

**ANA CAROLINA PEREIRA DE CASTRO RIBEIRO BASTOS**

**EXPRESSÕES DA INTERCULTURALIDADE NOS CADERNOS DA CARAVANA  
DOS SABERES POPULARES**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação em Ciências e Matemática, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

Orientadora: Fernanda Maria C. de Andrade

Coorientadora: Gínia Cezar Bontempo

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da  
Universidade Federal de Viçosa - Campus**

T

B327e  
2022

Bastos, Ana Carolina Pereira de Castro Ribeiro, 1977-  
Expressões da interculturalidade nos Cadernos da Caravana dos  
Saberes Populares: / Ana Carolina Pereira de Castro Ribeiro Bastos. -  
Viçosa, MG, 2022.  
1 dissertação eletrônica (193 f.): il. (algumas color.).  
Inclui anexos.  
Inclui apêndices.  
Orientador: Fernanda Maria de Almeida  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa,  
Departamento de Educação, 2022.  
Referências bibliográficas: .  
DOI: <https://doi.org/10.47328/ufvbbt.2022.675>  
Modo de acesso: World Wide Web.

1. Professores - Formação; 2. Educação multicultural; 3. Cultura popular; I. Almeida, Fernanda Maria de II. Universidade Federal de Viçosa.. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática III. Título

CDD 22. ed. 371.1

**ANA CAROLINA PEREIRA DE CASTRO RIBEIRO BASTOS**

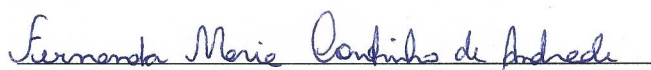
**EXPRESSÕES DA INTERCULTURALIDADE NOS CADERNOS DA CARAVANA  
DOS SABERES POPULARES**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação em Ciências e Matemática, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 27 de setembro de 2022.

Assentimento:

  
\_\_\_\_\_  
Ana Carolina Pereira de Castro Ribeiro Bastos  
Autora

  
\_\_\_\_\_  
Fernanda Maria Coutinho de Andrade  
Orientadora

*Às compositoras de silêncios...  
nas palavras da memória.*

## AGRADECIMENTOS

A gratidão é uma das emoções que mais alimenta. Nesses dois anos em silêncio, leituras e buscas, iniciei a tradição da celebração de encontros. Descoberta e união que só é possível no mundo da linguagem escrita.

Às mestras e mestres do verbo, intelectuais da esperança que povoa o dia a dia, agradeço por instantes de luz no pensamento daquilo que já é e ainda será realizado; trabalho a muitos pares de mãos.

Às mestras e mestres do tempero da existência, a nossa cozinha raiz. Agradeço os atos cotidianos das pessoas que semeiam e cultivam a terra que nos sustenta. E as florestas.

À força da metamorfose da vida, e na vida vivida, agradeço o vislumbre da libertação que chega ao transformar entendimentos sobre nossa ancestralidade comum. De gota em gota, tudo recomeça. Aos rios em especial... por me permitirem compreender que o mar vai se aproximando. E um tanto de chão tem nesse caminho.

Agradeço... às professoras e professores que movimentam os Encontros de Saberes.

E às mestras e mestres da sabedoria: viver com coragem, determinação, disposição, dignidade, respeito, humildade e, acima de tudo, paciência.

Agradeço à minha filha, por nossas escolhas.

Aos vivos... nosso trabalho exige cuidado.

À Universidade Federal de Viçosa, pela oportunidade de concluir a Pós-graduação no Mestrado Profissional em Educação em Ciências e Matemática. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

## FONTES

Três personagens me ajudaram a compor estas memórias. Quero dar ciência delas. Uma, a criança; dois, os passarinhos; três, os andarilhos. A criança me deu a semente da palavra. Os passarinhos me deram o desprendimento das coisas da terra. E os andarilhos, a preciência da natureza de Deus. Quero falar primeiro dos andarilhos, do uso em primeiro lugar que eles faziam da ignorância. Sempre eles sabiam tudo sobre o nada. E ainda multiplicavam o nada por zero - o que lhes dava uma linguagem de chão. Para nunca saber onde chegavam. E para chegar sempre de surpresa. Eles não afundavam estradas, mas inventavam caminhos. Essa a pré-ciência que sempre vi nos andarilhos. Eles me ensinaram a amar a natureza. Bem que eu pude prever que os que fogem da natureza um dia voltam para ela. Aprendi com os passarinhos a liberdade. Eles dominam o mais leve sem precisar ter motor nas costas. E são livres para pousar em qualquer tempo nos lírios ou nas pedras - sem se machucarem. E aprendi com eles ser disponível para sonhar. O outro parceiro de sempre foi a criança que me escreve. Os pássaros, os andarilhos e a criança em mim são meus colaboradores destas Memórias inventadas e doadores de suas fontes.

(Manoel de Barros, 2008)

## RESUMO

BASTOS, Ana C. P. C. R., M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, setembro de 2022. **Expressões da interculturalidade nos Cadernos da Caravana dos Saberes Populares.** Orientadora: Fernanda Maria Coutinho de Andrade. Coorientadora: Gínia Cezar Bontempo.

Este estudo de caso examina o trabalho intercultural realizado a partir da disciplina Encontro de Saberes e Práticas Educativas (PRE 431) oferecida no Período Emergencial Remoto 2020/01. Os objetivos da pesquisa foram identificar a interculturalidade e refletir sobre a formação de professores. O instrumento pedagógico (formativo e avaliativo) Caderno da Caravana dos Saberes Populares foi o objeto deste estudo. Analisei suas contribuições para expressão diversificada das aprendizagens com foco na interculturalidade. A abordagem é qualitativa e a investigação adota procedimentos como análise documental, observação participante, entrevistas individuais semiestruturadas e questionários. A análise dos dados foi feita por meio da análise de conteúdo. A compreensão da abordagem de integração de conhecimentos e modos de ver e pensar a realidade na educação investiga cooperação, pontos de articulação, complementaridade, enriquecimento mútuo e trocas. As entrevistas com as professoras/or idealizadoras/or da disciplina indicaram pistas aos caminhos ou temas da abordagem intercultural. Sinceridade nas narrativas, mudanças na forma de ver e perceber a vida, sensibilização da escuta e inquietações das/dos estudantes determinaram as escolhas das expressões da interculturalidade nos cadernos. A diversidade das formas de aprendizagem, realidade do território em que cada pessoa está inserida, diálogo autêntico, escuta profunda, interação entre pessoas, integração de saberes, vivências contextualizadas, circularidade, confluência e transfluência foram as categorias das análises interculturais. Os estudantes que viveram a experiência mostram que a escuta das mestras e mestres dos saberes populares foi observada como oportunidade de começar a entender a dinâmica de alguns movimentos e compreender como o mundo é plural. A autonomia e liberdade de escolha das formas de expressão de aprendizagens contribuiu para a construção do conhecimento. Infindáveis estigmas e preconceitos precisam ser percebidos, esclarecidos e (re)interpretados para a transformação da desigualdade nas relações de poder que nos atravessam e se impõem às nossas ações e discursos. Precisamos prosseguir atentas/os à caricaturização do popular e à abordagem superficial de saberes descontextualizados ou à folclorização pejorativa de mitos, símbolos e ritos.

Palavras-chave: Interculturalidade. Encontro de saberes. Formação de professores.

## ABSTRACT

BASTOS, Ana C. P. C. R., M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, September, 2022. **Interculturality expressions in the Caravan Notebooks os Popular Knowlegde.** Adviser: Fernanda Maria Coutinho de Andrade. Co-adviser: Gínia Cezar Bontempo.

This case study examines the intercultural work carried out from the Encontro de Saberes e Práticas Educativas (PRE 431) offered in the Remote Emergency Period 2020/01. The research objectives were to identify interculturality and its reflects on teacher training. The pedagogical instrument (formative and evaluative) Caderno da Caravana dos Saberes Populares is the object of this study. I analyze their contributions to the diversified expression of learning with a focus on interculturality. The approach is qualitative and the investigation adopts procedures such as document analysis, participant observation, semi-structured individual interviews and questionnaires. Data analysis was performed through content analysis. Understanding the approach of integrating knowledge and ways of seeing and thinking about reality in education investigates cooperation, points of articulation, complementarity, mutual enrichment and exchanges. The interviews with the teachers creators of the discipline indicated clues to the paths or themes of an intercultural approach. Sincerity in the narratives, changes in the way of seeing and perceiving life, awareness of listening and students' concerns determined the choices of expressions of interculturality in the notebooks. The diversity of ways of learning, reality of the territory in which each person is inserted, authentic dialogue, deep listening, interaction between people, integration of knowledge, contextualized experiences, circularity, confluence and transfluency were the intercultural analysis categories. The questionnaires show that listening to the masters of popular knowledge was seen as an opportunity to begin to understand the dynamics of some movements and to understand how the world is plural. The autonomy and freedom of choice in the forms of expression and learning contributed to the construction of knowledge. Endless stigmas and prejudices need to be perceived, clarified and (re)interpreted for the transformation of inequality in the power relations that cross us and impose themselves on our actions and discourses. We need to continue attentive to the caricaturization of the popular and the superficial approach of decontextualized knowledge or the pejorative folklorization of myths, symbols and rites.

Keywords: Interculturality. Meeting of knowledge. Teacher training.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa conceitual da educação intercultural.....	47
Figura 2 - Mapa conceitual das categorias de análise da interculturalidade.....	69
Figura 3 - Colagem para representar a profundidade do “quem sou eu”.....	74
Figura 4 - Composição do caderno com o maracá.....	86
Figura 5 - Caderno feito à mão.....	88
Figura 6 - Vivência incorporada entre textos e aulas.....	91
Figura 7 - Sabedoria e conhecimento.....	109
Figura 8 - “Transa orgânica do meu corpo com a terra que me cerca”.....	110
Figura 9 - Mapa conceitual sobre o encontro com mestre Jabuticabeira.....	113
Figura 10 - Mapa conceitual do encontro sobre educação territorializada.....	119
Figura 11 - Imagem da representação de território.....	120
Figura 12 - Território no corpo.....	121
Figura 13 - Imagens associadas à palavra território no <i>Google</i> .....	121
Figura 14 - Escola é a grande casa de referência para todos na comunidade.....	123
Figura 15 - Nuvem de palavras de resistência e militância.....	124

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Documentos pesquisados e respectivas proposições de análise.....	59
Quadro 2 - Temas das entrevistas e entendimento de seus significados.....	63
Quadro 3 - Características dos conhecimentos tradicionais.....	66
Quadro 4 - Desenvolvimento das categorias de análise da interculturalidade .....	68
Quadro 5 - Codinomes docentes, atuação, trajetória e motivações.....	77
Quadro 6 - Codinomes discentes, curso e formato do caderno.....	92
Quadro 7 - Codinomes das mestras e mestres.....	96
Quadro 8 - Categorias de análise intercultural nos Cadernos da Caravana dos Saberes Populares.....	99

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	12
2. REFERENCIAIS TEÓRICOS.....	19
2.1 Caminhos aos encontros.....	23
2.2 Saberes populares para a vida.....	29
2.3 Entendimento intercultural.....	41
3. OBJETIVO GERAL.....	52
3.1 Objetivos específicos.....	52
4. METODOLOGIA.....	53
4.1 Estratégia de pesquisa e estudo de caso.....	53
4.2 Técnicas de coleta e análise de dados.....	55
4.2.1 Observação participante.....	56
4.2.2 Entrevista e questionário.....	56
4.2.3 Pesquisa documental.....	58
4.2.3.1 Caderno da caravana dos saberes populares.....	59
5. RESULTADOS .....	72
5.1 Encontro de saberes e práticas educativas PRE 431.....	72
5.1.1 Codinomes docentes, trajetórias e motivações.....	73
5.1.2 Construção e concepção da disciplina PRE 431.....	77
5.1.3 Elaboração do instrumento pedagógico.....	78
5.2 Análise intercultural do caderno da caravana dos saberes populares.....	83
5.2.1 Codinomes discentes.....	85
5.2.2 Codinomes das mestras e mestres.....	95
5.2.3 Expressões da interculturalidade.....	97
5.2.4 Avaliação processual.....	129
5.2.5 Contribuições da educação intercultural para a formação de professores.....	137
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	141
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	143
APÊNDICES	
A - Termo de consentimento livre esclarecido (professoras/or e monitora).....	153

B - Entrevista semiestruturada (professoras/or e monitora).....	155
C - Termo de consentimento livre esclarecido (egressas/os da PRE 431).....	157
D - Questionário (egressas/os da PRE 431).....	159
E - Produto educacional.....	160
ANEXOS	
A - Programa analítico da disciplina PRE 431.....	171
B - Plano de ensino da disciplina PRE 431.....	175
C - Caderno da caravana dos saberes populares.....	184

## 1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa (todo o processo do mestrado profissional) se apresentou diante de mim como desafio: aprender a escutar. Para muito além do ensino remoto, escutar professoras orientadoras, professores em formação continuada inseridos nas realidades das escolas e pessoas em formação nas universidades; futuras/os professoras e professores. Disponibilizar espaço interno para escutar o processo de elaboração dos encontros de saberes, da criação da disciplina PRE 431<sup>1</sup>, acontece num segundo momento, quando o conceito interculturalidade desponta no horizonte das leituras e reflexões. O exercício da escuta das mestras e mestres dos saberes populares já fazia parte da minha aprendizagem.

Considerando que nossos ouvidos sejam capazes de exercer sua possibilidade sensorial plenamente, ouvimos. Habilidade passiva. Entretanto, escutar é uma ação que exige receptividade ao que ouvimos, abertura que começa no outro e demanda saber escutar a si mesmo. Dunker e Thebas (2019), um psicanalista e um palhaço, abordam de forma descontraída, leve, lúdica e profunda a pergunta que me mobilizava: como aprender a escutar os outros? Para os autores, escutar é essencialmente estar no caminho. Deixar-se afetar, para além das estranhezas e confusões que as falas dos outros podem nos causar. A escuta é real quando os descaminhos, os sentimentos inadequados e a percepção de nossas incertezas mobilizam inquietações. Ambiguidades e equívocos de compreensão que nos assustam. Ter espaço ao eco do reconhecimento que desfaz nossas histórias e também refaz, recompõe. Uma experimentação que pode promover metamorfoses em nosso vir a ser (DUNKER e THEBAS, 2019).

Onde nossas contradições e incoerências aparecem ao escutar outros? É preciso permitir-se ponderar, reverberar, pontuar, tensionar ou participar da fala do outro. E, mesmo não sabendo como, é importante acolher. Para além de algum silêncio interno, cuidar. Dunker e Thebas (2019) afirmam que dialogar é empenhar-se para que o significado do que o outro diz e do que o outro sente chegue até você. Quando há diálogo, as pessoas se escutam. E, escutar com qualidade, é algo que também podemos aprender.

Este trabalho é construído na pedra fundamental do aprendizado da escuta profunda e seu alicerce é o diálogo autêntico. Ler o outro. Ler em si os efeitos do que ouvimos. Observar no corpo, nos atos e gestos, a reverberação do que dizemos sobre o que ouvimos. Caminhar

---

<sup>1</sup> **Encontro de saberes e práticas educativas** (PRE 431), disciplina oferecida no período emergencial remoto 2020/01, objeto de estudo desta pesquisa.

juntos, com confiança. Entrega. Dunker e Thebas (2019) também ponderam sobre a sinceridade, uma liberdade oferecida pela linguagem.

Um bom diálogo acontece quando as pessoas não se “entendem” perfeitamente, ou seja, quando se estranham dizendo o que dizem, ou estranham o que outro disse.

O principal vilão que nos leva à inconseqüência com o que dissemos é nossa tendência a “falar o que o outro quer ouvir”. E dizendo o que o outro quer ouvir, o que a situação exige, o que a rotina impõe, vamos nos acovardando. Assim, vamos também embrutecendo e empobrecendo nossos modos de dizer. Ao final, sentimos que só estamos fazendo o que o outro “nos faz fazer” e renunciamos, quase sem saber, à liberdade oferecida pela linguagem (DUNKER e THEBAS, 2019, p. 81).

Uma surpresa no caminho: nos foi permitida, na universidade, a liberdade oferecida pelas linguagens, todas as linguagens, inclusive a fala. Ao longo de todo o processo, desde as primeiras reuniões para encontrar possibilidades de formulação do problema de pesquisa, metodologia do projeto, inclusive na análise das entrevistas, questionários e cadernos: a perspectiva da criação poética nas linguagens não era um obstáculo. “Quem escuta se faz testemunha e portador de um patrimônio que, no fundo, poderia ser de todos nós e que alguns chamam de cultura, outros, de memória coletiva e em alguns casos chegamos ao nível da arte” (DUNKER e THEBAS, 2019, p. 85).

Renunciar, mesmo que apenas provisoriamente, ao que se pensa, acredita e sente também fez parte desse exercício de aprender a escutar. Especialmente professoras nas escolas. Cooperação e solidariedade se constroem no conflito. Reconhecimento mútuo da incompletude. Precisamos praticar o que estamos dizendo. Nem sempre o que as/os outras/os falam é agradável aos ouvidos; mas precisamos aprender a conviver e trabalhar juntas/os para transformar o processo ensino-aprendizagem: escuta e diálogo. Perder-se. Reencontrar-se.

Deixar-se marcar pelo outro envolve abertura para que o encontro com ele faça memória, deixe um traço. Ser afetado é diferente de assumir o ponto de vista do outro. O ponto de vista é um conceito da ótica e da geometria que reduz o sujeito a um ponto, um ponto de vista, um ponto de onde olhamos. A capacidade de afecção tem a ver com o arco de afetos, emoções e sentimentos reverberados pela escuta no contexto da existência de um corpo (DUNKER e THEBAS, 2019, p.107).

Algumas perguntas se mantiveram presentes para efetivar o que Dunker e Thebas (2019) chamam de “construir um órgão de escuta”. O que essa pessoa faz comigo quando ela me diz, o que me diz e como me diz? Seremos capazes de escutar com os olhos? O tom de voz, a aparência, a circunstância... a velocidade da fala, os silêncios, a entonação. Como podemos silenciar as nossas próprias vozes internas, antecipações e preconceitos? Onde em seu corpo você escuta as palavras que são ditas? “A escuta é uma espécie de órgão sem corpo, ou de órgão à procura de um corpo, um órgão que exige sair de si, para retornar a si” (DUNKER e THEBAS, 2019, p.114).

Para permitir situar este estudo face ao conhecimento<sup>2</sup> antes construído por muitas/os, afirmo que estamos entre pessoas. Educadoras/es<sup>3</sup>, professoras/es, estudantes. Mestras e mestres dos saberes populares. Estudo a alteridade, relação tensa e intensa num ambiente criativo e formativo.

Aqui a questão de pesquisa é como se dão os processos de educação intercultural?

O conflito mobilizador do pensamento: a sabedoria dos povos e o sentido da escola. Procuramos margens entre/nos saberes escolares. Saberes populares, indígenas, afro-brasileiros, acadêmicos em diálogo. E as linguagens de expressão como estratégias de aproximação à complexidade de conexões possíveis e prováveis entre conhecimentos plurais.

Como profissionais, pesquisadores de novas práticas, observamos o ato de estudar como estímulo a descoberta do caminho; partindo do pressuposto que o problema de pesquisa é constitutivo da realidade que nos permeia no mundo inventado da escola. Como gostar de estudar, aprendendo a ler e escrever outra realidade? Como construir uma narrativa investigativa de interesse pessoal e coletivo ao mesmo tempo?

Preciso contextualizar a realidade que me permeia: desde que aprendi os primeiros contornos das letras - desenhos das palavras - tenho cadernos como companheiros da trajetória. Cadernos: lápis, papel, há alguns anos sem pautas, a folha como limite. Recortes de imagens, colagens. E a pergunta: o que estou vendo no branco do desenho que ainda não é? E a permissão: aparecem palavras, escrevo. Formas, desenho. Também copio: letras de música que colam no ouvido e se desgrudam no papel. E poesias... trechos soltos de livros constitutivos. Influências decisivas da escrita que se aprende escrevendo. E vivendo.

Nossa pesquisa indica-nos o valor dos *registros* das situações vividas num trabalho interdisciplinar. Eles propiciam a indicação dos aspectos de êxito e fracasso em trabalhos dessa natureza. O registro hoje, nos parece, portanto, um dos pressupostos básicos para a realização de um trabalho interdisciplinar (FAZENDA, 1994, p. 26).

---

<sup>2</sup> Esta dissertação de mestrado profissional percorreu os caminhos do aprendizado das normas e exigências da ABNT. Entretanto, a composição e elaboração da escrita frente aos objetivos da pesquisa se embasaram no diálogo intercultural. Apreendo o uso da linguagem inclusiva - mestras e mestres - mas ainda estamos elaborando uma linguagem que considere a diversidade de gêneros, sexualidades, sexos. Sempre que possível utilizei termos neutros em gênero: estudantes, pessoas. É comum a generalização pelo masculino, mas aqui faremos o inverso com o objetivo de promover reflexão. Inicialmente o texto foi construído utilizando o termo “professoras/or”. Mas a leitura soava truncada e sem a devida fluência, daí foi feita a opção por “professoras”.

