser povoadas pelos espanhóis no ano posterior, primeiramente, a terra que assimetricamente denominaram de Ilha Espanhola – hoje, República Dominicana (De las Casas, 2021).

A partir dessa data, a Europa – então, periferia do “mundo” muçulmano – coloca-se como o primeiro sistema-mundo propriamente compreendido, estabelecendo como sua periferia toda a América Latina, seguida da África bantu, do próprio “mundo” muçulmano, a Índia, o sudeste asiático, a Europa oriental, além da China e Rússia, estas, a partir de 1989. Cronologicamente, temos a Espanha a se colocar como a primeira das metrópoles europeias, que posiciona a Ameríndia (Caribe, México e Peru) como sua periferia – a primeira de todas (Dussel, 2012).

Como desdobramento elementar, a Europa passa a fazer usufruto de suas “vítimas” (povos originários conquistados, violentados e colonizados) em nível pragmático e econômico, colocando-se como modelo cultural a ser seguido. Eis, materialmente o que do ponto de vista decolonial, concordamos com Dussel sobre o que seja a modernidade, isto é, a instituição da relação centro-periferia em horizonte mundial (Dussel, 1993, 2012).

Essa perspectiva crítica, descortina a concepção de modernidade eurocentrada, que considera que esse continente alcançou características excepcionais internas que o permitiu superar todas as demais culturas (Dussel, 2012), e nos permite vislumbrar muitas outras implicações, até então penumbradas, que envolvem assimetrias de poder de diversas ordens, como nos aponta Grosfoguel (2012, p. 342):

A expansão colonial europeia institucionalizou e normatizou simultaneamente, a nível global, a supremacia de uma classe, de um grupo etnoracial, de um gênero, de uma sexualidade, de um tipo particular de organização estatal, de uma espiritualidade, de uma epistemologia, de um tipo particular de institucionalização de produção de conhecimento, de algumas línguas, de uma pedagogia, e de uma economia orientada para a acumulação de capital em escala global.

Reiteramos a importância do marco histórico de 1492, pois sua dinâmica, ao produzir a modernidade, instaurou também o colonialismo, a partir do qual surge o sistema capitalista, e, mais tarde, com a Revolução Industrial, que a Europa se fortaleça no centro e no domínio em relação às periferias conquistadas, subjugadas (Dussel, 2017).

Compreendemos o colonialismo, conforme Quijano (2010), ou seja, como uma estrutura de dominação e exploração bélica, política, econômica (a envolver, inclusive, relações de trabalho) de uma etnicidade sobre outra, cujas sedes centrais são localizadas em outra jurisdição territorial – comumente do norte global. Cabe destacar que embora não sendo mais a ênfase de dominação eurocêntrica, perdura de modo plástico e resiliente, observemos o caso da Guiana Francesa, que continua como território francês.

Também como resultado do marco de 1492, surge a colonialidade no sentido de um conjunto de forças interiores, que mantêm hierarquias distintas sobre expressões existenciais entre povos dominados e dominadores, que se sustentam em uma classificação étnica/racial (Quijano, 2010), e que para Walsh (2009), apresenta-se como uma matriz em quatro dimensões: a hierarquia racializada; a colonialidade do saber; a colonialidade cosmogônica; e a colonialidade do ser.

São essas muitas expressões de colonialidade (e mais) que perduram em nossos “que-fazer”, em nossos cotidianos. As colonialidades nos fazem concordar com o mito da superioridade natural dos originalmente invasores, condicionam os historicamente invadidos a desprezar e ignorar suas riquezas de conhecimentos em função de um modelo, que, etnocêntrico, coloca-se como “o conhecimento”, “a filosofia”, “a cultura” a ser acompanhada e reproduzida. São as colonialidades que dicotomizam as dimensões antropológicas que conformam o ser humano, sobrevalorizando a dimensão racional, em detrimento da emocional, espiritual, artística, corporal, etc. e que tentam anular e mesmo “matar” possibilidades civilizatórias de alteridades historicamente invisibilizadas, como as das inúmeras nações

indígenas e da diáspora africana – suas filosofias, sistemas de mundo, cosmologias, religiosidades. São as colonialidades que assimetricamente, desde o ano de 1492, fecham a possibilidade de reconhecimento ontológico das expressões diversas do gênero humano, que justificam e justificaram genocídios, epistemicídios, memoricídios, deixando na linha da invisibilidade, a diversidade cultural do mundo.