<sup>3</sup> **Educador** é um sujeito que se insere num processo educativo e interage com outros sujeitos, dedicando particular atenção às relações e aos contextos que vão se criando, de modo a contribuir para a explicitação e elaboração dos sentidos (percepção, significado e direção) que os sujeitos em relação constroem e reconstróem. (FLEURI, 2003, p.32)

Muitas perguntas, inúmeras dúvidas sobre “a arte do tecido bem trançado e flexível”, segundo Fazenda (1994), onde a educanda é o centro do diálogo sobre seu pensar ingênuo, sobre seu conhecimento anterior, vivências universitárias, experiências comunitárias, transformação e libertação de seu caminho de pesquisa. Voltamos aos desenhos, aos registros, em pequenos textos reflexivos. “Sínteses imaginativas e audazes”, nas sugestões de Fazenda (1994), considerando todas as possibilidades das linguagens de expressão que inventamos. Desenhos, rabiscos, palavras, vazios, silêncios.

As contradições emergentes apontaram perspectivas de superação da instabilidade no desafio da escrita: agrupamentos de palavras geradoras. Seria simples, se a simplicidade não fosse tão difícil.

Ora, a diferenciação progressiva e a reconciliação integrativa, se utilizadas pelo aluno, poderiam transformar-se em proficuas estratégias de aprendizagem para dirigir a sua motivação com vistas a uma aprendizagem de qualidade.

(...)

Mapas conceituais são uma estratégia ampla de aprendizagem, envolvendo basicamente a diferenciação progressiva e a reconciliação integrativa dos conceitos em forma de diagrama (PONTES NETO, 2006, p. 127).

Considero nossas vivências enquanto pessoas. Narrativas que também podem transformar ou transbordar na escrita mais profunda. Diagramas construídos em nossos cadernos, podendo conter palavras geradoras, frases poéticas, desenhos sobre sistematizações. Todas as linguagens possíveis e necessárias às confluências dos diversos, muitas vezes divergentes.

André e Pontin (1998) utilizam diários como estratégia de formação de professores críticos, autônomos e reflexivos. E perguntam: como tomar consciência da eficácia do ensino se não acompanhando o processo de aprendizagem? (ANDRÉ e PONTIN, 1998, p.16). As autoras sugerem a realização de anotações, tomada de consciência de erros e acertos, organização, mudanças na condução do processo, eficácia ou não das situações de ensino, dificuldades. Elementos importantes ao planejamento e continuidade da ação docente/discente. Pessoas autônomas diante da dinâmica de construção permanente do conhecimento, responsáveis pelo seu envolvimento com a aprendizagem. “A avaliação é, pois, um campo privilegiado para a transformação do ensino, propiciando situações de reflexão sobre sua organização e efetividade” (ANDRÉ e PONTIN, 1998, p. 16). Novas posturas e tomadas de decisões frente ao processo reflexivo na relação professoras/es e alunas/os, observando mudanças de concepções, emoções, sentimentos, surpresas, reelaborações.

Diniz e Campos (2002) abordam a formação inicial de professores de ciências e biologia e buscam estratégias que favoreçam a reflexão: perguntas pedagógicas (descrição, interpretação, confronto, reconstrução), narrativas (registro cotidiano, íntimo), observação das

aulas, leituras, debates e discussões em grupo, elaboração de saberes. Os autores consideram que esta postura é limitada pelo predomínio da racionalidade técnica, da objetividade e os procedimentos se configuram como técnicas para sanar os problemas existentes.

Acreditamos que o processo de formação do professor é dialético, sendo que o professor é formado e se forma pela discussão e enfrentamento de problemas comuns, pela análise de suas representações, pela participação em situações propostas por seus professores, pelo questionamento individual e coletivo, pelo diálogo com a realidade e pelo reconhecimento de sua inserção nela como sujeito social (DINIZ e CAMPOS, 2002, p. 38).

Oliveira (2006) afirma ter uma preocupação especial sobre os diferentes gêneros escritos (relatórios, artigos, diários). As manifestações de subjetividade propiciadas pelos diários reflexivos de licenciados em Ciências Biológicas e suas implicações na formação de professoras/es são analisadas e os resultados apontaram que parece ser mais fácil relatar a prática do outro professor do que falar da sua própria. A autora observa os sentidos expressos e o “lugar” de onde falam/escrevem: as singularidades e subjetividades do sentir-se professora. Nas linhas ou entrelinhas da narrativa estão os muitos elementos com os quais o autor estabelece suas trocas.

Este aspecto marcou fundamentalmente a diferença na escrita de diários, uma vez que seus autores fazem questão de relatar as dificuldades, as mudanças que deveriam ter sido realizadas no decorrer das aulas, as frustrações enfim seus sentimentos quanto ao sentir-se professor naquele momento (OLIVEIRA, 2006, p.06).

Muitos são os estudos e publicações sobre o diário reflexivo durante os estágios presenciais nas escolas. Todos buscando compreensão dos processos de reflexão sobre o que se faz enquanto professores. Conhecer a si mesmo e encaminhar-se na composição de novos saberes, questionar ideias de senso comum, mediação, problematização, práticas dialógicas, interesse, motivação (GASTAL et al., 2010; OLIVEIRA e FERRAZ, 2010; GIANOTTO e CARVALHO, 2012; DIAS et al., 2013; BARROS e NEVES, 2014; BARREIROS e GIANOTTO, 2014). Fica evidente nos trabalhos acima a necessidade de aproximação entre a universidade e a escola, reinterpretação de limites e fronteiras no ensino.

- ✓ O que é o ato de escrever sobre o contexto da escola?
- ✓ Quem são seus personagens e saberes, o interno e o entorno?
- ✓ O que proporciona esclarecimento e nova organização da aprendizagem?
- ✓ Como acontece a participação ativa nas mudanças, descobertas e desafios?

A escrita supõe um processo de expressão e de objetivação do pensamento que explica sua atitude de reforçar ou constituir a consciência daquele que escreve. Escrever sobre si é auto revelar-se, é um recurso privilegiado de tomada de consciência de si mesmo, pois permite “atingir um grau de elaboração lógica e de flexibilidade”, de forma mais acabada que na expressão oral (CATANI, 2000 apud DIAS et al., 2013, p. 03).

O debate epistemológico aqui sugerido questiona a neutralidade do conhecimento científico e sugere um diálogo entre as fronteiras e entrecruzamentos de conhecimentos socialmente produzidos. Oliveira e Sgarbi (2007) afirmam que esta reflexão político-epistemológica e metodológica observa a rede que nela se tecem. Novas tessituras habitam aquilo que já existe (saberes, valores, crenças, querereres, fazeres, emoções).

Estou considerando como premissa a ideia de que os processos de criação de conhecimento científico são, sempre, processos sociais nos quais as estruturas sociais, as relações de poder, as circunstâncias do momento, as possibilidades da competência científica e da vida pessoal dos pesquisadores, os espaços tempos nos quais tudo será pensado, vivido e produzido se enredam (OLIVEIRA e SGARBI, 2007, p.165).

Oliveira e Sgarbi (2007) afirmam ainda que a dimensão da imprevisibilidade, para além dos limites, também deve ser considerada. O dinamismo intrínseco ao viver, onde tudo se entrelaça, nos faz pensar a articulação entre diversos. “Ou seja, para buscarmos um melhor entendimento de uma realidade que é múltipla, enredada, imprevisível, singular, etc. precisamos modificar nossos hábitos e modos de pesquisar e de fazer a leitura dos dados” (OLIVEIRA e SGARBI, 2007, p.175).

Na pesquisa se desenvolve simultaneamente a própria metodologia da pesquisa e compreensão da literatura científica. Apreendo a autonomia e liberdade de escolha das formas de expressão. Ferramentas: lápis e caderno nas mãos. A contradição nos perpassa cotidianamente. Estamos à beira da consciência de que somos seres inconclusos em permanente vir a ser. A continuidade do processo, nosso percurso ou esforço colaborativo, expõe a natureza sistêmica da vida. Estamos entre margens: lá fora, aqui dentro. Ou fronteiras onde a negociação poderia ser permanente. Aberturas necessárias às ambiguidades que ampliam ao máximo a percepção da incompletude mútua.

Caminhamos, elaboramos diferentes caminhos, únicos e/ou coletivos para afetar ao máximo possível as causas que condicionam a exclusividade do universal, do verdadeiro, a hegemonia da ciência moderna etnocêntrica. Caminhamos para novos encontros. Elaboro o exercício da escrita, com autonomia relativa, apesar das limitações da linguagem acadêmica. Considero nossas existências, experiências, resistências e descobertas numa participação cooperativa entre os relatos dos cadernos de registros de estudantes, vivências das professoras, escuta e reelaboração nos encontros com mestras e mestres.

Busquei compreender o que representaram tais registros para a formação de futuras/os professoras/es. As categorias de análise intercultural surgiram depois de muitas voltas concêntricas nos escritos das/os estudantes e na literatura acadêmica plural. A oportunidade de escolher as referências da pesquisa demandou um longo processo de desconstrução interna, ou

seja, desaprender. Estar disponível ao pensamento múltiplo, portanto a escuta de diferentes perspectivas e concepções, não é um exercício simples.

Faço então o convite para a leitura deste trabalho, um “caleidoscópio conceitual”, onde cada movimento giratório produz variadas e distintas combinações. Visualização de múltiplas perspectivas enredadas, multiplicadas em arranjos de constante movimento. Um conjunto de expressões da interculturalidade que se sucedem, mudando, através do reflexo da luz da sabedoria de mestras e mestres os saberes populares. Pensamentos expandindo em todas as direções.

Alguns podem decidir começar a leitura de trás para frente, buscando compreender como se formou a comunidade de aprendizagem, através dos documentos Programa Analítico (ANEXO A), Plano de Ensino (ANEXO B) e Caderno de Registros (ANEXO C). Outros podem começar pelo Produto Educacional (APÊNDICE E) que finaliza esta dissertação. Mas existirão aquelas que escolherão a introdução como ponto de partida. Assim estruturei o texto de forma a caminharmos juntas aos encontros, desvendando os saberes populares e o entendimento da interculturalidade.

## 2. REFERÊNCIAS TEÓRICOS

O ato de estudar demanda postura crítica onde se busca relações entre o conteúdo em estudo e outras dimensões afins do conhecimento, percebendo seu condicionamento histórico. Freire (1982) nos convida a pensar. Estudar é uma forma de reinventar, recriar e reescrever, atitude crítica frente a realidade do mundo e sua leitura. Um ato de humildade, tema abordado em muitos escritos, onde a postura do diálogo é o maior exercício.

A falta de humildade, expressa na arrogância e na falsa superioridade de uma pessoa sobre a outra, de uma raça sobre a outra, de um gênero sobre outro, de uma classe ou de uma cultura sobre a outra, é uma transgressão da vocação humana do ser mais. O que a humildade não pode exigir de mim é a minha submissão a arrogância e ao destempero de quem me desrespeita. O que a humildade exige de mim, quando não posso reagir a altura da afronta, é enfrentá-la com dignidade (FREIRE, 1996, p. 122).

Envolvimento e entrega ao ato da construção coletiva do conhecimento, ampla tessitura de saberes. A escola (universidade) como espaço privilegiado de circulação de conhecimentos e encontros entre pessoas. A comunidade como ambiente fértil e aberto à compreensão da relação intrínseca entre práticas e saberes, características dos conhecimentos tradicionais. Nestas reflexões, embasadas na literatura científica e conhecimentos prévios, assumo a responsabilidade de observar uma postura frente à escuta profunda, nos posicionando todas e todos nas relações de afeto, e nas fronteiras entre os conhecimentos como possibilidade de diálogo ativo.

A construção ou produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de “tomar distância” do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de “cercar” o objeto ou fazer sua *aproximação* metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar (...).

A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que o professor e os alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é *dialógica*, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve (FREIRE, 1996, p.85-86).

Freire (1980) explica que palavras geradoras surgem das relações com o mundo e no mundo que nos permeia. Situações problema, situações limite, temas de relevância na vida da comunidade escolar dedicada ao exercício da dialogicidade. Conversas formais e informais orientaram a colheita de palavras - temas geradores. Interpreto as fases da elaboração e de execução prática do método na perspectiva de compreender como essas etapas colaborariam com a definição do problema, delineamento e criação do novo projeto de pesquisa, além da tessitura da dissertação.

Volto às cartas de Paulo Freire... ou melhor, às entrevistas que se fizeram livro, depoimentos à um repórter, uma dupla em diálogo frente às perguntas. Guardado no baú estava o livro da série Educação em Ação.

**Essa escola chamada vida**, Paulo Feire e Frei Betto (1985).

- *Você poderia explicar como eles funcionavam?*

- O **círculo de cultura** era uma experiência em que você trabalhava com duas, três ou até vinte pessoas, não importava. Ai eu já havia aprendido muito com a experiência do SESI. Os projetos dos círculos de cultura do MCP (Movimento de Cultura Popular) não tinham uma programação feita *à priori*. A programação vinha de uma consulta aos grupos, quer dizer: **os temas a serem debatidos nos círculos de cultura, era o grupo que estabelecia. Cabia a nós, como educadores, com o grupo, tratar a temática que o grupo propunha.**

Mas podíamos acrescentar à temática proposta este ou aquele outro tema que, na Pedagogia do Oprimido, chamei de “**temas de dobradiça**” - assuntos que se inseriam como fundamentais no corpo inteiro da temática, para melhor esclarecer ou iluminar a temática sugerida pelo grupo popular (FREIRE, 1985, p. 14, grifos meus).

**Tema dobradiça, um elo de ligação...** situado entre as partes da janela ou porta que se abre e fecha. Fronteira? Possibilidade de uso das “reticências” no pensamento? Em nossas viagens atuais, navegantes eletrônicos, caminhantes imaginários, viajamos enquanto clicamos um ícone azul, mergulhamos na linguagem audiovisual, somos permeados por imagens e sons intencionais, editados, direcionados.

Porque acontece o seguinte: é que, indiscutivelmente, há uma sabedoria popular, um saber popular que se gera na prática social de que o povo participa, mas, às vezes, o que está faltando é uma **compreensão mais solidária dos temas** que compõem o conjunto desse saber. Uma das tarefas do chamado intelectual que a gente pode ser, uma delas é exatamente ver que, entre o tema “A” proposto pelo grupo e o tema “B”, haveria um tema “A-B”. Precisariamos de algo que nos possibilitasse a passagem da fronteira entre o “A” e o “B”. E isso é um dos trabalhos do intelectual, do **educador comprometido** (FREIRE, 1985, p. 14, grifos meus).

**O caminho se faz caminhando**<sup>4</sup>, um livro falado, que diz das condições, circunstâncias, interferências, lutas, sonhos, entendimento e ação no mundo. Um livro, no momento dos cabelos brancos, com a força da oralidade.

É uma beleza, esse movimento. Antes de escrever as palavras, de ler as palavras, eles estavam relendo a sua realidade e se preparando para escrever as palavras a fim de poder lê-las. É impossível ler as palavras sem escrevê-las. Isto é, ler implica escrever.  
(...)

eu punha a primeira palavra, ou a palavra que chamava de palavra geradora.

(...)

**Usamos outra linguagem, desenhos, para tentar descobrir a linguagem normal que é usada.**

(...)

A codificação funciona como um desafio (...) para aqueles que estão abertos ao saber, para que eles e elas leiam a codificação sem qualquer tipo de palavra, apenas uma representação da realidade.

(...)

Então eles falam sobre o que estão vendo e, ao falar sobre o que estão vendo, estão expressando como, antes daquele momento, eles percebiam a realidade. Está claro? Ler a codificação, leva as pessoas a terem uma percepção da percepção anterior que tinham da realidade.

(...)

**É a mediação da discussão** (FREIRE e HORTON, 2003, p. 102-104, grifos meus).

<sup>4</sup> Publicado depois da morte dos dois autores, organizado a muitos pares de mãos. Conversas sobre educação e mudança social, no momento de reflexão sobre a curta passagem na existência de uma vida humana (FREIRE e HORTON, 2003).

Ambos, Paulo Freire e Myles Horton, foram educadores que direcionaram suas ações à conscientização; para muito além da alfabetização. Estou pesquisando os processos da formação de professores para a vida e com a vida, através do diálogo com saberes populares e os conhecimentos tradicionais, promovidos pela aprendizagem das metodologias de ensino desenvolvidas na educação popular.

**Para que servem as escolas?** Qual seria o seu propósito e o que distingue seu papel das outras instituições? Uma das maiores questões educacionais de nosso tempo seria sugerir alternativas para a tensão entre demandas econômicas/políticas e realidades sociais/educacionais. Young (2007) argumenta que as escolas “capacitam ou podem capacitar jovens a adquirir conhecimento que, para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade, e para adultos, em seus locais de trabalho” (YOUNG, 2007, p.1294). O autor afirma que ideias de democracia e justiça social não se contrapõem à aquisição de conhecimento. Além disso, questiona a metáfora da “transmissão” do conhecimento ao afirmar que essa ideia pode dar à palavra transmissão um significado bem diferente e “pressupõe explicitamente o envolvimento ativo do aprendiz no processo de aquisição do conhecimento” (YOUNG, 2007, p.1294).

Que tipo de conhecimento é responsabilidade da escola transmitir? O autor faz uma distinção clara entre o “conhecimento dos poderosos”, definido por quem detém o conhecimento ou àqueles que têm acesso a certos tipos de conhecimento, e o “**conhecimento poderoso**”, referindo-se ao que o conhecimento pode fazer, quando fornece explicações confiáveis ou novas formas de se pensar o mundo. “Também é isso que os pais esperam, mesmo que às vezes inconscientemente, ao fazerem sacrifícios para manter seus filhos na escola. Esperam que eles adquiram conhecimento poderoso, que não é disponível em casa” (YOUNG, 2007, p.1294).

Young (2007) nos faz refletir diante as questões educacionais sobre o conhecimento. Como o conhecimento escolar é e deve ser diferente do não-escolar? Qual a base em que é feita essa diferenciação? O que é conhecimento especializado? O que implica que muito do conhecimento que se considera importante que os alunos adquiram não será local e pode ser contrário à sua experiência. Observando por outro ângulo, o que veríamos? Relações entre estabilidade e mudança. Novos fluxos.

O conceito de *diferenciação do conhecimento* estabelece uma agenda tríplice para escolas e professores, para os responsáveis por decisões políticas e pesquisadores no âmbito da educação. Primeiramente, cada grupo (separadamente ou em conjunto) deve explorar a relação entre o propósito das escolas de criar as condições para que os alunos adquiram conhecimento poderoso, tanto em suas *estruturas internas* - como

as divisões entre disciplinas - como *externas* - como as fronteiras entre as escolas e as “comunidades (profissionais e acadêmicas) produtoras de conhecimento”, e entre a escola e o conhecimento cotidiano de comunidades locais (YOUNG, 2007, p.1299).

Estou na encruzilhada da inteligência das situações e do cuidado com o outro, como afirma Philippe Perrenoud (1999) em seu artigo que discute como formar professores em contextos sociais em mudança.

Muitos jovens saem da escola pouco instruídos, às vezes iletrados, a quem isso incomoda concretamente, entre os privilegiados? A ignorância dos outros é como a fome do mundo: cada um deplora esses flagelos e continua a dedicar-se às suas ocupações (PERRENOUD, 1999, p.06).

O autor demonstra que a vontade de mudar a escola para adaptá-la a contextos sociais em transformação, ou seja, democratizar o acesso ao saber, é uma vontade frequentemente frágil e se limita a discursos que não passam à ação. A proposta apresentada é que a participação crítica tem como condições necessárias conhecimentos e competências de análise, mas também de intervenção nos sistemas. Para que servem as escolas? Se as escolas seriam potencialmente o local de aquisição de conhecimento poderoso, não adquirível no ambiente caseiro, qual seria a importância dos saberes cotidianos, fruto das vivências dos alunos?

Ouvem-se discursos muito contraditórios sobre a escola. Uns mantêm expectativas irreais e loucas esperanças: reestabelecer o vínculo social, lutar contra a violência e a pobreza. Outros perderam toda a confiança e criticam violentamente o sistema educativo: escola ineficaz, esclerosada, burocrática, arcaica, fechada... Onde estão os professores nestes debates?

(...)

É seguramente uma questão de status, de poder, de relação de força. É também uma questão: de identidade individual e coletiva; de competências (PERRENOUD, 1999, p.13).

O momento atual evidencia as contradições e tensões entre o singular e o plural: formando e sendo formados como indivíduos; atuando dentro do processo de globalização da economia, tecnologia e comunicação, impulsionados ao desenvolvimento sem limites. Se não existem esquemas que sejam capazes de simplificar a realidade complexa, como podemos - dentro-atraves-fora-além da escola - contribuir para a desconstrução do paradigma do desenvolvimento a qualquer custo? Cada um dos questionamentos a seguir, norteiam de forma significativa a elaboração desta dissertação.

- ✓ Como abrir portas a temas geradores de reflexão?
- ✓ Como observar as fronteiras entre os conhecimentos como espaços de diálogo?
- ✓ Como reavaliar o papel das diferenças culturais no processo de ensino-aprendizagem?
- ✓ Quais as narrativas e interpretações serão usadas ao se escrever sobre a elaboração de novos conhecimentos?
- ✓ Como tornar esse debate criativo e aberto ao aprofundamento?

Realizei o levantamento no universo acadêmico constituído na escolha das palavras geradoras numa maior pluralidade de engajamento na realidade: diálogo, escuta, fronteira, sabedoria. Freire (1980) ensina que a terceira fase do círculo de cultura consiste na criação de situações existenciais típicas do grupo com quem vai se trabalhar. As novas ideias adquiridas no processo de ensino-aprendizagem passam a conviver com as anteriores, em fluxo contínuo e integração.

## 2.1 CAMINHOS AOS ENCONTROS

Nesta pesquisa conceitos são amalgamados: alteridade, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e interculturalidade. Palavras grandes, difíceis de pronunciar, promovendo reconstrução em si e integração ao todo. Segundo Fazenda (1994) é necessário que o quadro teórico seja construído na medida em que o objeto a ser analisado assim o exigir. Começo pelo estabelecimento dos conceitos-chave que abrem portas para comunicação e diálogo na perspectiva de Paulo Freire.

Abordo uma metodologia que considera fundamental “o desvelamento do percurso teórico pessoal de cada pesquisador que se aventurou” a tratar as questões que perpassam a atitude interdisciplinar, como sugere Fazenda (1994, p.13), na superação da dicotomia ciência/existência. A autora afirma que a interioridade nos conduz ao profundo exercício de humildade (fundamento maior e primeiro da interdisciplinaridade). É uma certa resistência contra a acomodação ao perceber-se sujeito da própria ação. Uma cooperação entre vários saberes acontece quando a ação é interdisciplinar.

Começa a aparecer uma epistemologia da “alteridade”, em que razão e sentimento se harmonizem, em que objetividade e subjetividade se complementem, em que corpo e intelecto convivam, em que *ser* e *estar* coabitem, em que tempo e espaço se intersubjetivem (FAZENDA, 1994, p. 17).

Behrens e Oliari (2007) alertam para a existência de diferentes estilos de aprendizagem e múltiplas inteligências. Se a aceitação ou a resistência a um paradigma reflete diretamente na abordagem teórica e prática da atuação dos profissionais de todas as áreas do conhecimento, faço um convite à participação no processo de mudança, o que implica na expressão de novas formas de solidariedade e cooperação nas relações humanas.

O mundo é visto como uma rede de relações, envolvendo conexões, interconexões, movimento, fluxo de energia, inter-relações em constante processo de mudança e transformação. Portanto o pensamento complexo, dinâmico e processual acompanha a noção de rede que tem sido a chave para os recentes avanços científicos (BEHRENS; OLIARI, 2007, p.62).

Abordo aqui a discussão do movimento de Encontro de Saberes nas universidades<sup>5</sup> que consiste na inclusão de mestras e mestres das comunidades, povos tradicionais e culturas populares como docentes das universidades brasileiras e latino-americanas em disciplinas regulares (CARVALHO, 2020, p.13). Talvez seja importante pontuar o contraste entre a proposta freireana de alfabetização de adultos a partir de seu contexto e em busca da consciência crítico-reflexiva. Na obra de Paulo Freire, com todo respeito, estudamos uma proposta formulada nos termos da episteme eurocêntrica de hiper valorização da escrita.

(...) enquanto na abordagem de Freire nós nos aproximamos do adulto analfabeto para ensiná-lo, na abordagem do Encontro de Saberes, é o adulto analfabeto que é convidado para ocupar o nosso lugar de professor e ensinar para os nossos alunos e para nós mesmos. Pensando na nossa ignorância em relação ao saber dos mestres, não é adequado para o Encontro de Saberes chamar a consciência dos mestres de “ingênua” - se assim fosse, como seria a nossa consciência, que os trazemos para ensinar o que nós não somos capazes de ensinar? (CARVALHO, 2020, p. 45).

Nos Encontros de Saberes é fundamental, segundo Carvalho (2020), considerar a convivência multiétnica e multicultural, pluriepistêmica e transdisciplinar; portanto intercultural. Outro componente dessa metodologia seria a residência dos mestres com propostas de visitas à universidade e a construção de ementas para o desenvolvimento de protocolos específicos do diálogo em cada área de saber; “que talvez nem seja possível, porque os saberes podem chegar a ser incomensuráveis” (CARVALHO, 2020, p.43). Ementas que exponham as dificuldades e os desafios desse diálogo para uma maior abertura do campo transdisciplinar ao se propor a convivência num mesmo espaço educativo. Segundo Carvalho (2020) estamos adentrando uma metodologia sem padrão, protocolo, normativa. Metodologia sendo **inventada**, tendo como início o diálogo, portanto a escuta profunda e respeitosa de ambos processos cognoscentes, a escrita e a oralidade.

Uma brecha à infiltração de uma postura que leve em consideração a realidade das salas de aula em todos os âmbitos do processo de ensino e formação de professoras. Importante ressaltar: “não se propõe em momento algum se desfazer do conhecimento ocidental moderno e sim **complementar, corrigir e expandir ao incluir** saberes indígenas, matrizes africanas, quilombolas e demais culturas tradicionais” (CARVALHO, 2020, p.45).

Carvalho (2020) aponta a direção de compatibilidade e diálogo entre os professores e suas diversas especialidades na coordenação de conceitos de alta elaboração. Analisa o modelo

---

<sup>5</sup> O Encontro de Saberes no Brasil teve seu início em 2010 no projeto piloto da Universidade de Brasília (UnB). Sua expansão começa em 2014 com a implementação na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Estadual do Ceará (UECE), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). Atualmente, também participam, entre outras, a Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG). A Universidade Federal de Viçosa (UFV) inicia sua participação em 2020.

euro-monoteísta de Manfred Max-Neef, economista que discute o saber disciplinar que se complexifica na inter-relação, na complexidade máxima da integração, da soma e da compatibilização construída.

Carvalho (2020) desenvolve outra teoria de transdisciplinaridade ao descrever a “epistemologia do cosmos vivo” e afirma que não temos padrões para lidar com o nível sutil e sensitivo. Seu argumento parte da premissa do solo vivo, percebido pelas raizeiras e mestras tradicionais que afirmam a existência de entidades que habitam o solo, há uma relação com a terra e com as plantas e as pessoas. Questionar os impasses do racismo epistêmico já é uma contribuição do Encontro de Saberes ao abrir espaço para sujeitos não colonizados.

Se buscarmos a inclusão dos saberes tradicionais, teremos que enfrentar um desafio maior: o da transdisciplinaridade geral ou irrestrita, quer dizer, esta que inclui inteiramente toda a gama de saberes: indígenas, afro-brasileiros, quilombolas e os demais povos e comunidades. Logo teremos que passar da escrita altamente especializada que se encontra na universidade - do letramento acadêmico - à oralidade plena, com todos os intermediários da oralidade (CARVALHO, 2020, p.28).

Outra possibilidade: mestras e mestres do conhecimento do plantio (antes da semente até depois do alimento partilhado) e outra cosmovisão, presentes em nossas salas de aula universitárias com a elegância da oralidade, expressando dignidade, dialogando sobre temáticas múltiplas, multiculturais, multiétnicas, pluriepistêmicas. Ciência nascendo, já fecundando terra e pessoas, no encontro entre conhecimento e cultura.

Todos os sabedores e sabedoras não eurocêntricos vinculados às culturas orais tradicionais brasileiras se encaixam no significante “mestra” ou “mestre”: pais e mães de santo, os xamãs, rezadores ou pajés indígenas, os líderes das religiões de matriz africana, os mestres dos grupos de cultura popular, os mestres de ofício, as raizeiras, parteiras, benzedeiras, os mateiros, os mestres de capoeira, *luthier* de instrumentos, entre outros. Com essa palavra, conseguimos denominar um grande coletivo de sabedores e sabedoras excluídos do mundo universitário (CARVALHO, 2020, p.34).

Habitamos um país de matrizes culturais e raízes diversas. O conceito de saúde, por exemplo, é amplo. Andrade, Mello e Holanda (2015) afirmam que muitos são os sistemas de saúde, seus conceitos são variados, assim como os profissionais, técnicas e práticas terapêuticas. Existe, assim, o sistema oficial não-religioso e os outros sistemas, ligados pela fé que perpassam muitas religiosidades: catolicismo popular, religiões de matrizes africanas, pajelança, jurema, espiritismo, religiões orientais. O diálogo com o sistema oficial só é aceito na qualidade de condutor do processo, embora às vezes sendo reconhecidos seus valores e saberes.

Muito tem contribuído nesse processo a atuação dos movimentos populares e pesquisas realizadas em diversas áreas científicas sobre religiões afro-brasileiras, populações indígenas, cultura popular, sistemas não-oficiais de saúde, e outras, e iniciativas de organismos internacionais como a Organização Mundial de Saúde, e algumas instituições governamentais brasileiras (ANDRADE, MELO e HOLANDA, 2015, p.11)

Cantos, danças, palmas, tambores, maracás, oferendas, passes, banhos de erva, defumação, patuás, colares de contas **potencializando** o uso de plantas medicinais em chás, tinturas, garrafadas, pomadas, creme, xarope, vinagre medicinal, sabonete, pó, multimistura. E, também remédio caseiro, o alimento do corpo atua. Os organizadores do livro, Andrade, Mello e Holanda (2015), apresentam pesquisas científicas que reconhecem a complexidade dos problemas da saúde no ponto de vista da saúde integral, que busca conjugar conhecimentos biológicos, psicológicos, sociais, filosóficos e culturais.

Vieira et al. (2020) elucidam a importância das práticas alimentares ancestrais indígenas (etnogastronomia) em rodas de conversa sobre terapias tradicionais, saberes da terra e práticas de cuidado em saúde. As autoras e autores do relato de experiência compreendem a estreita relação das práticas de alimentação tradicionais com a saúde integral. O alimento<sup>6</sup> é sagrado, aprendido a partir dos sonhos, compartilhado por vários povos e oferecido em comunhão.

Portanto, a medicina tradicional compreende a Memória Ancestral, a Educação Oral, o Mundo do Sagrado no conjunto de suas danças e cantos, brincadeiras e jogos, ritos e rituais, formas artesanais e pinturas, como também a vasta Cosmogonia Ameríndia (mitos, contações, histórias e relatos inclusive sobre o surgimento do povo, da língua, das divindades) (VIEIRA et al., 2020, p. 2).

Os povos de terreiros e candomblé também observam o corpo como sagrado e nessas comunidades os alimentos são tudo. Silva e Tavares de Lima (2018) sugerem uma forte reflexão: *se eu não como envenenado, como darei para o meu orixá?* Os autores apontam o protagonismo feminino para a construção do conhecimento agroecológico. Mães de Santo, senhoras de poder e fé, guardiãs de sementes e ervas medicinais em seus quintais abençoados e cultivados. As folhas e os alimentos são imprescindíveis às práticas religiosas afro-brasileiras para muito além daquilo que nomeamos medicina tradicional.

Buscando experiências no ensino de ciências, relacionados aos saberes e fazeres presentes no cotidiano de uma cozinha, encontro um relato de experiência que começa com a seguinte indagação no resumo: *O que haveria em comum entre Chefes de Cozinha e Professores de Ciências e Matemática?* Junior, Ovigli, Pereira e Halley (2017) buscam romper barreiras disciplinares articulando conhecimentos científicos e culinários em sala de aula. Novos significados às fórmulas, medidas, cálculos e experimentos num curso de extensão para formação de professores; no laboratório da universidade adaptado como possível. Temas

---

<sup>6</sup> Imaginem os aromas, sabores, cores e sons de uma roda de conversa sobre saúde com a partilha de mandioca com 7 ervas, torta de ora pro nobis, biscoito de farinha de jatobá, leite de inhame com coco, leite de girassol com coco, paçoca de amendoim com 7 ervas, broa de fubá crioulo assado na folha de banana, beiju, bolo de mandioca (VIEIRA et al., 2020).

científicos atuais e suas relações com a tecnologia; a interdisciplinaridade como viés didático e forma de trabalho. Imagino o resumo começando assim: *O que haveria de comum entre Mestras da Cozinha da Saúde e Professoras de Ciências e Matemática?*

O curso foi composto por dez encontros: ciência dos pães e bolos; micro-ondas; especiarias; enlatados; conservação de alimentos; bebidas; sobremesas; cozinha árabe; churrasco e simpósio temático. Quais seriam as proposições transdisciplinares? Micro-ondas, fogão a gás, fogão elétrico, fogão à lenha, fogo de chão... quanta possibilidade de aprendizagem sobre os desafios atuais de homens e mulheres, crianças e adolescentes, anciões... que se alimentam. Etnogastronomia dos saberes e fazeres de professoras/es e mestras/es. Agroecologia da cozinha cotidiana no alimento (saúde) integral.

Outro olhar considerando folhas, raízes, sementes, temperos. Dias e Laureano (2009) afirmam que os remédios caseiros são desenvolvidos em casa utilizando os mesmos recursos de uma cozinha e técnicas semelhantes à preparação de alimentos. Introduziria, portanto, nesse novo olhar sobre **o labor-oratório da cozinha tradicional** ingredientes como banha de porco, sebo de carneiro, cachaça, vinho, rapadura dentre muitos outros.

A medicina popular é um sistema de cura utilizado pelo povo para o tratamento de seus diversos males. A sua prática é baseada no conhecimento tradicional, transmitido de geração em geração e; no uso de diversos recursos como: remédios caseiros, dietas alimentares, banhos, benzimentos, orações, aconselhamentos, aplicação de argila, entre outros (DIAS e LAUREANO, 2009, p. 42).

Ruckert, Cunha e Modena (2017) atuando pelo Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas e Direitos Humanos em Saúde e Saneamento, Instituto René Rachou, Fundação Oswaldo Cruz e Departamento de Administração Escolar da Faculdade de Educação da UFMG, analisam 16 artigos a partir da seleção na base de dados Biblioteca Virtual de Saúde (BVS), SciELO e Observatório da Política Nacional de Saúde Integral das Populações do Campo, Floresta e Águas (OBTEIA), sem recorte temporal. A análise da literatura evidenciou a diversidade de práticas de cuidado, que envolvem plantas medicinais, crenças, religiosidade, alimentação saudável, apoio social, prevenção, entre outras. Para orientar a revisão integrativa, Souza et al. (2010) construíram as seguintes questões: **Quais práticas são adotadas pela população do campo no cuidado em saúde familiar e comunitária? Como se dão os processos de aprendizagem dessas práticas?**

O uso e preparo de remédios caseiros à base de plantas medicinais foi a mais citada na literatura. O uso de chás é prática incorporada no cotidiano das famílias que na maioria das vezes cultivam plantas medicinais nos seus quintais. Além das espécies nativas, ressalta-se a importância das espécies exóticas na diversidade de terapias e ampliação do espectro de

doenças tratadas pela comunidade. Mas, ainda que se trate de uma prática disseminada, a literatura aponta para a existência de pessoas ou grupos de referência na comunidade para o preparo de remédios caseiros.

Os cuidados com a alimentação envolvem desde a diversificação como a introdução de plantas medicinais, verduras, frutas caracterizadas como benéficas, a redução do açúcar, sódio e gordura, e alimentos da preferência da tradição familiar. Essas práticas vêm acompanhadas de uma atitude de zelo e solicitude.

Esse diálogo é atravessado por afeição, solidariedade, respeito e escuta ativa. Quem cuida também é cuidado, em uma relação mútua. Por outro lado, **possibilita a construção de um olhar crítico sobre o processo de saúde-doença, a socialização de conhecimentos e o fortalecimento das lutas** (RUCKERT, CUNHA, MODENA, 2017, p. 6, grifos meus).

Exemplo de trabalho de pesquisa feita a muitas mãos é a Farmacopéia Popular do Cerrado. Envolve processo de mobilização social onde os conhecimentos são registrados em nome de todos. **“Conhecimento não tem dono, tem é dom.”** Sendo um recorte da vida em sua plenitude é ao mesmo tempo o todo das possibilidades dos usos das plantas. União e articulação considerando as inter-relações dos remédios caseiros utilizados pelos povos do Cerrado com seu ambiente e sua cultura.

O projeto político da medicina popular tem como objetivo principal defender o acesso das comunidades aos seus territórios, para que as mesmas possam utilizar a biodiversidade local para o cuidado em saúde, através de práticas culturais embasadas em conhecimentos tradicionais transmitidos através de gerações.

(...)

Outro objetivo específico é o direito coletivo das comunidades sobre seus conhecimentos tradicionais e também o direito permanente de fazer uso deles (DIAS e LAUREANO, 2009, p. 53).

Um tema de interesse da comunidade com resultados e implicações na vida de todos. **Conhecer todo o caminho percorrido pela planta até chegar a farmacinha é um critério essencial para se assegurar a qualidade de um remédio caseiro** (DIAS e LAUREANO, 2009, p.46). As representantes das comunidades, autoras da pesquisa, atuando como pesquisadoras populares: consideram a história de vida, um olhar especial, junto a raizeiros, parteiras e benzedeadas, rezadeiras.

Princípios: valorizar as pessoas que detêm os conhecimentos tradicionais, conhecer o uso das plantas, além do fundamental compromisso para a sua continuidade. **‘Algumas pesquisadoras populares levam suas crianças na pesquisa, para as crianças já irem assimilando e valorizando as plantas medicinais e o conhecimento popular’**. Textos objetivos, fácil compreensão, linguagem simples de conteúdo complexo, feito com a participação da diversidade de atores sociais. **‘O raizeiro não é simplesmente uma árvore em**

*que basta a gente chegar e colher o fruto*'. Dias e Laureano (2009) acrescentam, afirmando que o conhecimento técnico não teve, em nenhum momento, o caráter de validar ou não o que é do povo.

A ideia é registrar e disponibilizar conhecimentos que compreendam a interdependência social, cultural, ambiental e econômica que um remédio caseiro possui.

Assim, a Farmacopéia Popular do Cerrado é composta por monografias populares de plantas medicinais, que abrangem elementos de identificação das espécies, descrição de seus ambientes de ocorrência e de suas relações ecológicas, caracterização da parte da planta usada, técnicas de manejo sustentável para sua coleta, indicação popular de seu uso medicinal, formas de uso e toxicidade (DIAS e LAUREANO, 2009, p.58).

Numa abordagem agroecológica, o estudo do ambiente das plantas foi considerado um dos maiores desafios da pesquisa. Caracterizando os ambientes visitados pelos grupos, imaginando a magnitude desses diálogos, cito lugares de aprendizagem: beira de rio, beira de córrego, brejo, caatinga, campo, capoeira, chapada, gerais, horta, mata, quintal, terra de cultura, vazante, várzea, vereda, encostas, jardins, lagoas, serra, tabuleiro, nascente, terreiro...

Se considerarmos que o remédio começa no plantio das ervas nos quintais e hortas, o alimento medicinal e seus processos de feitiço, numa concepção mais ampliada de educação, o que aconteceria se a escola participasse ativamente desses encontros? Um envolvimento com saberes e fazeres dessas pessoas que muitas vezes estão do outro lado dos muros escolares, mas podem ser convidadas à partilha dos conhecimentos dentro das cozinhas. Outra relação se estabelece entre as pessoas, suas vidas e perspectivas sobre terra e água, folhas, raízes, sementes e frutos, alimento, saúde. Se a utopia é a caminhada em direção ao horizonte... a natureza ensina a ter os pés no chão, pisando com vivacidade para manter o céu suspenso. A cada passo expande o conhecimento. A abstração dos conceitos da célula e átomo, das reações do metabolismo, das membranas e passagens de fluidos e substâncias, das fronteiras e limites territoriais, os processos históricos de exclusão, o uso da linguagem oral e escrita ganhariam novos sentidos dentro da panela de barro que borbulha engrossando o caldo das culturas VIVAS.

## **2.2 SABERES POPULARES PARA A VIDA**

Esta dissertação encontra sua terra fértil e úmida - em cadernos - antes de sua escrita. A leitura do livro Educação como Prática da Liberdade (FREIRE, 1980) ampliou as possibilidades de entendimento da cultura em construção permanente e coletiva de seres sociais. O dinamismo dos brotos de ideia foi cultivado ao longo da imersão no estudo prático da realidade da convivência com comunidades tradicionais no campo.

Durante o momento da formação acadêmica em biologia procurei outras

possibilidades de cuidado e uso das plantas, além da resignificação do conceito de saúde integral frente à busca pela alimentação saudável e diversificada. Busquei e ainda busco entender os motivos do distanciamento cultural nas cidades sobre os usos das plantas alimentícias, chás e outras formas de terapias populares no cuidado com a saúde. Procurei responder uma pergunta fundamental: onde estão as parteiras do presente? O mais importante encontro de minha trajetória: conviver com uma parteira tradicional. Observei alguns nascimentos. Entretanto, o fundamental foi o despertar dos sentidos, a ampliação de significados na percepção da realidade, o envolvimento de sensibilidades.