Em relação à produção do conhecimento científico, essas colonialidades se fazem presentes, a partir da instituição de uma ciência hegemônica, originariamente eurocentrada, que apregoa a não interferência dos tempos e lugares nos resultados científicos, a neutralidade científica em relação ao pesquisador, a ênfase na matematização e quantificação (Santos, 2015).

Reiteramos, são expressões de colonialidades, que têm como marco genealógico o ano de 1492, mas também é importante destacar que não atuaram sozinhas no passado e não atuam isoladas atualmente. Foram e são acompanhadas de uma força de resistência: a decolonialidade, que surge primeiramente a partir dos povos invadidos, mas que se faz presente atualmente sob as inúmeras expressões de resistência, como em grupos de igreja, movimentos sociais, cooperativas, etc. A essa expressão concreta de decolonialidade, Maldonado-Torres (2008) denomina de atitude des-colonial e Mignolo (2008) de energia de descontentamento.

Atualmente, vemos que a decolonialidade está sendo muito difundida, inclusive como parâmetro de pesquisas *stricto sensu* (Dias; Abreu, 2020), isto porque, de acordo com Dussel (2020), estamos vivendo – tanto no centro quanto nas periferias mundiais – o quinto estágio da descolonização epistemológica do mundo acadêmico e intelectual. Estágio que de nosso ponto de vista, tem como um marco histórico o ano de 1998, quando ocorre a instituição da Rede Modernidade/Colonialidade (Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007; Grosfoguel, 2013).

Situamos a decolonialidade não apenas como atitude ou energia, não somente como teoria ou razão, mas pela fusão de ambas. A decolonialidade é ato concreto de resistência e luta, ao

mesmo tempo que se constitui em maneira de produzir compreensão intelectual e científica sobre o mundo a ser transformado, considerando a enunciação intelectual de lideranças comunitárias, sindicais e demais movimentos, assim como lugar de fala de sujeitos do “mundo” universitário, a partir do serviço horizontal e dialógico desses para “com” as diversas expressões concretas de vítimas do sistema-mundo.

A decolonialidade é eminentemente uma práxis em vista da constituição de uma nova civilização futura, liberta das mazelas presentes no paradigma moderno-colonial, que, ao incluir suas positivities, cria o “novo” a partir da enunciação de suas vítimas e do reconhecimento de suas alteridades³.

É por isso que em artigos científicos, resultados de pesquisas que se intitulam de decoloniais, tem sido recorrente encontrarmos referência à alteridade a partir do termo “outro”, como explicitamos agora, a partir dos grifos em negrito feitos por nós: “[...] defendemos a importância de acessarmos saberes **outros**, cosmovisões, ontologias e epistemes que foram desvalidadas e silenciadas ao longo da história” (Silvestre; Ramos-Soares, 2023, p. 12); “[...] modos **outros** de fazer pesquisa” (Machado; Sousa, 2023, p. 6); e “[...] metodologia de pesquisa **outra**” (Orozco Marín, 2023, p. 3); “[...] reconhecemos que pesquisas no campo da educação, nos últimos anos, têm rompido com a produção de conhecimentos pautada na modernidade/colonialidade e apontado formas ‘**outras**’ de pesquisa” (Abreu; Almeida; Pereira, 2023, p. 21, grifo nosso).

O excerto de Dussel (2012, p. 526) reforça a base ético-política do que afirmamos acerca da pesquisa decolonial:

A vítima como ponto de partida, como ‘Outro’ (alteridade), portanto, não é outra “pessoa-igual” na comunidade argumentativa, mas eticamente como outro em algum aspecto ‘negado-oprimido’ e ‘afetado-excluído’. ‘Outro’, compreendido como sujeito ético, autêntico em sua exterioridade cultural, e pessoa, cujo conceito relacional; só se é pessoa a partir do outro.

3 Trata-se da transmodernidade, que será abordada mais adiante.

O termo “outro” diz respeito à uma produção do conhecimento científico, que transgrida o modelo hegemônico de ciência, cuja enunciação provém do centro do sistema-mundo moderno-colonial. É exatamente essa a intenção. Contudo, do ponto de vista decolonial, a fissura não é apenas epistemológica, mas primeiramente ética, política e ontológica às vítimas do sistema.