Fruto de algumas idas e vindas, participações em eventos agroecológicos organizados pelas comunidades, finalmente brota a coragem e decido morar num assentamento da reforma agrária. Lá aprendi ou apreendi o que é possível no mergulho intenso e longo. Ouvi muitas histórias sobre a luta por territórios, vi se criarem outras histórias. Este assentamento me ensinou dignidade, humildade, simplicidade. Trabalhei na cozinha comunitária. Enfatizávamos a afirmação da vida.

Junto ao movimento agroecológico dos povos da cabruca (cultivo cacaueteiro), atuei na troca cultural entre jovens assentados, jovens indígenas, jovens das cidades no lugar da observadora que sente, escuta, aprende, fala, cala e escreve. Realizei leituras da luta pela terra, reforma agrária e movimentos de retomada. Nos encontros promovidos no assentamento conheci anciãs indígenas e aceitei seus convites para ver e vivenciar cada realidade das aldeias. Encontros significativos. Transformadores. Potencializadores.

Colaborei na organização de jornadas agroecológicas, o que foi minha porta de entrada na casa das anciãs, nos encontros de mulheres indígenas e mutirões de plantio. Aprendizado que a palavra escrita não alcança. Ouvi o conselho das mais velhas e voltei à Minas Gerais. Recomeço uma caminhada na universidade com a intenção de aprofundar raízes na escrita e ampliar as perspectivas do aprendizado da linguagem da terra, da sabedoria dos povos, do cultivo da floresta. Escuta profunda aguçando a fertilidade das ações porvir.

Ampla diversidade em profundidade e abrangência dos diversos gêneros de escrita acadêmica foram estudados. Neste primeiro momento, o conflito do pensamento estava baseado na sabedoria dos povos e no sentido da escola. Muitas perspectivas e abordagens metodológicas no ensino se expressam sobre a temática dos saberes tradicionais. As definições sugeridas na literatura, saberes populares e saberes tradicionais, apontam margens entre conhecimentos, num fluxo onde o diálogo se vê possível. Se a realidade atual oferece vasto caleidoscópio conceitual, direcionei o foco, na busca por trabalhos em pesquisa científica educacional voltados às práticas de ensino que abordam a integração entre os saberes. Se sonhos são também projetos pelos

quais lutamos, se mudar implica saber que fazê-lo é possível, como transformar em **ato vivo** o que apreendo ao estudar Paulo Freire?

Educadores **podem escrever** outra concepção de história, como “*tempo de possibilidade*” desde onde brota a “*capacidade de pensar, conjecturar, comparar, escolher, decidir, projetar, sonhar*” o ser humano que vai nascer.

É nesse sentido que só falo em subjetividade entre os seres que, *inacabados*, se tornam capazes de saber-se *inacabados*, entre os seres que se fizeram aptos de ir mais além da *determinação*, reduzida, assim, a condicionamento e que, assumindo-se como objetos, porque condicionados, puderam arriscar-se como sujeitos, porque não determinados.

(...)

Só na **história como possibilidade** e não como determinação **se percebe e se vive** a subjetividade em sua dialética relação com a objetividade (FREIRE, 1997, p.27, grifos meus).

Rocha (2019) busca “caminhos e alternativas metodológicas duradouras e inovadoras” num roteiro de pesquisa para escolas de 1º, 2º e 3º graus, a partir da vivência dos próprios alunos, resultado de pesquisas de campo desenvolvidas em 1975 a 1978. Roteiro que se transforma em texto de orientação, testado e aplicado com êxito pelo autor desde sua primeira edição em 1979. Posteriormente foi usado por vários educadores mineiros e nos mais variados níveis de profundidade. Objetivo do roteiro: “uma escola de qualidade, prazerosa, umbilicalmente comprometida com a cultura”. História como possibilidade, percepção do real e vida cultural.

Tião Rocha, antropólogo, folclorista e educador popular, ressalta que entende folclore e cultura popular como equivalentes e vê a possibilidade de leitura dos saberes, fazeres e querer humanos. Folclore é uma ciência que “estuda os fatos e as relações, os processos e as realizações (materiais, sociais e espirituais, objetivas e subjetivas, orais e escritas) integradas à vivência popular e à dinâmica do cotidiano, resultantes da difusão no tempo e no espaço” (ROCHA, 2019, p. 06) e - muito além do olhar reducionista da ciência monocultural - a tradição, criada pelo povo, fertiliza, alinhava, reproduz e incorpora os valores e realizações humanas de uma época.

Os provérbios e as danças, os ritos e as anedotas, o artesanato e as superstições, os brinquedos e os remédios caseiros, entre outros tantos fatos, existem, não por existir, por geração espontânea, mas para atender e responder às necessidades (intelectual, de lazer, religiosa, mágica, material, saúde, lúdica, existencial, etc.) de um grupo social local, regional ou nacional (ROCHA, 2019, p.10).

As maneiras e possibilidades apontadas pela ciência Folclore ao estudar o fato tradicional no presente, o folclore:

se o fato é tradicional, funcional e de aceitação coletiva (condições essenciais para a existência do fato folclórico); o grupo social que o recolhe e o vivencia; como se manifesta e interage esse fato dentro do grupo; a atualidade e a funcionalidade do fato

na vida das pessoas e da comunidade; como se articula o fato na trama ou no desenho cultural da comunidade (ROCHA, 2019, p. 06).

Saberes populares compõem muitas tradições diversificadas, dinâmicas e em constante atualização. Elementos culturais pulsantes, vivos, modificáveis na forma e conteúdo ao serem elaborados pelo corpo, inseparáveis da pessoa na coletividade.

Inda ontem o senhor me perguntava da Folia de Santo Reis  
 (...) Menino tão ali, vai vendo um, outro, acompanha o pai, um tio. Olha, aprende.  
 (...) Vai assim no ato, no seguir do acontecido.  
 Agora, nisso tudo tem uma educação dentro, não tem? Pode não ter um estudo. Um tipo dum estudo pode ser que não tenha. Mas se ele não sabia e ficou sabendo é porque no acontecido tinha uma lição escondida.  
 (...) Tem um saber que é falado ali naquela hora. Não tem um estudo, mas tem um saber. O menino abaixa a cabeça, daí ele escuta: aprendeu, às vezes não esquece mais nunca (BRANDÃO, 1980, p.09).

O que Carlos Rodrigues Brandão chama de “a reconquista do popular na educação”? Compromisso de reinvenção da criatividade nas escolas e as potencialidades de colocar para dentro o que existe fora. As chamadas “reflexões embrionárias” em torno da questão do saber se iniciam com epígrafe de um camponês: “É preciso encontrar saída onde não tem porta” (GARCIA, 1980, p.88).

“Busca-se, por todos os meios, desqualificar o popular” (GARCIA, 1980, p.89) e o autor nos indaga: de qual proposta educativa se parte? Qual o núcleo da questão? Poder. Se o ato educativo se dá na relação, temos então o desafio de descobrir formas de nos manifestar enquanto educadores, para o diálogo que se enraíza na escuta.

A criação do espaço de expressão do saber popular. O controle (encaminhamento) do processo educativo pelos grupos populares. “Uma proposta no sentido de reforçar o poder das camadas populares pressupõe que estas camadas é que definirão seus interesses. E o fundamental dela é a autonomia popular no fazer e no dizer” (GARCIA, 1980, p. 91). O lugar no espaço em movimento, “se confrontar com a inteligência e o potencial criativo desses grupos, de forma que ambos possam crescer” (GARCIA, 1980, p. 96), a inter-relação entre esses saberes. Caminho de busca contínua do re-aprender.

É a relação de poder que deve mudar para que o agente<sup>7</sup> possa decodificar o que os grupos populares têm a dizer. E não se trata tampouco de uma inversão: a verdade agora passaria a pertencer aos grupos populares.  
 (...) À educação popular cabe abrir espaço para que se fortaleça o poder popular. Fortalecimento que se dá quando os grupos se encontram, se reconhecem como iguais e se percebem analisando o mundo que os cerca (GARCIA, 1980, p. 101 e 102).

---

<sup>7</sup> educador

Seria fundamental então nos despirmos do já absorvido preconceito e descobirmos em nós outros olhos, que enxergam para dentro e além ao mesmo tempo e espaço. Tomar consciência das próprias limitações é um duro exercício; tendemos a varrer a sujeira dentro de nós para debaixo do tapete. As palavras no papel se desmancham e reescrevem quando realmente vivemos a escuta profunda das nossas contradições.

Garcia (1980) aponta também a tendência de vermos expressões de solidariedade, hospitalidade como “virtudes passivas”. E assim argumenta sobre a resistência embasada na astúcia como uma “virtude ativa”, um saber com raízes na experiência vivida.

Para encontrar saída onde não tem porta é necessário não só imaginação, mas coragem de bater a cabeça na parede antes de encontrar a saída. Mas se esta saída é encontrada - e será, portanto, uma nova saída - poderemos ter formas inovadoras de organização. Mesmo porque, para encontrar esta saída, é necessária organização (GARCIA, 1980, p. 112).

Brandão e Fagundes (2016) analisam os movimentos de cultura popular e educação popular emergentes nos anos 60 e existentes no presente, reelaborados pela experiência, “um método dialogal, ativo, participante, crítico e criticizador sobre sua vida, suas relações com o meio e sua percepção como sujeito ativo, tendo a cultura como resultado de seu trabalho” (BRANDÃO e FAGUNDES, 2016, p.93).

Novas práticas coletivas, inter-relacionadas e integradas poderiam possibilitar a transposição do posicionamento do *indivíduo* para *sujeito*, **sujeito coletivo**. Krenak (1999) nos impulsiona a compreender a história como sendo cheia de armadilhas, por ser viva e se movimentar. Também nos convida a mergulhar no oceano da história do coletivo, “profundamente social no sentido de engendrar as relações entre os diferentes povos, mas que consegue ser também pessoal, que consegue falar da identidade do indivíduo” (KRENAK, 1999, p.128). Floresce em seu grande domínio da palavra falada, contextualizando a história indígena dentro da luta por legitimação de direitos nos instrumentos legais disponíveis.

Olha, se o Brasil conseguiu avançar na compreensão de que independente de o Povo Guarani estar na Argentina, no Paraguai ou na Bolívia, eles têm uma supranacionalidade: eles podem transitar por essas fronteiras e que isso não prejudica sua alteridade, não prejudica o seu reconhecimento, que não prejudica seus direitos e a sua identificação como um povo originário, como um povo que compartilha essas fronteiras de livre trânsito (KRENAK, 1999, p.121).

Krenak (1999) se refere à Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho realizada em Genebra, em 1989. Documento que trata dos direitos dos povos indígenas e populações tribais no mundo. Em sua argumentação, expõe que a discussão sobre a adoção dos termos povo, nação, comunidade, tribo, etnia... causou grande constrangimento entre intelectuais; afirmando que ‘povo’ é escolhido como menos ofensivo ou politicamente correto.

Direciona nosso olhar sobre a terra que nos sustenta; uma vez que “cada um conta a história de acordo com sua percepção; de acordo com aquilo que conseguiu apreender de complexidade e de significado” (KRENAK, 1999, p.127). Esse documento é trazido à discussão, no intuito de refletir sobre **ALTERIDADE**, segundo Krenak (1999, p.128) seria “**esse movimento do nosso ser, da nossa identidade em relação ao outro**”. Situações que se configuram por meio de relações de contraste, distinção, diferença.

Então quando a gente sabe quem a gente é, quando a gente está ancorado nessa memória ancestral, nessa memória que nos mantém suficientemente localizados no mundo, no meio de outras culturas, nós não temos o incômodo de saber de que povo nós somos. Isso não é um problema. Isso só é um problema quando nós estamos perdidos num tiroteio cultural, nesse fenômeno que virou a globalização, onde as identidades sofreram tanta pressão e tanta fragmentação que muitas pessoas, independente de suas origens étnicas, estão se sentindo desprotegidas como identidades (KRENAK, 1999, p.127).

Volto, então, ao conflito mobilizador do pensamento: a sabedoria dos povos e o sentido da escola. O que significa a palavra comunidade? Um agrupamento de pessoas com alguma razão definida? Comunidade escolar, por exemplo, tem sua equipe e seu público: diretoria, coordenadores, professores, funcionários. Pais e mães, alunos. E o “entorno”. Aqueles - além dos muros - fazem ou não fazem parte desta comunidade? Quem define os limites? E se a comunidade construiu e exigiu o financiamento da escola? Povos originários desta terra. Povos originários de outra terra.

Manter a resistência significa ficar vivo. Pessoas com um sentimento de territorialidade que nossa vida [entre paredes] não consegue vislumbrar. Um complexo de trocas, de famílias, de camaradagem vai se criando no isolamento do mundo planejado, afirma Krenak (2018), onde a história social não captura. Outro olhar sobre o significado e o relacionamento com a vida.

Pessoas que nasceram escutando histórias profundas que reportam eventos que não estão na literatura, nas narrativas oficiais, e que atravessam do plano da realidade cotidiana para um plano mítico das narrativas e contos. É também o lugar da oralidade, onde o saber, o conhecimento, seu veículo, é a transmissão de pessoa para pessoa (KRENAK, 2018, p. 04).

História da terra calada pelo nosso cimento, diz o entrevistador, que precisou tirar os sapatos e procurar o chão onde pudesse pisar e iniciar algum diálogo genuíno. Dialogam sobre a ideia da potência do **sujeito coletivo**, no lugar, não no desterro. Um conceito para Krenak (2018) muito sofisticado e que quase se opõe à noção de cidadão ou indivíduo.

Se você vive uma experiência de comunidade, a ideia de pessoa é fortemente constituída, como personalidade mesmo, com perspectivas próprias, interagindo com os outros iguais.

(...)

Cada um é cada um, não tem padrão, as pessoas não se surpreendem se você tem uma ou outra escolha (KRENAK, 2018, p.06).

Nova perspectiva: o desenho de escrita, de intensidade poética. Difícil descrever os caminhos pelos quais andei ao ler prólogo e prefácio d’A Queda do Céu. A imagem do umbigo do mundo furando, ao invés de fiando. O buraco, o abismo cavado pela ganância de quem observa a existência de todos os seres como “recursos vendáveis”.

Volto ao grande rio e sua pele viva:

**Nossos pensamentos se expandem em todas as direções e nossas palavras são antigas e muitas.** (...) Por isso nossa memória é longa e forte. O mesmo ocorre com as palavras dos espíritos *xapiri*, que também são muito antigas. Mas voltam a ser novas sempre que eles vêm de novo dançar para um jovem xamã, e assim tem sido há muito tempo, sem fim. Eu não aprendi a pensar as coisas da floresta fixando os olhos em peles de papel (KOPENAWA, ALBERT, 2015, p.75 e 76, grifo meu).

Se epistemologias e cosmovisões são correlatas a familiaridade e experiência do mundo natural, existem tantas quantas forem as populações que resistem, persistem e insistem em manter seus modos de vida em consonância com todas as possibilidades visíveis e invisíveis, com respeito e buscando sentidos autônomos de sobrevivência. Algumas possibilidades restringindo ao território nacional: geraizeiros, vazanteiros, ribeirinhos, veredeiros, catingueiros, sertanejos, caiçaras, caipiras, açorianos, babaçueiros, jangadeiros, pantaneiros, pescadores, pastoreiros, varjeiros, vaqueiros, extrativistas, seringueiros, camponeses, quilombolas, indígenas. E nenhuma categoria agrega a todos; talvez uma: encurralados<sup>8</sup>.

A história ambiental de comunidades tradicionais remonta o processo adaptativo ao longo do tempo entre os grupos humanos e a natureza, com a qual interagem num determinado espaço. Tal interação pode ter por objetivo suprir a alimentação, o instrumental de trabalho, o abrigo ou moradia, entre outros aspectos com importância nutritiva, econômica ou material, bem como pode suprir também aspectos de importância imaterial, ritualística ou sobrenatural (THÉ, 2020, p.49).

Neste momento presente de estremecimento das bases de um paradigma de desenvolvimento crescente e linear, fundado no capital e no lucro, observamos a discussão de outros pontos de vista mais propositivos e éticos. Diegues (2008) considera o caiçara fruto da miscigenação entre índio, português e negro (em menor quantidade) que durante longos períodos ficaram relativamente isolados na Mata Atlântica e no litoral de São Paulo.

O isolamento geográfico, o modo de vida tradicional, caracterizado pela fraca acumulação de capital, dependência limitada da economia de mercado, importância das relações de parentesco, tecnologias manuais de pouco impacto sobre a natureza, fizeram com que seu território da Mata Atlântica se mantivesse relativamente bem conservado, ao contrário do que ocorreu com o resto do estado, onde se deu a monocultura de cana-de-açúcar, café e também os processos de industrialização (DIEGUES, 2008, p.142).

---

<sup>8</sup> Há diversos conflitos ambientais no Brasil que forcem a “desterritorialização” dos povos e comunidades tradicionais. Empreendimentos hidroelétricos, mineração, expansão urbana, projetos e empreendimentos de reprodução e concentração do capital e até mesmo a criação de Unidades de Conservação provocam a expulsão de milhares de pessoas de seus lugares de vida ao redor do Brasil (THÉ, 2020, p.51).

Mas o chão que nos sustenta, o lote, o terreno, o sítio, a fazenda, a gleba, o acampamento, o assentamento são a TERRA? E nas fronteiras desses diálogos da contradição humana estão o fluxo da ÁGUA? Thé (2020) propõe aspectos de democratização, “empoderamento” social, igualdade de poder e descentralização. Mas segue o processo histórico de encurralamento.

Silva (2015) escreve sobre as ideias que inspiraram a proteção ambiental no Brasil. Pontuadas as diferenças entre os postulados da preservação e conservação, fica claro que ambas tendem a considerar as populações tradicionais como entraves à proteção da biodiversidade. Silva (2015) recupera a evolução do conceito de desenvolvimento sustentável, buscando mostrar como a proposta de “sustentabilidade”, apesar de, em tese, contrapor-se ao desenvolvimento sem limites, evoca contradições à medida que expressa afinidades com o modelo de desenvolvimento vigente, pautado pelo avanço tecnológico. E aponta a necessidade de **pesquisas científicas que confirmem a fecundidade dos saberes populares, o que implica resguardar as culturas que lhes têm dado vida.**

Ademais, a adoção de estratégias alternativas, apoiadas nos saberes tradicionais e em relação de reforço mútuo com os valores da justiça social, participação popular e sustentabilidade, pode ser justificada pela contribuição que a pesquisa científica poderia agregar à conservação da biodiversidade a partir da valorização dos modos de vida tradicionais (SILVA, 2015, p. 248).

No contexto brasileiro, a sobreposição entre áreas protegidas e territórios tradicionais é muito frequente (DIEGUES, 2008). Foi a partir da definição das unidades de uso sustentável que começa a ser considerada a conciliação entre os modos de vida tradicionais e a conservação da biodiversidade (SILVA, 2015). A criação do Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC), em 1979, visava orientar e legalizar a criação de áreas protegidas. A segunda versão do SNUC (1989) é concebida como dois anteprojetos de lei debatidos por dez anos entre Instituto Brasileiro do Meio Ambiente (IBAMA) e Fundação Pró-Natureza (FUNATURA) - foi sancionado em 18 de julho de 2000 (SILVA, 2015).

O artigo *Mais do que isso não posso falar* (MUNIZ, SILVA, 2019) exemplifica de forma expressiva a fecundidade dos saberes tradicionais, a “sabença caiçara” sobre seu território. Os depoimentos individuais foram recolhidos pelo autor-mestrando imerso em sua própria cultura: a partir da convivência familiar, comunitária, caiçara e remanescente quilombola. Configuram parte da história coletiva destas populações. Muniz (2019) busca dar visibilidade, a estes saberes, intrínsecos na **relação cultura-natureza**. Fato que merece destaque:

Guaraqueçaba/PR está localizada numa região considerada um dos cinco ecossistemas mais notáveis do planeta, incluída (1993) na Reserva da Biosfera e reconhecida (1999) como Patrimônio Natural da Humanidade (UNESCO), pois abriga

um mosaico de Unidades de Conservação que totalizam 98% de seu território, onde se concentra o maior remanescente contínuo de Floresta Atlântica (MUNIZ, SILVA, 2019, p.32).