Nesse sentido, a produção do conhecimento decolonial é praxiologicamente agenciada em favor da pessoa oprimida, dos condenados da terra, dos grupos invisibilizados a envolver gênero, sexualidade, etnia, religião, território, conflito intergeracional, entre tantos outros marcadores.

Contudo, a práxis decolonial, que no caso desse texto, toma a forma de práxis de pesquisa decolonial, não tem como afã a transgressão pela transgressão com o mundo moderno-colonial e seu modelo hegemônico de ciência. De fato, a decolonialidade – suas expressões como a pesquisa decolonial – é apenas o meio pelo qual se chega à transmodernidade, apresentada por Dussel (2014, p. 74-75, tradução nossa), tal como segue:

Trans-modernidade (como projeto de política, econômica, ecológica, erótica, pedagógica e libertação religiosa) é a correalização do que é impossível cumprir para a modernidade por si mesma: isto é, uma solidariedade incorporativa que é chamada analética, entre centro e periferia, homem/mulher, diferentes raças, diferentes grupos étnicos, diferentes classes, civilização/natureza, cultura ocidental/cultura do Terceiro Mundo, etc.

Nesse sentido, a luta decolonial, no seu todo, e em suas diversas frentes, é alcançar a transmodernidade, desde já, para a constituição de uma nova civilização futura, alicerçada no respeito simétrico das culturas em suas semelhanças e distinções, já não mais com foco no etnocentrismo da modernidade (universalidade unívoca), mas no todo da humanidade, unificada pela semelhança que a aproxima e pela distinção que a conforma como plural, a permitir a dignidade no diálogo intercultural simétrico, tendo em vista a fecunda criação do novo (pluriversalidade) (Dias; Oliveira, 2021).

Esse é o contexto que conseguimos “enxergar” dentro do qual situamos o debate da pesquisa como práxis decolonial, como crítica ao paradigma hegemônico de ciência (Santos, 2015), que é eminentemente moderno-colonial (Dias, 2021) e como meio para se alcançar o mundo transmoderno – a utopia decolonial.

É desde esse contexto, não o único, que trazemos para debate a seguinte definição de pesquisa decolonial:

pesquisas decoloniais, sem pretender uma definição única, são modos de produzir conhecimento científico comprometido radicalmente com sujeitos pessoais e coletivos, negados e invisibilizados em suas expressões concretas de vida por colonialidades e que têm na transmodernidade o seu fim. Por isso mesmo, são capazes de subsumir distintos aportes teóricos e metodológicos para produzir conhecimento em vista de responder às demandas dos sujeitos cointencionados ao tema de estudo, considerando-se criticamente ‘edificações’ de colonialidades e ‘fissuras’ decoloniais (Dias, 2023, p. 23).

Primeiramente, cabe destacar que se trata de uma definição em permanente estado de abertura e desprendimento, como deve ser, cientes de que se trata apenas de uma sistematização baseada em compreensões da realidade multiforme e dinâmica, portanto, sempre aquém do fenômeno em si.

Explicando a definição conceitual, temos que o termo redigido no plural intencionalmente, indica que não se trata de reproduzir o princípio da generalização científica, a partir do qual contextos socioculturais se enquadram. Lembremo-nos, sendo a decolonialidade uma práxis, incide sobre os modos de se fazer pesquisa das pessoas que com ela se comprometem. Nesse sentido, “[...] seu ponto de partida é a densidade suplicante da vítima do sistema. É essa a materialidade a enredar o processo de pesquisar” (Dias, 2023, p. 17).

Essa materialidade é pluriversa. Por isso, o termo ser redigido no plural, pois, sob pena de reproduzir o modelo hegemônico de ciência, é imperativo o reconhecimento ético, político e ontológico da vítima, como parte fundamental da produção científica decolonial.

O eventual uso do termo no singular é uma afronta ético-material aos sujeitos situados em territórios indígenas, quilombolas, dos campos, águas e florestas, em privação de liberdade, nas periferias urbanas, sofridas por questões de gênero. Uma afronta aos movimentos sociais e demais sujeitos coletivos, entre outros. Cada qual com suas próprias especificidades, o que demanda uma pesquisa situada, sensível e radicalmente comprometida com essas questões, que não são outra coisa senão expressões de colonialidades, que devem ser superadas via práxis decoloniais em vista da transmodernidade.