Um outro olhar nos encaminha aos saberes ancestrais do cultivo de sementes crioulas no quilombo, na Casa de Sementes Pai Xigano, Quixadá/CE. Cunha, Silva e Vasconcelos (2019) apresentam uma análise dos conhecimentos repassados pelos ancestrais quilombolas e sua relação com a formação da identidade, atrelados à compreensão do território e do ambiente na comunidade quilombola Sítio Veiga. Os autores argumentam sobre a relevância do conceito sementes crioulas e sua integração/conexão com o território, os trabalhos realizados de forma coletiva, ensinamento perpetuado entre gerações, a sensibilidade de celebrar e de festejar a colheita. Os ciclos e seus rituais renovam a vida em constante atualização. Tudo se une e se funde na natureza:

Nessa percepção, a vegetação seria a árvore da vida, com poder de proteção e fecundidade, local de realização de muitos rituais de passagem e iniciação; um local sagrado em que as mulheres encontrariam a possibilidade da fertilidade e sucessivamente da continuidade da vida; um local onde o território liga as mulheres às ervas e as plantas; um local que proporciona aos homens um contato maior com os minerais, as pedras, os grãos, as sementes crioulas e as forças potentes extraídas (CUNHA, SILVA e VASCONCELOS, 2019, p.909).

Henn e Grigolo (2014) abordam as relações entre sementes crioulas e inovação em outro contexto: agricultores familiares e guardiões, movimentos sociais e festas das sementes no sul do país. Analisam a construção de redes nos processos de interação, os quais consideram constituírem inovações, as festas das sementes construindo estratégias de enfrentamento e resistência. A promoção do diálogo: movimentos sociais/organizações com e entre os agricultores/guardiões ao conhecer, ver, tocar, escutar e aprender com os relatos. O acolhimento alegre, a celebração, a mística, os alimentos e as sementes favorecendo a possibilidade de mudança de práticas e valorizando concepções da realidade da luta.

Semente crioula denota muitos sentidos em disputa. A mais radical das definições demonstra que é a semente desenvolvida e adaptada pelos agricultores locais, circunscrito às comunidades rurais. Portanto, são sementes do agricultor, sementes livres no sentido que eles/elas as detêm. Está sempre atrelada ao conhecimento tradicional. Todas as outras sementes que sofrem interferência de pesquisadores são consideradas melhoradas. Essa definição pode ser acrescida e ou diferenciada pelo realce, como base de gens, qualificada como espécie da biodiversidade crioula (HENN e GRIGOLO, 2014, p.40).

A resistência das populações tradicionais em não transformar sementes em mercadoria é abordada de forma interdisciplinar em práticas de formação de professores de licenciatura em educação do campo. O tema emerge de relatos de experiências e práticas sociais. Halley et al. (2020) analisam a integração de conhecimentos tradicionais ao ensino de ciências, buscando

pontos de articulação e desarticulação da temática sementes crioulas aos conteúdos e ao contexto de formação de professores para o campo.

**Nossos educandos** carregam consigo marcas identitárias de suas formações, **solicitam serem reconhecidos como sujeitos de saberes** e assim, interrogam os dias de estudo na universidade, bem como os conteúdos científicos escolarizados frente aos quais sentem-se estrangeiros já que em poucos momentos dialogam com sua própria cultura (HALLEY et al., 2020, p.8, grifos meus).

Os autores afirmam que as práticas sociais são ideológicas, têm sua história, estão envolvidas em relações de poder e fazem parte do mundo simbólico e cultural das suas comunidades de origem (HALLEY et al., 2020, p.10). **A luta pela terra e por água acompanha a compreensão das atividades dos agricultores guardiões de sementes.** A relevância da guarda e trocas comunitárias das sementes foi tema de debate em sala de aula para a compreensão dos mecanismos evolutivos. Vários foram os conteúdos que dialogaram com o tema das sementes crioulas: discussão crítica sobre melhoramento laboratorial, resistência natural das espécies, patentes, consequências genéticas e evolutivas num contexto real. História, espaço, respeito, dignidade, conhecimento, saberes não presentes em nossos livros didáticos. Pessoas que lutam por acesso à educação que considere suas/seus anciãs/ões como bibliotecas vivas, orais, sensoriais. O **sentido de territorialidade/ambiente** amplifica e difunde o pensamento que aprendemos, leitores do mundo eurocêntrico.

E o que poderíamos estar aprendendo juntos nas escolas? Talvez o início se dê na visão partilhada de **“bens naturais”** em contraponto à ideia de “recurso natural”. O manejo tradicional da vida é dinâmico, adaptativo, sensitivo, geracional, holístico e restrito ao local onde resistem (existência na luta pela permanência). Poderíamos juntos enraizar a base reflexiva para novas alternativas didáticas e práticas para o enfrentamento dos problemas que todos vivemos, terra e água por exemplo. Algumas propostas vêm sendo elaboradas em conjunto no que tange a produção de alimento, desde a semente, cultivo e colheita, saberes da culinária. Muito poderia ser feito ao se valorizar atores sociais: a agricultora, o agricultor, a cozinheira, o cozinheiro. Além das mestras e mestres da artes... que vivificam nossa alma inseparável do corpo.

Para compreender de maneira adequada os saberes tradicionais, é então necessário entender a natureza da sabedoria local, que se baseia em uma complexa inter-relação entre as crenças, os conhecimentos e as práticas. A natureza se concebe, valoriza e representa sob seus domínios visíveis e invisíveis. As **sabedorias** tradicionais baseiam-se nas experiências que se têm sobre o mundo, seus feitos e significados, e sua valorização de acordo com o contexto natural e cultural onde se desdobram. **Os saberes (ambientais) são então uma parte ou fração essencial da sabedoria local** (TOLEDO e BARRERA-BASSOLS, 2009, p.40, grifos meus).

Se o conhecimento está fundado em bases objetivas de raciocínio, escondidos numa neutralidade que separa e distancia valores e emoções, matéria e imaterial, cultura e natureza, explicável e inexplicável... como podemos pesquisar sabedorias? Talvez o passo inicial seja descobrir a impossível neutralidade, ampliar a potencialidade do cérebro que habita o corpo, considerar que a objetividade da escuta profunda desperta a subjetividade das relações entre seres múltiplos, diversos, não compartimentalizados. Nossas universidades, portanto, abririam as portas a infinita gama de conhecimentos construídos em outras bases de experiências sobre o real, sem desvalorizar por não compreender num primeiro momento. “A intuição, as emoções, os valores morais e éticos se encontram embebidos na forma de ver as coisas” (TOLEDO e BARRERA-BASSOLS, 2015, p.131).

O conhecimento tenta explicar a realidade de uma forma simples e concreta, enquanto a sabedoria a concebe e explica de forma complexa. A normalização textual é crucial para o conhecimento, enquanto a sabedoria preserva a riqueza e a multiplicidade de significados (repetições verbais, metáforas etc.) O conhecimento aspira à simplicidade e à generalidade, enquanto a sabedoria visa a profundidade e o detalhe que particulariza (TOLEDO e BARRERA-BASSOLS, 2015, p.131).

Se ambos são necessários, conhecimento e sabedoria, precisamos reaprender a aprender; e para tal façanha é fundamental desaprender. Novas metas, outros objetivos, escutas subjetivas, ações integradas, valores sobre saberes não associados a produtos vendáveis seriam algumas possibilidades. A ciência ocidental não permite tal inversão. Se vê necessária a invenção de ciências compatíveis com a riqueza cultural de todos os povos. Um equilíbrio, talvez, é o que propõe o Encontro de Saberes<sup>9</sup>, ao aceitar que conhecimento e sabedorias são diferentes, podem ter pontos compatíveis e incompatíveis. Por vezes intercambiáveis, mesmo enraizados ao sentimento de pertencimento a algum lugar, com vários significados e dimensões.

Uma existência coletiva, aparato de percepção e conhecimento extremamente complexo. **Moreira (2007) adverte sobre a dificuldade de englobar povos indígenas, quilombolas e as comunidades locais numa mesma categoria semântica. A produção das comunidades tradicionais** resulta de práticas e verdades culturais por meio da observação minuciosa e detalhada. Moreira (2007, p. 01) afirma ser esta “**a forma mais antiga de produção de teorias, experiências, regras e conceitos, isto é, a mais ancestral forma de produzir ciência**”. Comunidades em estreita relação com o mundo natural. Protegem e manejam a biodiversidade, numa história com o território que ocupam, onde existe o vínculo entre os membros por particularidades culturais.

---

<sup>9</sup> disciplinas oferecidas em universidades brasileiras onde mestras/es da cultura popular são convidados à participação como docentes

(...) não é o local que define quem elas são, mas sim seu modo de vida e as suas formas de estreitar relações com a diversidade biológica, em função de uma dependência que não precisa ser apenas com fins de subsistência, pode ser também material, econômica, cultural, religiosa, espiritual, etc (MOREIRA, 2007, p.04).

Como construir referenciais epistemológicos pertinentes a uma disponibilidade para a leitura positiva da pluralidade social e cultural? Assumo o desafio de reconhecer as múltiplas inteligências e os diferentes estilos de aprendizagem. Como atuar em rede de relações autênticas? Busco aqui analisar possibilidades potencialmente transformadoras e enraizamento das técnicas de analisar outras realidades do ensino.

O mundo é visto como uma rede de relações, envolvendo conexões, interconexões, movimento, fluxo de energia, inter-relações em constante processo de mudança e transformação. Portanto, o pensamento complexo, dinâmico e processual acompanha a noção de rede que tem sido a chave para os recentes avanços científicos (BEHERENS e OLIARI, 2007, p. 62).

Xavier e Flôr (2015) consideram os saberes populares<sup>10</sup> como conjunto de conhecimentos elaborados por pequenos grupos (famílias, comunidades) fundamentados em experiências ou em crenças e superstições, e transmitidos de um indivíduo para o outro, principalmente por meio da linguagem oral e dos gestos à margem das instituições formais. **Foram identificados na literatura diversos trabalhos sobre saberes populares utilizados em sala de aula para o ensino de ciências, considerados como novas alternativas didáticas.** Alguns exemplos: sabão de cinzas (PINHEIRO e GIORDAN, 2010); pão (VENQUIARUTO et al, 2011), queijo (PRIGOL e DEL PINO, 2009), vinho de laranja (RESENDE et al, 2010), tecelagem manual (GONDIM e MÓL, 2009).

**Entretanto, é necessário ressaltar o cuidado para observar os saberes para além dos produtos.** A problematização, para Paulo Freire, vai muito além da ideia de se utilizar um problema do cotidiano do educando para, a partir dele, introduzir conceitos pré-selecionados pelo educador. **A problematização deve ser o processo no qual o/a educando/a se confronta com situações de sua vida diária, desestabilizando seu conhecimento anterior criando lacuna que o faz sentir falta daquilo que ele não sabe** (FREIRE, 1975 apud DELIZOIKOV, 1983).

Considerados trocas de conhecimento com a comunidade, respondendo as necessidades da comunidade, essas *novas alternativas* vistas como *um retorno* à comunidade foram questionadas pelas autoras: “será que é um argumento que parte de uma perspectiva que nos coloca, enquanto pesquisadores, detentores de um conhecimento válido em uma posição de superioridade”? (XAVIER e FLÔR, 2015, p. 321).

---

<sup>10</sup> manifestados como chás medicinais, artesanatos, mandingas, culinária entre outros

## 2.3 ENTENDIMENTO INTERCULTURAL

A interculturalidade é uma prática social com dimensões políticas e culturais. Fundamentalmente, é uma experiência existencial, para além de qualquer discussão teórica ou metodológica. Descentrar-se é trabalhar sobre si mesmo, sobre nossas próprias perdas, como condição para melhor poder trabalhar com os outros.

Vivenciar a interculturalidade é praticar a igualdade entre saberes (conhecimentos e condições de aprendizagem), possibilitando a valorização e o reconhecimento de todos os saberes. É uma ação que nos permite dar voz a todos, pelo diálogo, que por sua vez permite a construção coletiva dos saberes. Dar a palavra a todos é outorgar-lhes um espaço de dignidade e reconhecer que todos possuem uma parte do saber e do conhecimento. Todos possuem um pouco de luz e de verdade (MARÍN, 2010, p. 37-38).

Ao planejar um projeto de educação para povos originários da América Latina – que vise mais especificamente o respeito à cultura, autonomia, autogestão e reafirmação de formas de aprendizagem - é preciso atenção aos registros de séculos de injustiças e sofrimentos. Se aumentarmos o escopo da realidade ao introduzir nessa reflexão os povos originários de outro continente, África, o incômodo tem proporções complexas. Uma perspectiva ou reflexão intercultural precisa manter na memória as consequências dos fatos históricos presentes em sala de aula, para abordar o tema.

Marín (2010) considera o conceito de cultura no plural, portanto culturaS:

Cada um de nós é o produto de um contexto cultural, no qual é capaz de reconhecer-se e sobre o qual constrói sua própria identidade. A partir desse contexto rico e dinâmico, cada pessoa trata de adaptar-se e construir-se constantemente (MARÍN, 2010, p.21).

Nas sociedades multiculturais da América Latina, diferentes mestiçagens continuam ao longo da história e precisam criar contraponto aos programas educacionais monoculturais. “A partir dessa perspectiva, qualquer pretensão de pureza biológica e cultural é absurda, porque cada um de nós possui uma história genética única, partindo do fato que todos pertencemos a mesma espécie” (MARÍN, 2010, p. 15), e acrescenta, “a história das sociedades humanas está associada à história das migrações e dos contatos culturais, fontes de múltiplas influências” (MARÍN, 2010, p.15). O desafio emerge: como faremos para viver juntos? Como faremos para respeitar a diversidade cultural e dela usufruir mutuamente? “Todos os seres humanos pertencem a mesma espécie e todos somos diferentes. Essa diversidade não é um defeito, mas um traço determinante que preserva a espécie humana em seu conjunto” (MARÍN, 2010, p. 18). E todas as outras espécies também.

Antes de dar sequência à escrita, vejo a necessidade de deixar claro que esta pesquisa é limitada e introdutória, frente a complexidade já alcançada sobre o conceito interculturalidade. Ao fazer parte desta comunidade de aprendizagem, especialmente depois das entrevistas,

percebi que nossas noções sobre o conceito estão em elaboração, em construção nas nossas atitudes. O “diálogo” parece estar mais internalizado em nossas ações educativas que o conceito “interculturalidade”. Portanto, não existe nenhuma pretensão em esgotar o tema com referências na vasta bibliografia latino-americana disponível. Concentrei esforços de busca por situações práticas e cotidianas já publicadas sobre ações, projetos e processos interculturais em escolas/universidades no Brasil e na compreensão de dois autores brasileiros<sup>11</sup>, em seus textos introdutórios ao debate.

Retomando a discussão inicial dos referenciais teóricos desta dissertação, observo que o ponto de partida poderia ser o reconhecimento mútuo. Ou, quem sabe, seria ‘conhecimento poderoso’ e capaz de transformar realidades com ações propositivas, portanto educativas. Ao observar outras formas de ser e estar no mundo que produzem concepções e formas de interação talvez poderíamos nos envolver e praticar métodos, técnicas, processos, aprendizagens, elaborar novas proposições fecundas considerando os conflitos.

O fato de reconhecer e respeitar a existência da alteridade - ‘os outros’, obriga-nos a refletir a respeito da qualidade de nossas relações com os demais. Essa reflexão tem implicações profundas para a sociedade em que vivemos, com suas contradições e fundamentalmente com a escola como instituição intermediária entre o estado e a sociedade, sendo, conseqüentemente, mediadora da diversidade cultural e linguística existente nessa mesma sociedade (MARÍN, 2010, p. 17).

Marín (2010) adverte que o corpo de professoras/es pode converter-se no principal obstáculo à ação intercultural e ao processo de negociação social envolvido na construção da autonomia. O diálogo entre os diversos conhecimentos e diferentes sistemas de valores precisa ser incorporado. “A descentração cultural deve permitir-nos a capacidade de colocarmo-nos no lugar e na situação do outro, para assim tratar de compreender os pontos comuns que nos unem como membros de uma só espécie humana” (MARÍN, 2010, p.37). Portanto, a premissa básica ao início do processo, segundo Marín (2010), é a sensibilização e a identificação com o projeto - condições fundamentais para sua efetivação.

Candau<sup>12</sup> (2008) aborda a construção do conceito de interculturalidade pautado na relevância do discurso sobre direitos humanos. A autora afirma que o primeiro desafio está relacionado à necessidade de desconstrução dos estereótipos e pré-conceitos que povoam nossos imaginários em relação aos diferentes grupos socioculturais. Outro desafio seria o

---

<sup>11</sup> Vera Maria Ferrão Candau (2008, 2012, 2016) analisa o papel das diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos fundamentando sua pesquisa na obra de Boaventura Sousa Santos. Reinaldo Matias Fleuri (2012) discute propostas interculturais diversas e a pedagogia decolonial abordando as contribuições de Catherine Walsh, indicada como referência por duas professoras nas entrevistas.

<sup>12</sup> Professora emérita do Departamento de Educação da PUC-Rio. Coordenadora do Grupo de Estudos sobre Cotidiano, Educação e Cultura(s) (GECEC).

caráter monocultural e etnocêntrico que impregna os currículos escolares. O próximo desafio seria o resgate dos processos de construção das identidades culturais, tanto no nível pessoal como no coletivo.

A autora sugere a promoção de experiências de interação sistemáticas *com os outros* “para sermos capazes de relativizar nossa própria maneira de situar-nos diante do mundo e atribuir-lhe sentido, é necessário que experimentemos uma intensa interação com diferentes modos de viver e expressar-se” (CANDAU, 2008, p. 54). Uma tarefa complexa e desafiante - que nos retira do lugar de conforto como professoras/es - a autora relata que são poucas as iniciativas que se colocam nesta perspectiva, sendo a educação um espaço privilegiado para desenvolvê-la. Candau (2008, 2010 e 2016) defende a promoção de uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais.

Um argumento firmado na ideia-força<sup>13</sup> do pensamento do sociólogo português Boaventura Souza Santos “temos o direito de ser iguais, sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes, sempre que igualdade nos descaracteriza” (SANTOS apud CANDAU, 2016, p. 29). A escola deveria assumir o papel central de desnaturalização e desconstrução do caráter científico, universal e único válido.

... sermos educadores/as capazes de criar novas maneiras de situar-nos e intervir no dia a dia de nossas escolas e salas de aula. Exige valorizar a história de vida dos alunos/as e professores/as e a construção de suas identidades culturais, favorecendo a troca, o intercâmbio e o reconhecimento mútuo, assim como estimular que professores/as e alunos/as se perguntem quem situam na categoria de “nós” e quem são os “outros” para eles (CANDAU, 2016, p. 31).

Conhecer e dar visibilidade ao estudo sobre a diversidade de experiências educativas em práticas de resistência. Arroyo (2012) sugere outras leituras de si mesmo, outros atores da produção do conhecimento, outros territórios. “Mostram-se presentes, existentes, reagindo ao silenciamento e ocultamento. Reagindo às formas de ser pensados e tratados, de ser subordinados nas relações de poder, dominação” (ARROYO, 2012, p.37). Quais são as imagens escolares construídas em “nós” e “outros”? Seria possível metamorfosear a imagem que temos de “outros” em “nós”?

Os núcleos centrais para esse debate de acordo com Candau (2008) são:

- ✓ **desconstruir/desnaturalizar** preconceitos e descriminalizações existentes nas relações sociais e educacionais;
- ✓ **problematizar** o monoculturalismo e o etnocentrismo presentes nas escolas, impregnado nos currículos;

---

<sup>13</sup> Produzidas pela interação entre profissionais que geram configurações discursivas de estabilidade relativa. Possuem um significativo potencial provocativo (CANDAU, 2016, p.17).

- ✓ **estimular** a construção de identidades culturais nos níveis pessoal e coletivo, ouvindo e respeitando as histórias de vida e raízes históricas, suas novas configurações num conceito dinâmico de cultura;
- ✓ **promover** experiências de interação sistemática com ‘os outros’, relativizando nossa maneira de estar no mundo e atribuir-lhe sentido;
- ✓ **reconstruir** as ações pontuais e as atividades extraclases.

Candau (2012) argumenta sobre os desafios do trabalho intercultural numa perspectiva crítica e emancipatória. Entre os anos de 1996 e 2012, desenvolveu junto ao seu grupo de pesquisa, estratégias de abordagem intercultural onde as tensões, conflitos, diálogos e negociações revelaram uma questão especialmente recorrente: a polissemia dos termos “igualdade” e “diferença” atribuídos pelos educadores e educadoras do ensino fundamental. Entrevistas individuais, grupos focais, observações, narrativas plurais, todos identificando discursos permeados pelo processo monocultural: *“Como você lida com as diferenças na sua sala de aula?”* E a resposta: *“Aqui são todos iguais.”*

Mas serão mesmo?

A igualdade era concebida como um processo de uniformização, homogeneização, padronização, orientado à afirmação de uma cultura comum a que todos e todas têm direito a ter acesso. Desde o “uniforme” até os processos de ensino-aprendizagem, os materiais didáticos, a avaliação, tudo parece contribuir para construir algo que seja “igual”, isto é, o mesmo para todos alunos e alunas (CANDAU, 2012, p. 238).

Iguais perante a lei - homogêneos depois da escola - diferenças invisibilizadas, negadas, silenciadas. Entretanto insisto: mas será mesmo? É bom lembrar: resistimos, apesar da padronização imposta às escolas. Candau (2012) observa que o desenvolvimento de processos de educação em direitos humanos está praticamente ausente das narrativas dos professores entrevistados por seu grupo de pesquisa.

Quanto ao termo “diferença”, nos depoimentos dos educadores, é frequentemente associado a um problema a ser resolvido, à deficiência, ao déficit cultural e à desigualdade. (...) Somente em poucos depoimentos a diferença é articulada a identidades plurais que enriquecem os processos pedagógicos e devem ser reconhecidas e valorizadas (CANDAU, 2012, p. 239).

Em que consiste a educação intercultural? Aqui compreendo o processo de elaboração conceitual de um grupo de pesquisa em uma universidade específica, localizada, num momento histórico no Brasil (1996-2012). E tudo começa com uma questão quase simples: **o que é igualdade e diferença para você educadora, educador ou educadore que lê?** Premissas a desestruturação e nova organização do pensamento de nossa cultura escolar, para podermos todos compreender dificuldades e construir propostas interculturais: “igualdade não está oposta

a diferença e, sim, a desigualdade. Assim como a diferença não se opõe a igualdade e, sim, a padronização, produção em série, uniformização” (CANDAU, 2012, p. 239).

Nem padronização, nem desigualdade. A igualdade que quero construir assume o reconhecimento de direitos básicos de todos. No entanto, esses todos não são padronizados, não são os “mesmos”. Devem ter as suas diferenças reconhecidas como elementos de construção da igualdade. Diferenças que, como já afirmei, são construções históricas e sociais e estão atravessadas por relações de poder. Esta articulação não é simples, nem do ponto de vista teórico, nem das práticas socioeducativas, e está no centro do debate contemporâneo sobre direitos humanos (CANDAU, 2012, p. 239).

Candau (2008, 2012 e 2016) apresenta uma abordagem sobre o tema centrada na dinâmica interna das escolas, focada na perspectiva da interculturalidade crítica, questionando as diferenças e desigualdades construídas ao longo da história entre os diferentes grupos, étnico raciais, de gênero, orientação sexual, religiosos, entre outros. O grupo de pesquisa por ela coordenado precisou estabelecer as condições para um diálogo autêntico; portanto que considera os atravessamentos cotidianos dos conflitos de poder e as marcas dos preconceitos e discriminações de determinados grupos socioculturais dentro das escolas.

O mapa conceitual<sup>14</sup> da Figura 1 a seguir foi construído coletivamente, ao longo dos anos (1996-2012) de envolvimento em práticas, seguindo aos encontros e trocas de experiências e publicações científicas. Conceitos fundamentais e suas relações são destacados e representados por linhas ou setas, com uma palavra de ligação. Segundo Candau (2012) “esta ferramenta está orientada a reduzir e concentrar a estrutura cognitiva subjacente a um dado conhecimento, visibilizando os elementos básicos dessa estrutura e permitindo analisar seus elementos fundamentais”.

---

<sup>14</sup> Uma ferramenta de organização e representação do conhecimento de Joseph Novak, especialista em psicologia cognitiva, baseada na teoria de aprendizagem significativa de David Ausbel (PONTES NETO, 2006).

## Educação intercultural: mapa conceitual

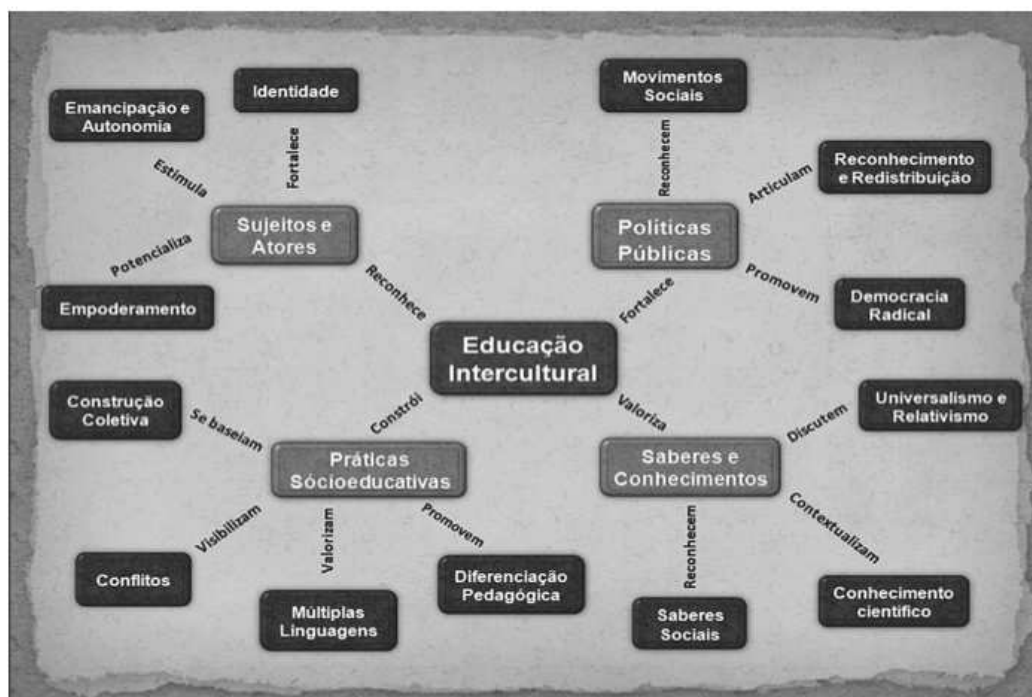


Figura 1 - Mapa conceitual da Educação Intercultural  
Fonte: CANDAU (2012).

Aprofundar as questões envolvidas nas condições desse diálogo parece ser ponto constitutivo da interculturalidade que vivenciamos. Se o projeto, o processo, a ação são fundamentos interculturais; se as discussões teórica e metodológica não alcançam a profundidade dos enfrentamentos internos da nossa condição monocultural de construção do texto acadêmico; se os conflitos e negociações embasam nossa postura de escuta; preciso afirmar minhas dificuldades até o momento que escrevo estas palavras.

Como considerar saberes negados pela escola?

A interculturalidade somente terá significação, impacto e valor quando assumida de maneira crítica, como ação, projeto e processo que procura intervir na reestruturação e reordenamento dos fundamentos sociais que racializam, inferiorizam e desumanizam, ou seja, na própria matriz da colonialidade do poder, tão presente no mundo atual.

**Construir criticamente a interculturalidade requer transgredir e desmontar a matriz colonial presente no capitalismo e criar outras condições de poder, saber, ser, estar e viver, que apontem para a possibilidade de conviver numa nova ordem e lógica que partam da complementaridade e das parcialidades sociais. Interculturalidade deve ser assumida como ação deliberada, constante, contínua e até insurgente entrelaçada e encaminhada com a de decolonizar (WALSH apud FLEURI, 2012, p.09-10, grifo meu).**

As contribuições de Fleuri<sup>15</sup> (2003, 2006 e 2012) ao debate sobre intercultural e educação partem dos pressupostos da transformação profunda e paradigmática nos quais estamos imersos. Novas concepções, estruturas relacionais, referenciais culturais para podermos abordar a complexidade e os conflitos inerentes à interação entre diferentes sujeitos, linguagens, interesses, culturas. Suas publicações introduzem as discussões sobre o conceito de alteridade que serviram como subsídio da 25<sup>a</sup> Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED), em 2002. Foram analisados de modo detalhado trabalhos que discutem questões relacionadas ao tema das diferenças na educação.

Nessa perspectiva, a intercultural vem se configurando como um objeto de estudo interdisciplinar e transversal, no sentido de tematizar e teorizar a complexidade (para além da pluralidade ou diversidade) e a ambivalência ou o hibridismo (para além da reciprocidade ou da evolução) dos processos de *elaboração de significados nas relações* intergrupais e intersubjetivas (FLEURI, 2003, p. 23).

Fleuri busca argumentos para ativar o potencial criativo e vital da conexão entre diferentes agentes e entre seus respectivos contextos, “a busca para o entendimento dos *entrelugares*, ou seja, dos contextos intersticiais que constituem os campos identitários, subjetivos ou coletivos, nas relações e nos processos interculturais” (FLEURI, 2003, p.22). E afirma desenvolver investigações sobre a “dimensão híbrida e ‘deslizante’ do ‘inter-’ (-cultural, -étnico, -geracional, -sexual, -grupal etc.) constitutivas de possibilidades de transformação e de criação cultural” (FLEURI, 2003, p. 23).

O conceito de **entrelugares** é apresentado por Homi Bhabha:

O que é teoricamente inovador e politicamente crucial é a necessidade de passar além das narrativas de subjetividades originárias e iniciais e de focalizar aqueles momentos ou processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais. Esses ‘entrelugares’ fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação - singular ou coletiva - que dão início aos novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade (BHABHA, 1998, p.19-20 apud FLEURI, 2003).

Fleuri (2003) explica a **hibridização cultural**:

**o que significa ser brasileiro?** ou ser sulista, gremista ou corintiano, nordestino, branco, negro, índio, homem, mulher, criança, idoso, militante, camponês, sem-terra, estudante, operário, classe-média? Cada uma dessas identidades assume significados específicos conforme os sujeitos, as relações sociais e os contextos históricos em que se colocam? Mais do que isso, cada identidade dessa não seria híbrida, deslizante, possibilitando a coexistência de identidades contraditórias? (FLEURI, 2003, p. 24).

Fleuri (2003) nos coloca diante da contradição, do atravessamento de múltiplas possibilidades de constituição, articulando reconhecimento, considerando a redistribuição das fontes de

---

<sup>15</sup> Professor titular na UFSC, atuando como professor permanente no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas e coordenador da Rede MOVER “Educação Intercultural e Movimentos Sociais” (UFSC/CNPq).

saberes nas quais já saciei minha sede. Estou viva, estou sendo e percebendo a incompletude. Estamos vivenciando o dinamismo das relações. Um processo plural e variável conforme novos significados vão sendo compostos ou transformados, metamorfoses entremeadas no sujeito social, político e cultural.

A 25ª reunião da ANPED movimentou o pensamento em fluxos (FLEURI, 2003, 2006), analisando pesquisas que consideram *a escola como território de enfrentamentos invisíveis*. Fleuri (2003) aponta caminhos para emergir o novo e esclarece o conceito:

O que nós estamos aqui chamando de *intercultural* refere-se a um campo complexo em que se entrecruzam múltiplos sujeitos sociais, diferentes perspectivas epistemológicas e políticas, diversas práticas e variados contextos sociais. Enfatizar o caráter relacional e contextual (*inter*) dos processos sociais permite reconhecer a complexidade, a polissemia, a fluidez e a relacionalidade dos fenômenos humanos e culturais. E traz implicações importantes para o campo da **educação**.

(...)

A educação passa a ser entendida como o processo construído na relação tensa e intensa entre diferentes sujeitos, criando contextos interativos que, justamente por se conectar dinamicamente com os diferentes contextos culturais em relação aos quais os diferentes sujeitos desenvolvem suas respectivas identidades, **torna-se um ambiente criativo e propriamente formativo, ou seja, estruturante de movimentos de identificação subjetivos e socioculturais** (FLEURI, 2003, p.31, grifos meus).

Fleuri (2006) amplia e dá continuidade ao estudo, retomando alguns elementos do mesmo referencial com o objetivo de discutir mais explicitamente a fonte de negação da alteridade: a questão dos estereótipos, preconceitos, discriminações e do racismo na educação.

O racismo, sendo ideologia, busca legitimar *estereótipos e preconceitos*. *Estereótipo* indica um modelo rígido a partir do qual se interpreta o comportamento de um sujeito social, sem se considerar o seu contexto e sua intencionalidade. O estereótipo representa uma imagem mental simplificadora de determinadas categorias sociais. Funciona como um padrão de significados utilizado por um grupo na qualificação do outro.

(...) Isso significa dizer que a consolidação de uma imagem estereotipada depende fundamentalmente de um consenso de opinião dos indivíduos que constituem um grupo. Nesta direção, o *preconceito* traduz a falta de flexibilidade entre os grupos, ajudando a definir o posicionamento de um sujeito social frente ao outro (FLEURI, 2006, p.498-499).

Fleuri (2006) retoma os artigos contundentes da discussão das diferenças e da identidade cultural na perspectiva da desconstrução dos processos que tensionam as práticas discursivas e as relações de poder quando promovem a superação das estratégias de hierarquização e de sujeição. O autor aponta o reconhecimento da alteridade manifesto em ações, saberes, opções, interações entre diferentes sujeitos.

Ou seja, busca-se reconhecer o outro como produtor de significados, no sentido de **acolhê-lo e compreendê-lo mediante múltiplas linguagens e estratégias relacionais**, deixar-se interpelar por eles, responder-lhe de modo respeitoso e criativo, **estabelecer laços de comunicação** e de reciprocidade que vivificam as tramas complexas de significados constitutivas dos contextos socioculturais (FLEURI, 2006, p. 513, grifos meus).

Dentre os setenta trabalhos referentes à questão da diferença sociocultural na educação apresentados na reunião da ANPED de 2002, vinte e cinco foram estudados em profundidade e quatorze foram citados. Fleuri (2006) buscou valorizar pesquisadores emergentes que abordavam a questão da diferença nas relações étnicas (principalmente populações indígenas e afrodescendentes), geracionais (infância, juventude, educação de jovens e adultos, nenhum trabalho focalizou a problemática referente à terceira idade), diferenças físicas e mentais (tradicionalmente identificadas como “deficientes”, “excepcionais”, “anormais”, e hoje chamadas de “portadoras de necessidades educacionais especiais”), de gênero.

Abordo aqui as considerações sobre a questão das relações de gênero. Fleuri (2006) aponta que pouquíssimos trabalhos problematizaram esta temática, tanto nesta reunião quanto nas anteriores. No Grupo de Trabalho sobre Educação Popular, um estudo intitulado “*Mulher e escolarização: uma relação de sentidos*” de Débora Feitosa (2002) aborda trabalhadoras em reciclagem de lixo e suas construções imaginárias sobre escolarização. A partir de suas histórias de vida e suas culturas, sentidos outros para além dos instituídos - aprendizagem da leitura, da escrita, do cálculo -, se expandem nos campos da afetividade, da autoestima, dos relacionamentos interpessoais e da construção da identidade pessoal e coletiva (FLEURI, 2006, p.507). Débora Feitosa ao compreender a imaginação como possibilidade criadora está nas mediações para superar os estereótipos, “uma mulher junto a um grupo de mulheres, revaloriza a sensibilidade, o afeto, o devaneio como dimensões inerentes ao processo de elaboração científica” e,

(...) um modo de enfrentar cientificamente as dimensões do complexo, do imprevisível, do ambíguo, do processual, inerentes às práticas sociais e, particularmente à prática educativa. Nesse sentido, o estudo explicita, nos depoimentos das trabalhadoras alfabetizadas, a ambivalência entre o trabalho e a escola, entre a negação e a valorização do próprio trabalho de reciclagem, entre o sentido social-econômico e o sentido simbólico-afetivo do trabalho precoce obrigatório (FLEURI, 2006, p. 508).

Existe uma multiplicidade de sentidos da interculturalidade a partir dos vários enfoques, temas localizados e problemas específicos em seus contextos que motivam diferentes perspectivas. As referências teóricas escolhidas para este texto introdutório, talvez ainda ingenuamente, propõem vislumbrar pontos de articulação entre a proposta da disciplina Encontro de Saberes e Práticas Educativas (PRE 431).

Fleuri (2012) elabora um dossiê com diferentes enfoques teórico-metodológicos e campos de ação político-pedagógicos em pesquisas interculturais apresentadas em três seminários (1997, 2003 e 2006) e um congresso (2009) promovidos pela Rede MOVER e suas parcerias. Nele o autor evidencia os processos de articulações e debates sobre o tema. Rede de

diferentes autoras e autores propositivos e que compreendem suas posições, assumem entrar em contato com divergências e convergências.

Este dossiê apresenta de forma esclarecedora as contribuições do ponto de vista latino-americano nos estudos de Catherine Walsh<sup>16</sup>. Para esta autora, segundo Fleuri (2012), a interculturalidade crítica aponta necessariamente para um projeto decolonial:

Pretende entender e enfrentar a matriz colonial do poder, que articulou historicamente a ideia de “raça” como instrumento de classificação e controle social com o desenvolvimento do capitalismo mundial (moderno, colonial, eurocêntrico), que se iniciou como parte da constituição histórica da América. Diferentemente do colonialismo - que diz respeito à dominação política e econômica de um povo sobre outro em qualquer parte do mundo - a colonialidade indica um padrão de relações que emerge no contexto da colonização europeia nas Américas e se constitui como modelo de poder moderno e permanente (FLEURI, 2012, p. 10).

Para apresentar de forma mais detalhada as contribuições de Catherine Walsh, abordo dois artigos referentes às pesquisas de doutorado orientadas por Candau no mesmo período (2006 - 2010). Em outubro de 2007 no Rio de Janeiro foi realizado um seminário presencial para discutir e aprofundar a perspectiva do grupo de pesquisadores transdisciplinar “Modernidade/Colonialidade”, com a presença da professora Catherine Walsh, com foco especial em suas relações com a educação.

Candau e Russo (2010) analisam interculturalidade e educação na América Latina partindo das contribuições da educação escolar indígena, movimento negro, educação popular. Este estudo evidencia o aspecto plural, complexo e original da construção intercultural em nosso continente.

Candau e Oliveira (2010) discutem possíveis confluências entre a proposta da pedagogia decolonial e intercultural na perspectiva da educação anti racista. Os trabalhos apresentam as ideias centrais da produção do grupo formado por intelectuais de diferentes procedências e inserções.

O postulado principal do grupo Modernidade/Colonialidade é:

(...) a colonialidade é constitutiva da modernidade, e não derivada. Ou seja, modernidade e colonialidade são as duas faces da mesma moeda. Graças a colonialidade, a Europa pode produzir as ciências humanas como modelo único, universal e objetivo na produção de conhecimentos, além de deserdar todas as epistemologias da periferia do ocidente (CANDAU e OLIVEIRA, 2010, p. 17).

A colonialidade indica o padrão de relações, atravessa todos os aspectos da vida, se configura em eixos entrelaçados. Para adentrarmos a tessitura da abordagem de Catherine Walsh é necessário compreender as categorias elaboradas: colonialidade do poder e do saber,

---

<sup>16</sup> linguista e coordenadora do programa de doutorado em Estudos Culturais Latino-Americanos, da Universidade Andina Simon Bolívar de Quito (Ecuador).

do ser, da natureza; pensamento crítico fronteiriço; decolonialidade (CANDAU e RUSSO, 2010; CANDAU e OLIVEIRA, 2010, FLEURI, 2012).

O grupo Modernidade/Colonialidade acredita na perspectiva intercultural crítica. Um caminho, um processo, muitos projetos, múltiplas ações no sentido de desvelar a decolonialidade e construir práticas que permitam a diversidade cultural. Reconstrução do ser. O “posicionamento crítico de fronteira”, segundo Candau e Oliveira (2010), leva em consideração que as relações de poder não desaparecem, mas podem conformar-se de outra maneira. O constante questionamento torna visíveis outras lógicas, outros modos de pensar e agir. Novas estratégias são elaboradas.

Interculturalidade na universidade, seu alcance e seus limites. Precisamos estar atentas e atentos à caricaturização do popular e à abordagem superficial de saberes descontextualizados ou à folclorização pejorativa de mitos, símbolos e ritos. Infindáveis estigmas e preconceitos precisam ser percebidos, esclarecidos e (re)interpretados em livros didáticos, currículos, aulas, posicionamentos e posturas.

Boaventura de Sousa Santos (2007, p. 37) adverte:

- ✓ Como formar decisões partilhadas e distingui-las das impostas?
- ✓ Como assegurar que a tradução intercultural não se transforma numa versão renovada do pensamento abissal, numa versão “suavizada” de imperialismo e colonialismo?
- ✓ Como distinguir alternativas ao capitalismo de alternativas dentro do capitalismo?

É próprio da natureza da ecologia dos saberes constituir-se através de perguntas constantes e respostas incompletas. Aí reside a sua característica de conhecimento prudente. A ecologia de saberes capacita-nos para uma visão mais abrangente daquilo que conhecemos, bem como do que desconhecemos, e também nos previne para que aquilo que não sabemos é ignorância nossa, não ignorância em geral (SANTOS, 2007, p.38).

Volto agora ao posicionamento de Catherine Walsh (2019) frente ao pensamento crítico fronteiriço na interculturalidade. Para esta estudiosa, nos movimentos indígenas equatorianos, não basta colocar os conhecimentos em diálogo. É fundamental um comprometimento com o projeto de transformação social, político e epistêmico. “Confrontamento intelectual com o neocolonialismo, de reavaliação de conhecimentos que durante milênios mantiveram a coerência e a personalidade do povo andino” (WALSH, 2019, p. 16). Também não se sugere uma mescla ou hibridação de formas de conhecimento. Propõe ação, no sentido da criação do novo, um real impacto social mediante às relações de poder. “Mais que isso: denota e requer uma ação transformadora, uma ação que não se limite à esfera do político, e sim que infiltre um verdadeiro sistema de pensamento” (WALSH, 2019, p. 26).