De modo algum, isso não implica em deixar o processo de produção do conhecimento científico, menos “científico”. Pelo contrário, compreendemos que sem deixar de perder sua cientificidade, agrega-se em valor, pois fica mais ética, política, ontológica. Motivo pelo qual afirmamos: “Não negamos a razão ou a ciência, apenas demarcamos o “face-a-face” com a alteridade negada como ponto fundamental para toda e qualquer práxis científica decolonial [...], em vista da transmodernidade” (Dias, 2023, p. 12).

Fazer pesquisa desde essa perspectiva, demanda consciência praxiológica, opção ética, política e ontológica e um grande senso de artesanaria, pois pesquisas decoloniais demandam constantes (re)invenções, de acordo com a realidade que se apresenta, o que implica na adaptação, metodologias, ressignificação de teorias e criação conceitual, em vista dos sujeitos com quem se produz conhecimento. Esse é o motivo pelo qual é pouco produtora a descrição apriorística de procedimentos de pesquisa, pois tudo se faz a partir das vítimas e de suas enunciações.

considerações finais

A partir do exposto, queremos afirmar que a decolonialidade não é apenas sobre fazer uma ciência de reconhecimento da alteridade invisibilizada. Logo, não é só um debate epistemológico. Não se limita a uma teoria, nem mesmo a uma abordagem de

cultura que considera positivamente a diversidade do mundo, ainda que tome por opção ético-política as culturas historicamente esvaziadas de suas autênticas enunciações.

A decolonialidade é práxis, que se desdobra na produção científica como práxis científica decolonial, cujo ponto chave é servir o sujeito (pessoal e coletivo) vitimizado pelo sistema-mundo, em vista de transformações de realidades para se alcançar a transmodernidade.

Esperamos situar um contexto a partir do qual se possa discutir sobre pesquisas decoloniais, assim como ter apresentado um conceito de pesquisas decoloniais, para contribuir no debate científico e na produção de pesquisas mais organicamente amadurecidas quanto à opção decolonial.

Referências

ABREU, Waldir Ferreira de; Almeida, Débora Renata Muniz; Pereira, Alexandre Adalberto. Premissas-força para se pensar a pesquisa decolonial em Educação. **Interritórios – Revista de Educação da UFPE**, Caruaru, v. 9, n. 18, e259001, 2023. Dossiê Pesquisas decoloniais: sujeitos “outros”, práxis “outras”. DOI: <https://doi.org/10.51359/2525-7668.2023.2590012>. Disponível em: Acesso em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/interritorios/article/view/259001/44387>. Acesso em: 14 jan. 2024.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **ABNT NBR 10520**: informação e documentação: citações em documentos: apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2023.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGUÉL, Ramón. Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGUÉL, Ramón (org.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales

Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p. 9-23. Disponível em: <http://www.unsa.edu.ar/histocat/hamoderna/grosfoguelcastrogomez.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2024.

DE LAS CASAS, Bartolomé. **O paraíso destruído**: brevíssima relação da destruição das Índias Ocidentais. Porto Alegre: LP&M, 2021.

DIAS, Alder de Sousa Dias. Pesquisas decoloniais: em vista de práxis científicas “outras” em Educação. **Interritórios – Revista de Educação da UFPE**, Caruaru, v. 9, n. 18, e259119, 2023. Dossiê Pesquisas decoloniais: sujeitos “outros”, práxis “outras”. DOI: <https://doi.org/10.51359/2525-7668.2023.2591192>. Disponível em: Acesso em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/interritorios/article/view/259119/44388>. Acesso em: 17 jan. 2024.

DIAS, Alder de Sousa. **As Pedagogias Decoloniais na produção *stricto sensu* em Educação no Brasil**: entre aproximações, tensões e rupturas paradigmáticas. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2021. Disponível em: <http://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/Teseald.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2024.

DIAS, Alder de Sousa; ABREU, Waldir Ferreira de. Genealogia das Didáticas Decoloniais no Brasil: indicativos a partir do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. *In*: CHAVES, Vera Lúcia Jacob; SILVA, Lúcia Isabel da Conceição (org.). **A Produção do Conhecimento em Educação na Amazônia**: políticas, formação e cultura. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2020. p. 183-196.

DIAS, Alder de Sousa; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Filosofia da Libertação de Enrique Dussel: contribuições ao pensamento decolonial. *In*: ABREU, Waldir Ferreira de; OLIVEIRA, Damião Bezerra (org.). **Pedagogias decoloniais, decolonialidade e práticas formativas na Amazônia**. Curitiba, CRV, 2021, p. 25-37.