### **3. OBJETIVO GERAL**

Investigar a interculturalidade na formação de professores a partir da disciplina Encontro de Saberes e Práticas Educativas (PRE 431) oferecida no Período Emergencial Remoto 2020/01.

#### **3.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- identificar a interculturalidade e refletir sobre suas contribuições na formação de professores;
- analisar o Caderno da Caravana dos Saberes Populares como instrumento pedagógico que contribui com a expressão diversificada das aprendizagens e da interculturalidade;
- refletir e compreender a abordagem de integração de conhecimentos e modos de ver e pensar a realidade na educação, buscando a cooperação, pontos de articulação, complementaridade, enriquecimento mútuo e trocas.

## 4. METODOLOGIA

### 4.1 ESTRATÉGIA DE PESQUISA E O ESTUDO DE CASO

Esta pesquisa se caracterizou pela abordagem qualitativa. Na perspectiva das abordagens qualitativas, a explicitação precisa dos passos seguidos na realização da pesquisa, ou seja, a descrição clara e pormenorizada do caminho percorrido para alcançar os objetivos e, a justificativa de cada opção feita, é considerado rigor metodológico. André (2013) afirma que esta postura revela a ética do pesquisador, que ao expor seus pontos de vista dá oportunidade ao leitor de julgar suas atitudes e valores. De acordo com essa premissa, André (2013) afirma ainda que os estudos de caso aparecem em manuais de metodologia de pesquisa desde a década de 1960 e 1970, mas com sentido muito limitado: estudo descritivo de alguma unidade, seja ela escola, professora, grupo de alunas/os, sala de aula.

Já nos anos 1980, no contexto das abordagens qualitativas, o estudo de caso ressurge na pesquisa educacional com um sentido mais abrangente: o de focalizar um fenômeno particular, levando em conta seu **contexto** e suas **múltiplas dimensões**. Valoriza-se o aspecto unitário, mas ressalta-se a necessidade da **análise situada e em profundidade** (ANDRÉ, 2013, p. 97).

Destaco três pressupostos básicos, em concordância com André (2013), ao optar pelo **estudo de caso** como estratégia desta pesquisa: **a.** atitude aberta e flexível que considerou o conhecimento em constante processo de construção; **b.** a disciplina Encontro de Saberes e Práticas Educativas (PRE 431<sup>17</sup>) envolveu multiplicidade de dimensões e variedade de fontes de dados para contemplar o fenômeno investigado; **c.** a realidade pode ser compreendida sobre diversas óticas ao se descrever de forma acurada os eventos e situações observadas (ANDRÉ, 2013).

E o que temos de único e singular, algo que tenha valor em si mesmo para ser pesquisado? Nesta pesquisa, abordei a construção e realização do Caderno da Caravana dos Saberes Populares e seus prováveis caminhos na interação entre pessoas, integração de saberes, vivências contextualizadas. As características fundamentais sugeridas por Ludke e André (1986) aos estudos de caso consideram que devemos estar abertos às descobertas, a novos elementos que podem emergir, novas dimensões poderiam ser acrescentadas na medida em que avançam os estudos.

Essa característica se fundamenta no pressuposto de que o conhecimento não é algo acabado, mas uma construção que se faz e se refaz constantemente. Assim sendo, o pesquisador estará buscando novas respostas e novas indagações no desenvolvimento de seu trabalho (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.18).

---

<sup>17</sup> Para me referir ao Encontro de Saberes e Práticas Educativas (PRE 431) utilizarei a partir deste ponto no texto o código da disciplina.

Segundo as autoras, os estudos de caso enfatizam a interpretação em seu contexto. Em plena pandemia, temos os ambientes virtuais de aprendizagem como limite e possibilidade para uma apreensão mais completa do objeto de estudo. Os saberes tecidos a partir dos diálogos nos encontros síncronos assim como a compreensão da dinâmica complexa, seus aspectos singulares e plurais, são abordados considerando e revalorizando a imaginação criativa de seus autores. As relações emergem na diversidade das formas de aprendizagem e suas expressões.

Esta pesquisa teve como objeto de estudo o instrumento pedagógico e avaliativo Caderno da Caravana dos Saberes Populares produzido pelos estudantes egressos da disciplina PRE (431), durante o Período Emergencial Remoto 1 (PER-1) em 2020<sup>18</sup>, da Universidade Federal de Viçosa. Analisei as possíveis contribuições deste instrumento na formação intercultural de futuras/os professoras/es. Dentre os 38 estudantes matriculados no referido período letivo, 34 concluíram a disciplina. Destaco que só foram analisados os processos interculturais nos cadernos dos 12 estudantes que concordaram em participar da pesquisa.

Martins (2008) sugere identificar e analisar a multiplicidade de dimensões que envolvem o caso e, de maneira engenhosa, descrever, compreender, discutir e analisar a complexidade de algum caso concreto.

(...) deverá ser precedido por um detalhado planejamento, a partir de ensinamentos advindos do referencial teórico e das características próprias do caso. Incluirá a construção de um protocolo de aproximação com o caso e de todas as ações que serão desenvolvidas até se construir o relatório do estudo.

(...)

O protocolo oferece condição prática para se testar a confiabilidade do estudo (MARTINS, 2008, p.10).

Busquei formas de assegurar que as informações escolhidas são válidas, confiáveis e relevantes, refletindo sobre os propósitos da pesquisa. Raupp e Reichelle (2003) sugerem que “o instrumento deve ser revisto por alguém que conheça o assunto e esteja familiarizado com a população à qual será aplicado” (RAUPP e REICHELLE, 2003, p.155), recomendando assistência especializada.

Os cinco aspectos a seguir, relacionados ao objetivo de investigar a interculturalidade na formação de professores a partir da disciplina PRE 431, foram abordados:

- **institucional:** utilizei a pesquisa documental (GIL, 2008) para analisar o Programa Analítico (ANEXO A) e o Plano de Ensino (ANEXO B) por serem os documentos da criação da disciplina, quais caminhos encontrados e firmados pelas professoras para a efetivação da proposta na formação de professoras/es;

---

<sup>18</sup> A pandemia Covid 19 e o isolamento social caracterizam o momento desta pesquisa (2020-2022).

- **organizacional:** utilizei a técnica de coleta de dados por meio da entrevista semiestruturada (RAUPP e REICHELE, 2003) e analisei como o grupo envolvido na elaboração do Caderno da Caravana dos Saberes Populares (ANEXO C) se preparou para planejar, organizar, realizar e avaliar atividades interculturais;
- **teórico:** também utilizando a entrevista semiestruturada (RAUPP e REICHELE, 2003) perguntei o que as professoras entendem por interculturalidade; quais as razões e os critérios empregados para formular e realizar o trabalho intercultural por meio dos registros no Caderno da Caravana dos Saberes Populares;
- **pedagógico:** ainda na entrevista semiestruturada (RAUPP e REICHELE, 2003) indaguei quais os conteúdos sugeridos se relacionam diretamente aos desafios do trabalho intercultural e como foram superados; quais as metodologias educativas eficazes; quais foram as mudanças observadas na prática pedagógica; e como se deu a avaliação processual da disciplina PRE 431;
- **subjetivo:** e, finalmente, como a proposta de integração entre diferentes saberes e a liberdade de possibilidades nas formas de expressão nos registros no Caderno da Caravana dos Saberes Populares constituíram as relações mestras/mestres da tradição oral, educadores e educandos no trabalho intercultural.

## 4.2 TÉCNICAS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS

Se o que selecionamos para “ver” depende muito de nossa história pessoal e principalmente de nossa bagagem cultural, em concordância com Ludke e André (1986), o planejamento cuidadoso do trabalho e a preparação me encaminhou para “ouvir” atentamente. A verificação das informações pretendidas exigiu escolha de técnicas variadas de coleta de dados.

Como estabelecer critérios para a análise desta experiência intercultural na formação de professores? “Respeitar a leitura de mundo da/o educanda/o significa tomá-la como ponto de partida para a compreensão do papel da *curiosidade* de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento” (FREIRE, 1996, p.123).

Como construir, junto a estudantes e professoras, outra concepção de avaliação? Os olhares sobre o instrumento pedagógico objetivaram analisar se surgiram e como ocorreram a integração de saberes, pontes culturais entre diferentes conhecimentos, expressões da diversidade de modos de aprendizagem.

#### 4.2.1 OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

A observação participante ou ativa foi a estratégia adotada nos momentos iniciais da minha aproximação ao grupo de professoras, professor e monitora da disciplina PRE 431 com relação-convivência já estabelecida: processo de criação do grupo que propõe o ensino da vida e para a vida, no momento da pandemia.

A observação constituiu elemento fundamental da pesquisa (GIL, 2008).

(...) consiste na participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada. Nesse caso, o pesquisador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de um membro do grupo. Daí por que se pode definir observação participante como a técnica pela qual se chega ao conhecimento da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo (GIL, 2008, p. 103).

Segundo Gil (2008, p. 100) “a observação nada mais é que o uso dos sentidos com vistas a adquirir os conhecimentos necessários para o cotidiano”. O autor adverte que para poder ser utilizada como procedimento de pesquisa deve atender os seguintes critérios: **a.** servir a algum objetivo formulado de pesquisa; **b.** ser sistematicamente planejada; **c.** ser submetida a verificação e controles de validade e precisão.

Ao participar das reuniões com a equipe idealizadora da disciplina, pude a partir da minha observação, fazer anotações referentes aos objetivos e processo de construção do Caderno da Caravana de Saberes Populares, as quais também foram importantes na descrição deste instrumento.

#### 4.2.2 ENTREVISTA E QUESTIONÁRIO

Cerqueira Neto e Santos (2017), no artigo consequente a dissertação de mestrado sobre a retextualização da entrevista da modalidade oral para a modalidade escrita da língua, apresentam pesquisa bibliográfica sobre este gênero de discurso.

A entrevista é uma intervenção, sempre orientada para uma comunicação de informações. Mas este processo informativo, sempre presente, pode não ser o processo nem o fim essencial da entrevista; é o processo psico-afetivo ligado à comunicação que pode ser o mais importante, embora de maneira diferente, tanto no domínio das ciências humanas quanto no domínio dos veículos de massa (MORIN, 1973, p.116 apud CERQUEIRA NETO e SANTOS, 2017, p. 246).

Dois aspectos que estariam imbricados à definição do gênero entrevista: a técnica (relacionada a consciência profissional) e o diálogo (comunicação humana). Estes autores constatarem que “ao mesmo tempo que o gênero impõe restrições e padronização, também é um convite a escolhas, estilos, criatividade e variação” (CERQUEIRA NETO e SANTOS, 2017, p.247).

As vantagens do uso de entrevistas como método de coleta de dados estariam relacionadas ao aspecto da interação humana e a flexibilidade frente ao esclarecimento de perguntas ou termos usados (RAUPP e REICHELE, 2003, p. 172). As autoras apontam ainda

o fato do entrevistador ter a oportunidade de observar atitudes expressas pela linguagem corporal e inflexão da voz (RAUPP e REICHELE, 2003, p.173).

A utilização da *plataforma Google Meet* provavelmente afetou a observação da comunicação não verbal, especialmente frente ao desconforto da entrevistadora frente à gravação. Por outro lado, a gravação completa das entrevistas com monitora, três professoras e professor - diretamente envolvidas na disciplina PRE 431 - possibilitou a transcrição na íntegra das falas, além da observação posterior atenta de possíveis nuances do diálogo.

A organização do conjunto inicial de categorias de análise de conteúdo das entrevistas foi pensada ao longo do processo de elaboração do roteiro semiestruturado. As categorias desta etapa foram perfil profissional; criação da disciplina; elaboração e organização do Caderno da Caravana dos Saberes Populares; respostas dos educandos no caderno; proposta de avaliação processual. A partir das reflexões ao longo do diálogo estabelecido nas entrevistas e do encaminhamento da análise do conteúdo das transcrições surgiram temas de abordagem ao trabalho intercultural realizado (BARDIN, 2009).

A definição de questionário utilizada nesta pesquisa:

(...) técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado (GIL, 2008, p.121).

A opção pela utilização do questionário individual *on-line* teve relação direta com a impossibilidade do convívio social no momento da pandemia. Todas as pessoas que concordaram em disponibilizar seus Cadernos da Caravana dos Saberes Populares para esta pesquisa foram também convidadas a responder o questionário, portanto 12 (doze) estudantes. O roteiro do questionário apresentava cinco questões referentes ao perfil dos respondentes, no intuito de descrever características das pessoas pesquisadas. As categorias para análise do conteúdo das questões abertas (BARDIN, 2009) eram cinco, a saber:

- contribuições da disciplina PRE 431 para a formação de professores;
- contribuições para a construção do conhecimento no processo de elaboração do Caderno da Caravana dos Saberes Populares;
- propostas do caderno para favorecer as formas de expressão;
- compreensão dos conhecimentos partilhados nos encontros síncronos a partir da elaboração do caderno e diálogo com a vida e o cotidiano;
- importância dos saberes populares para a vida e a prática educativa.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido<sup>19</sup> – TCLE (APÊNDICE A) foi enviado via e-mail institucional da universidade. A entrevista semiestruturada (APÊNDICE B) com as/os educadoras/or e monitora da disciplina PRE 431 foi realizada via plataforma *Google Meet*.

O questionário e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (APÊNDICE C) foram enviados via formulário digital (*Google Forms*). Foram investigados, por meio de questionário semiestruturado (APÊNDICE D) os/as estudantes matriculados/as no Período Emergencial Remoto-1, em 2020, na disciplina PRE 431 da Universidade Federal de Viçosa.

Na análise dos dados obtidos por meio das entrevistas e questionários foi adotada a metodologia de análise de conteúdo (BARDIN, 2009).

#### 4.2.3 PESQUISA DOCUMENTAL

Para retratar e/ou complementar informações sobre o percurso de criação da estrutura, organização e realização da disciplina PRE 431, com enfoque na interculturalidade, alguns dados da pesquisa foram obtidos de forma indireta, por meio da pesquisa documental.

Gil (2008) afirma que alguns dados podem ser obtidos de maneira indireta.

Para fins de pesquisa científica são considerados documentos não apenas os escritos utilizados para esclarecer determinada coisa, mas qualquer objeto que possa contribuir para a investigação de determinado fato ou fenômeno. Assim, a pesquisa documental tradicionalmente vale-se dos registros cursivos, que são persistentes e continuados (GIL, 2008, p.147).

Documentos são materiais escritos que possam fornecer informações sobre o comportamento humano; sejam leis, normas, regulamentos, regimentos, memorandos, pareceres, arquivos escolares. Diários, memórias e autobiografias também são apresentados como documentos de alguma utilidade na pesquisa social, apesar de muitas críticas. Segundo Gil (2008, p. 151) “há de se reconhecer que alguns documentos dessa natureza proporcionaram importantes conhecimentos acerca da vida íntima das pessoas”. Como sugerem Ludke e André (1986) a escolha dos documentos não é aleatória.

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse contexto (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 39).

---

<sup>19</sup> Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPE/UFV), sob número CAAE: 39375620.5.0000.5153.

A informação obtida através da pesquisa documental possui credibilidade porque a evidência foi acumulada à medida que as atividades de criação e elaboração da PRE 431 foram sendo realizadas. Os documentos foram consultados várias vezes e inclusive poderiam servir de base a diferentes estudos, o que daria mais estabilidade aos resultados obtidos. Foram consultados o Programa Analítico (ANEXO A) e o Plano de Ensino (ANEXO B) da PRE 431 apresentados no Quadro 1, a seguir.

**Quadro 1.** Documentos pesquisados e respectivas proposições de análise

<b>Fontes Documentais</b>	<b>Proposição de Análise</b>
Programa Analítico da disciplina PRE 431	objetivo geral e específicos da disciplina, ementa, planejamento pedagógico, organização em conteúdos (unidades e temas), práticas investigativas sugeridas, oferta a diferentes cursos de graduação
Plano de Ensino da disciplina PRE 431	estrutura da disciplina em suas unidades, recursos utilizados, orientações para registro e sistematização das aprendizagens, sugestões de referências bibliográficas, metodologias para promoção do diálogo entre educandas/os, educadoras/es e mestras/es dos saberes populares

A análise destes documentos foi pautada no diálogo com as professoras além da observação como método de colher informações, como sugerem Raupp e Reichelle (2003), características específicas do fenômeno observado, separando o que é relevante ao objetivo desta pesquisa e estruturada a partir da construção de processos de aprendizagens interculturais.

#### **4.2.3.1 CADERNO DA CARAVANA DOS SABERES POPULARES**

Investigo a interculturalidade na formação de professores a partir da disciplina Encontro de Saberes e Práticas Educativas (PRE 431). Analiso como o instrumento pedagógico Caderno da Caravana dos Saberes Populares contribui para a expressão diversificada das aprendizagens. Este documento é o registro reflexivo da trajetória formativa de estudantes durante a disciplina PRE 431. Foram consultados 12 (doze) cadernos, com acesso digital autorizado pelo Termo de Consentimento Livre Esclarecido. Os documentos foram impressos.

A aproximação aos registros do processo de aprendizagem intercultural nos cadernos foi construída seguindo quatro leituras na íntegra de cada um. A primeira leitura dos cadernos foi livre. Estava na fase de elaboração e escrita do projeto de pesquisa. Existia o desafio de

envolver-me na construção de categorias de análise da interculturalidade, embora a compreensão deste processo não estivesse incorporada.

A leitura flutuante foi destinada a fruição, a entrega ao processo de conhecer as múltiplas visões e possibilidades dos cadernos. Neste momento atenção especial foi destinada às diferentes formas de expressão em imagens. Encontro uma primeira sugestão à reflexão na literatura. As elaborações em torno das discussões conceituais sobre conhecimentos tradicionais, ainda na fase de estruturação dos referenciais teóricos da pesquisa, me possibilitaram dialogar com Ludke e André (1986). Estas autoras apontam critérios como homogeneidade interna, heterogeneidade externa, inclusividade, coerência e plausibilidade. As autoras também sugerem atenção aos dados que não puderam ser agregados, “devem ser classificados em um grupo à parte para serem posteriormente examinados” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.43). Um ponto de partida ao aprendizado da estratégia metodológica do estudo de caso.

A sistematização das respostas das entrevistas foi essencial uma vez que me permitiu encontrar caminhos para a análise de conteúdo dos cadernos (BARDIN, 2009). Após a transcrição das entrevistas com a equipe, entre maio e junho de 2021, pude observar algumas sugestões de temas para o mergulho na análise, na leitura mais elaborada dos cadernos. Sugestões das professoras foram consideradas em sua totalidade nesta segunda leitura. Aqui me refiro a “temas” que orientaram a construção da análise dos cadernos, o entendimento do processo intercultural vivenciado pela comunidade de aprendizagem. As entrevistas foram construções reflexivas sobre a interculturalidade, no contexto da disciplina, além de sugestões para a compreensão da provável confluência dos elementos de cada caderno.

A partir da segunda leitura as sugestões de temas interculturais, apontados pela equipe entrevistada, são consideradas: **encontro de saberes; sensibilização da escuta; mudanças na forma de ver e perceber a vida; sinceridade na narrativa; inquietações**. As marcações e anotações dos trechos relevantes em cada caderno relacionadas aos objetivos específicos desta pesquisa foram separadas, entretanto ressalto que considerarei também garantir a possibilidade que outros temas pudessem ser apontados para futuras categorias relevantes. Trechos para análise referentes aos temas sugeridos à proposta intercultural foram destacados nos cadernos impressos, depois separados em arquivos individuais, caderno por caderno, no editor de texto do computador.

O primeiro agrupamento por temas, nomeado “**Encontro de Saberes**”, envolve as reflexões proporcionadas no aprendizado do diálogo, a autenticidade das descobertas e movimentos/entendimentos internalizados pelas/os estudantes. Foram selecionados trechos que

evidenciavam relações entre a literatura acadêmica disponibilizada, convergências ou divergências a partir das contribuições das professoras, referências às mediações e participações em aula dos próprios estudantes, as análises das pessoas sobre as discussões e sua progressão ou amadurecimento ao longo da disciplina. Talvez seja este o agrupamento mais significativo do processo intercultural. Os critérios de análise da interculturalidade nos cadernos surgiram principalmente a partir da organização destes trechos frente as categorias que se definiram ao longo da análise.

É preciso afirmar que os temas, por serem enredados e entrelaçados, se sobrepõem nos muitos trechos. Este foi um desafio da abordagem do material por temas. Por exemplo, uma característica básica ao diálogo é a escuta profunda e respeitosa da fala do outro, diferente, diverso, plural e contextualizado. As percepções e sentimentos dessas pessoas sobre as diferentes escutas que fizeram, os olhares sensíveis aos outros, a escuta dos saberes populares das/os mestras/es.