DUSSEL, Enrique. **1492, o encobrimento do outro**: a origem do mito da modernidade. Petrópolis: Vozes, 1993.

DUSSEL, Enrique. **Ética da Libertação na Idade da Globalização e da Exclusão**. 4ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012.

DUSSEL, Enrique. Eurocentrismo y modernidade (Introducción a las Lecturas de Frankfurt). *In*: MIGNOLO, Walter (org.). **Capitalismo y geopolítica del conocimiento**: el eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo. 2ªed. Buenos Aires, Del Signo, 2014. p. 63-75.

DUSSEL, Enrique. **Filosofías del Sur**: descolonización y transmodernidad. Ciudad de México: AKAL, 2017.

DUSSEL, Enrique. **Siete ensayos de filosofía de la liberación**: hacia una fundamentación del giro decolonial. Madrid: Editorial Trota, 2020.

GROSFUGUEL, Ramón. Descolonizar as esquerdas ocidentalizadas: para além das esquerdas eurocêntricas rumo a uma esquerda transmoderna decolonial. **Contemporânea**, São Carlos, v.2, n.2, p.337-362, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/download/86/51>. Acesso em: 13 abr. 2024.

GROSFUGUEL, Ramón. Hay que tomarse en serio el pensamiento crítico de los colonizados en toda su complejidad. Entrevista a Luis Martínez Andrade. **Metapolítica**, Puebla, año 17, n. 83, p. 38-47, octubre-diciembre 2013. Disponível em: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Grosfogueuel%20METAPOLITICA_831.pdf. Acesso em 18 jul. 2024.

MALDONADO-TORRES, Nelson. La descolonización y el giro decolonial. **Tabula Rasa**, Bogotá - Colombia, n.9, p. 61-72, jul./dic. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n9/n9a05.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2024.

MIGNOLO, Walter. La opción de-colonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto y un caso. **Tabula Rasa**, Bogotá-CO, n.8, p. 243-281, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://revistatabularasa.org/numero-8/mignolo1.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2024.

OROZCO MARÍN, Yonier Alexander. Práxis decolonial em processos educativos e de ensino aprendizagem: atos de vírus-infeção como proposta metodológica de pesquisa. **Interritórios – Revista de Educação da UFPE**, Caruaru, v. 9, n. 18, e258993, 2023. Dossiê Pesquisas decoloniais: sujeitos “outros”, práxis “outras”. DOI: <https://doi.org/10.51359/2525-7668.2023.258993>. Disponível em: Acesso em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/interritorios/article/view/258993/44385>. Acesso em: 17 jan. 2024.

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

SANTANA, Paula Manuella Silva de; GOMES, Jussara Barbosa da Silva; SILVA, José Robson da. Conexão Pindorama: conversas serpenteantes sobre fazer pesquisa, arte e educação desde os sertões de “Paranãmbuko”. **Interritórios – Revista de Educação da UFPE**, Caruaru, v. 9, n. 18, e258971, 2023. Dossiê Pesquisas decoloniais: sujeitos “outros”, práxis “outras”. DOI: <https://doi.org/10.51359/2525-7668.2023.258971>. Disponível em: Acesso em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/interritorios/article/view/258971/44383>. Acesso em: 17 jan. 2024.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2015.

SILVESTRE, Viviane Pires Viana; RAMOS-SOARES, Wilker. Entre trieiros e (des)caminhares metodológicos outros: corporificando o fazer pesquisa. **Interritórios – Revista de Educação da UFPE**, Caruaru, v. 9, n. 18, e258803, 2023. Dossiê Pesquisas decoloniais: sujeitos “outros”, práxis “outras”. DOI: <https://doi.org/10.51359/2525-7668.2023.258803>. Disponível em: Acesso em: <https://>

periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/interritorios/article/view/25880%44377. Acesso em: 17 jan. 2024.

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. p. 12-42.

A coletânea de textos que constituem este livro apresenta bons argumentos para a sistematização de resistências combativas. As pedagogias que nos esperam nas próximas páginas não deixam dúvidas sobre a importância de estabelecermos um duelo de ideias no campo epistêmico, se quisermos de fato pulverizar o lixo flutuante europeu que ainda contamina as nossas águas doces. Só assim conseguiremos corroer as múltiplas opressões que abreviam vidas, sequestram identidades e subjetividades, além de mutilar o futuro dos povos amazônidas.