Muitos são os trechos que se remetem a citações diretas das falas marcantes das/os mestras/es. Falas que mobilizaram, por vezes incomodaram, outras tantas revelaram as relações entre educação e hegemonia do pensamento único, da verdade única. Os agrupamentos nomeados “**Sensibilização da escuta**” e “**Mudanças na forma de ver e perceber a vida**” se referem a parcelas interconectadas nas expressões do todo da vivência. Mas o despertar da consciência acontece aos poucos. Os cadernos são o registro do processo. Os primeiros encontros, as primeiras aulas do ensino virtual, a novidade e curiosidade entremeada às sensações de perplexidade frente ao momento da pandemia parecem ter mobilizado internamente as/os estudantes ao exercício da escuta. Num segundo momento, ao longo do desenvolvimento e compreensão da proposta da disciplina e da oportunidade que os registros nos cadernos representavam ao aprendizado da escrita, os trechos selecionados evidenciam as mudanças no pensamento e nos atos cotidianos. Busquei sínteses e sistematizações que indicassem que houve mudanças, se a intencionalidade das professoras foi incorporada.

O agrupamento do tema “**Sinceridade na narrativa**” engloba trechos onde o âmago da pessoa que escreve é expresso com honestidade marcante, algumas vezes com profundidade poética, quando algo interno é afetado naquela reflexão. Alguns estudantes mais tocados, outros menos. Pessoas ávidas por dizerem de si e seus processos em outras linguagens. Todos os trechos com tais características foram marcados. Novamente a sobreposição com os temas anteriores existe. Entretanto, ressaltar as narrativas, a disponibilidade impressionante de partilha dos processos subjetivos e íntimos.

E, por fim, temos o agrupamento “**Inquietações**”. Este tema se refere a uma questão específica do caderno e diretamente relacionada ao processo de formação de professoras/es. Em todas as unidades estava presente uma questão especial, composta por três perguntas fundamentais. *Refleta: Quais os sentidos dessa caminhada? De que forma aprendo? Que inquietações e perguntas venho construindo nessa caminhada?* Aqui organizei as muitas dúvidas e posicionamentos frente ao processo formativo vivenciado antes e depois da experiência da disciplina PRE 431.

Os trechos dos 12 cadernos foram agrupados seguindo as unidades abordadas na disciplina, considerando o entrelaçamento dos conteúdos dos temas. A PRE 431 foi organizada em sete unidades a saber: Saberes Populares para a vida; Saúde Integral; Cosmovisão e Epistemologias; Agroecologia e Educação; Educação Territorializada, Resistência e Militância; Cultura e Arte. Apenas neste momento fui capaz de compreender que o objetivo geral da disciplina considerava o diálogo de saberes, cosmovisões, epistemologias, portanto, caminhos à interculturalidade.

O ato de pesquisar não é instantâneo, muito pelo contrário, lento, gradual. A seguir está o Quadro 2 onde explicito entendimento dos significados dos temas sugeridos pelas professoras nas entrevistas.

**Quadro 2.** Temas das entrevistas e entendimento de seus significados

<b>Temas</b>	<b>Significados</b>
Encontro de Saberes	a partir dos registros nos cadernos dos encontros com as/os mestras/es foram selecionados trechos que evidenciavam o diálogo no texto escrito, processos de convivência multiétnica e multicultural, pluriépistêmica e transdisciplinar no espaço de sala de aula virtual
Sensibilização da escuta	trechos onde a novidade e curiosidade parecem ter mobilizado internamente as/os estudantes ao exercício da escuta profunda, que precede e acompanha a postura do diálogo autêntico
Mudanças na forma de ver e perceber a vida	ao longo do desenvolvimento e compreensão mais elaborada da proposta da disciplina, os trechos selecionados evidenciam as mudanças no pensamento e nos atos cotidianos
Sinceridade na narrativa	trechos onde acontece a partilha dos processos subjetivos e íntimos, momentos onde algo interno é afetado naquela reflexão, seja no diálogo, seja na escuta, seja nas mudanças, seja nos conflitos internos
Inquietações	dúvidas e posicionamentos frente ao processo formativo vivenciado na disciplina a partir da questão geradora presente em todas as unidades do caderno

Todos os trechos pertinentes dos cadernos foram destacados e, posteriormente, escolhidos pela abrangência e recorrência. O olhar sobre a experiência da avaliação processual aprecia e valoriza cada nova leitura. Preciso destacar a riqueza, diversidade e profundidade dos escritos e imagens encontradas nos cadernos. Adentrar a vivência das pessoas que concordaram em participar da pesquisa foi um processo que exigiu cautela e envolvimento nas descobertas das/os outras/os em mim. Tempo de leitura, pausa entre um caderno e outro. Respeito frente as características e estilos de expressão, formas de linguagem escrita, sentimentos e relatos de vivências de estudantes em formação.

E, num novo agrupamento após a terceira leitura, os trechos individuais são organizados dentro dos temas sugeridos nas entrevistas unidade a unidade, considerando o processo de abordagem dos conteúdos, conforme realizado ao longo da disciplina, de forma mais internalizada por mim. Busquei estabelecer diálogo, entre trechos, para a composição textual. **A primeira, segunda e a terceira leituras são camadas concêntricas, circulares e dinâmicas do processo de elaboração das categorias de análise da interculturalidade nos cadernos.**

Em todos os momentos novos trechos foram destacados e cada vez mais material de pesquisa compunha os arquivos da seleção. Pude perceber então que a intercultura, portanto o conceito/processo/ação desde sua elaboração como disciplina, perpassou cada encontro síncrono e assíncrono do Encontro de Saberes e Práticas Educativas.

Os entrelaçamentos e enredamentos “frente à coleta de dados” são múltiplos. Prefiro dizer que **elaborava a colheita de escritos e imagens do processo intercultural** de formação de professoras/es nos cadernos. É importante verbalizar que não havia limite de páginas, nem limites de forma ou definição de caminhos para respostas. Talvez seja possível afirmar que estudantes tinham liberdade: não existia a resposta certa ou errada. Existiam estímulos para a reflexão, questões mobilizadoras do diálogo entre saberes e conhecimentos. Uma oportunidade rara ou única no processo formativo e na aprendizagem da escrita criativa e criadora. Por isso precisei reler, anotar, voltar, silenciar. Sentimentos e emoções de uma intensidade inesperada motivaram minhas marcações. Os meus sentimentos interpretando: “os outros” escrevendo e desenhando.

Desde o início desta pesquisa existia a vontade de estudo e compreensão do que seria o “diálogo” para Paulo Freire. Processo contínuo de construção e reconstrução do ato de pesquisar, a atenção foi direcionada a visão global, dimensões parciais, delimitação dos conteúdos, relação entre as partes, significação de sua globalidade e considerações sobre a atitude crítica no ato de estudar (FREIRE, 1982, p. 09-12). Considerei a realidade plural da comunidade de aprendizagem, seus múltiplos contextos e vivências (urbanos, no/do campo, ou em cidades do interior).

Ainda na etapa de construção dos referenciais teóricos desta dissertação, um artigo em especial conduziu esta pesquisa ao conceito “interculturalidade” e, portanto, o embasamento conceitual relevante à reflexão sobre conhecimentos tradicionais e educação.

Crepalde et al. (2019) apontam as marcas/características dos saberes tradicionais. “Conhecimento tradicional é um discurso associado às práticas sociais, que têm sua gênese na tradição e lutas populares, comumente transmitido pela oralidade e, predominantemente, organizado de modo narrativo” (CREPALDE et al., 2019, p. 278). Os autores consideram e analisam os saberes relacionados à influência da lua no cultivo da mandioca e preparo de seus derivados (goma, farinha, bolos) de geraizeiros<sup>20</sup>. Defendem a construção do diálogo mais efetivo, resultante da amálgama de vivências, com epistemologias próprias.

---

<sup>20</sup> Geraizeiros são camponeses da porção de cerrado no norte de Minas Gerais, se estendendo ao noroeste do estado de Minas e oeste da Bahia, sobre as quais se estendem os Gerais.

A apresentação, análise e discussão da integração de saberes, interculturalidade e ensino de ciências de Crepalde et al. (2019) inspirou decisivamente o processo da construção das categorias de análise da interculturalidade nos Cadernos da Caravana dos Saberes Populares. O desenho metodológico desta pesquisa se concentra nos modos de ver e pensar a realidade na educação, cooperação entre sujeitos, seus pontos de articulação (convergências e divergências), enriquecimento mútuo, trocas.

A seguir está o Quadro 3, com as características dos diferentes conhecimentos tradicionais, consultado inúmeras vezes ao longo do desenvolvimento desta metodologia de pesquisa.

### Quadro 3. Características dos conhecimentos tradicionais

<b>Categorias</b>	<b>Características</b>
Local	Fortemente demarcado pela relação entre a identidade e o espaço (território, <i>terra como identidade</i> ) de pertencimento do sujeito. Assume uma relação mais profunda com o espaço, dependente do contexto, restrita, não generalizável.
Monista	Considera a realidade ( <i>espiritual e física</i> ) como um todo. Não assume dualismos tais como: mente x corpo, sujeito x objeto, natureza x cultura, material x não-material.
Holístico	As partes mantêm inter-relações com o todo e não podem ser isoladas. Também se refere a um equilíbrio/harmonia dos aspectos mental, espiritual, emocional e físico do ser. <i>Todas as partes da vida estão inter-relacionadas.</i>
Relacional Responsivo	O mundo das relações é responsivo e exige o exercício de alteridade. <i>Na medida em que experimentamos o mundo também somos vivenciados por ele. É um ato recíproco.</i>
(Des)conhecido	Constante fluxo na natureza que produz realidades compreensíveis e incompreensíveis. Não há a expectativa de compreensão de “tudo”. <i>Exercício da humildade.</i>
Validade	Validade baseada no conteúdo, seu contexto, e não na sua capacidade preditiva. Se usam-existe-vive hoje, então é válido. Admite explicações divergentes. <i>Conhecimento da natureza como ela é e não como ela funciona.</i>
Dinâmico	Transformado de geração em geração, sempre contemporâneo. Não é uma repetição, as informações são experimentadas, comparadas e produzidas à “luz” de geração em geração.
Sistematicamente empírico	Profunda observação e experimentação do mundo natural.
Temporalidade	Distintas temporalidades convivem harmonicamente: indissociáveis do sujeito; tempos cíclicos (não há início e fim).
Espiritualidade	Fluxo permanente de “algo” que perpassa os sujeitos, os fenômenos físicos e não físicos e tende a buscar equilíbrio e harmonia na existência. Diferente de religião ou paradigma concorrente ao da ciência.

Fonte: CREPALDE et al. (2019, p. 282).

Este conjunto de características “perpassam o modo próprio de falar e pensar dos licenciandos assim como de moradores de comunidades do campo, estreitamente relacionados à suas práticas sociais” (CREPALDE et al., 2019, p 275). Ao observar o contexto de construção deste quadro, a descrição metodológica do artigo, refleti sobre modos de vida, epistemologias e cosmovisões de mestras e mestres convidados para a disciplina ao longo das muitas leituras dos registros interculturais dos cadernos da disciplina PRE 431.

Como dar visibilidade a outro conhecimento construído sobre escola e educação? Ao definir, compreender e articular os propósitos da pesquisa, três diferentes e complementares olhares sobre o Caderno da Caravana dos Saberes Populares foram possíveis:

**a. sobre o instrumento** (processo de elaboração intercultural, conteúdos, perguntas, organização, desenvolvimento);

**b. sobre a resposta de estudantes** (formas interculturais de expressão de aprendizagens, os aprendizados, as sensações, as sugestões, a integração entre saberes, os diálogos, enfim como se expressa a interculturalidade);

**c. sobre a avaliação** (avaliação processual).

Assim estava finalmente preparada para a quarta leitura, aquela que definiria quais seriam as categorias de análise da interculturalidade nos cadernos. Mesmo assim, ainda precisei retornar aos trechos selecionados em cada tema, quais as lógicas dos saberes tecidos, buscando compreender seus significados nos agrupamentos de forma precisa. O Quadro 4, a seguir, expõe o processo de organização dos trechos selecionados em cada caderno e procedimentos metodológicos do desenvolvimento das categorias de análise da interculturalidade.

#### Quadro 4 - Desenvolvimento das categorias de análise da interculturalidade

##### **Características das etapas das leituras dos Cadernos da Caravana dos Saberes Populares**

<b>primeira leitura</b>	<p>flutuante e livre, momento da escrita do projeto de pesquisa</p> <p>momento destinado à <b>fruição das múltiplas linguagens e possibilidades</b> nos cadernos consultados, destacando a elaboração de imagens verbais ou visuais autorais</p> <p>para a aproximação à estratégia do estudo de caso são observados critérios de <b>homogeneidade interna, heterogeneidade externa, inclusividade, coerência, plausibilidade</b></p>
<b>segunda leitura</b>	<p>acontece após a transcrição das respostas das entrevistas</p> <p>considera a sugestão de temas (encontro de saberes, sensibilização da escuta, mudanças na forma de ver e perceber a vida, sinceridade na narrativa, inquietações) ou caminhos de entendimento ao processo de escolha das categorias de análise da interculturalidade</p> <p>apoiada nas sugestões de Paulo Freire (1982) sobre o ato de pesquisar, os trechos selecionados consideram possibilidades na <b>visão global, dimensões parciais, delimitação dos conteúdos, relação entre as partes, significação de sua globalidade</b></p> <p>são destacados trechos unidade a unidade, caderno por caderno</p>
<b>terceira leitura</b>	<p>são organizados os trechos destacados em um novo agrupamento, unindo todas as repostas, unidade a unidade, ainda dentro de cada tema sugerido nas entrevistas</p> <p>reflexão sobre modos de vida, epistemologias e cosmovisões de mestras e mestres convidados da PRE 431, baseado nas características dos conhecimentos tradicionais sugeridos por Crepalde et al. (2019) buscando <b>complementaridade, pontos de articulação, comparabilidade, cooperação, intercâmbio, enriquecimento mútuo</b></p>
<b>quarta leitura</b>	<p>a partir das lógicas dos saberes tecidos, a cada tema sugerido nas entrevistas, nova seleção é feita do material coletado dos cadernos considerando <b>abrangência, recorrência, pertinência</b> além dos referenciais teóricos sobre interculturalidade</p> <p>definição das categorias de análise da interculturalidade</p>

Já o mapa conceitual da Figura 2 (a seguir) leva em consideração o processo de construção do objetivo geral e específicos da pesquisa a partir dos referenciais teóricos. A partir de nova reflexão frente aos temas sugeridos pelas professoras, aprofundamento na bibliografia da disciplina, quarta leitura dos trechos já selecionados, despontaram dez categorias da interculturalidade nos cadernos.



Figura 2 - Mapa conceitual das categorias de análise da interculturalidade

Temos o eixo que guiou o processo desta pesquisa, os conceitos amalgamados: interdisciplinaridade - alteridade - interculturalidade - transdisciplinaridade. E o círculo concêntrico de camadas sobrepostas no qual me vi imersa e girando. Os temas que alimentaram a análise de conteúdo: no centro, ancorando, estão os Encontros de Saberes; e girando anti-hegemônicamente, vivemos todas e todos mudanças na forma de ver e perceber a vida, sinceridade na narrativa, sensibilização da escuta, inquietações. Estes são os temas que determinaram as escolhas das expressões da interculturalidade nos cadernos.

A diversidade das formas de aprendizagem, realidade do território em que cada pessoa está inserida, diálogo autêntico, escuta profunda, interação entre pessoas, integração de saberes, vivências contextualizadas, circularidade, confluência e transfluência foram as categorias de análise interculturais nos cadernos.

Escrevo sobre uma aproximação dos processos de formação de professores, quiçá educadores populares, na transformação social emancipatória. **Estou inserida no universo sendo investigado, venho sendo educada ao mesmo tempo que pesquiso, escrevo meu caderno enquanto aprendo a ler o caderno de outras/os.** Como abordar as entrelinhas dessa pesquisa? Estou no novo momento de formação e reformulação do já vivido, círculos concêntricos de entendimento em camadas sobrepostas.

Ainda internalizando Oliveira e Sgarbi (2007) estou pensando e elaborando a invenção do ato de pesquisar experiências exemplares para que possam ser multiplicadas, suas especificidades, sua qualidade, seja na forma de praticar as atividades ou na maneira de considerar grupos sociais enraizados como projetos de vida locais, sua competência ao incentivar a participação ativa analisando expressões da interculturalidade escrita e imagética das/os estudantes.

A partir dessa ideia, torna-se possível pensar a prática educativa concreta considerando e revalorizando a imaginação criativa de professores e alunos e dos seus fazeres, hoje marginalizados porque locais, reconhecendo neles possibilidades de aceitação ampliada e multiplicação, em virtude de algumas de suas características qualitativas (OLIVEIRA e SGARBI, 2007, p.18).

A 30ª Reunião Anual da ANPED em 2007 - área temática Educação Visual, Linguagens Visuais e Arte - sessão especial “Pesquisa acadêmica, vida cotidiana e juventude: desafios sociológicos” estimulou o debate sobre os processos de produção de conhecimentos indissociáveis dos modos, motivações, interpretações de imagens; sejam verbais ou estritamente visuais. O imprevisível, incontável ir e vir entre diversidades singulares e plurais, articulados por pessoas e vida em comunhão está sendo considerado.

O conhecimento organizado em florestas, capilaridades de árvores humanas coligadas ao todo, flexíveis em suas manifestações, individualidades múltiplas, relacionais, variáveis.

#### Enfrentamento de nossa cegueira epistemológica

(...) culturalmente desenvolvida pelos sujeitos sociais em virtude dos processos de socialização e dos saberes que nesses processos se tecem. Esta cegueira pode ser superada - desaprendida - a partir dos processos cotidianos de desestabilização do já sabido, que dariam origem tanto a novas possibilidades quanto a impossibilidades, derivadas de novas e diferentes cegueiras ou, ainda, de um impedimento à repetição. Ou seja, a partir do questionamento e da desnaturalização dos valores e saberes socialmente tecidos (OLIVEIRA e SGARBI, 2007, p.19).

As redes de significados são elaboradas como possibilidades fluidas e permanentes de novas tessituras. Os riscos e dificuldades são também inevitáveis.

Ou seja, de acordo com as culturas nas quais nos originamos, com as crenças e convicções que abraçamos, com os saberes que tecemos e com as vivências que experimentamos, seremos vitimados por cegueiras diferentes, que comprometem visão/leitura/escuta/sentimento de dimensão e partes diferentes do mundo, mas jamais deixaremos de ser parcialmente cegos, exatamente porque, como já nos ensinou Boaventura Souza Santos (2004), toda cultura é parcial (OLIVEIRA e SGARBI, 2007, p.21).

## 5. RESULTADOS

### 5.1 ENCONTRO DE SABERES E PRÁTICAS EDUCATIVAS (PRE 431)

A escuta profunda, atenta e silenciosa, acompanhou e determinou todos os momentos do desenvolvimento da metodologia desta pesquisa. Assim como o diálogo autêntico perpassou cada questionamento. Foi realizada a leitura dos registros documentais deste processo educativo; sendo estes o Programa Analítico (ANEXO A), o Plano de Ensino (ANEXO B) e o Caderno da Caravana dos Saberes Populares (ANEXO C).

A disciplina Encontro de Saberes e Práticas Educativas PRE 431, vinculada a Pró-Reitoria de Ensino (PRE) da Universidade Federal de Viçosa, é construída de maneira coletiva por múltiplos sujeitos, com a determinação do número inicial de 30 vagas, sendo oferecida para todos os cursos de Licenciatura e outros cursos da universidade no primeiro período emergencial remoto de 2020.

Foram matriculados 38 estudantes dos cursos de Ciências Biológicas, Licenciatura em Educação do Campo, Licenciatura em Ciências Biológicas, Pedagogia, Ciências Sociais, Medicina Veterinária, Dança e Geografia. Alguns estudantes efetivaram suas matrículas como disciplina facultativa (SILVA, 2020, p.31).

O objetivo geral da disciplina PRE 431<sup>21</sup> é promover o diálogo de saberes e a construção de conhecimentos sobre a vida e para a vida. Seus objetivos específicos são fortalecer a formação humana integral visando o bem viver; promover o diálogo entre cosmovisões e epistemologias; formar professores para uma educação territorializada; promover o vínculo com as/os estudantes buscando o (re)encantamento com os saberes e com a vida. Os objetivos geral e específicos já apontavam caminhos à interculturalidade.

A ementa da disciplina foi assim descrita: Educação como prática da liberdade e comunidades de aprendizagem. Sujeitos, saberes e experiências. Saberes, práticas e territórios. A cultura em suas diferentes manifestações nos meios populares (agroecologia; saúde integral; biodiversidade; arte; cosmovisões; alimentação; festa, trabalho e resistência.) Educação popular e bem viver: repensando e construindo caminhos para reprodução da vida.

O planejamento pedagógico da disciplina estabelecia, além das apresentações dos conteúdos utilizando aprendizado ativo com a colaboração das/os estudantes, debates mediados pelas professoras e construção do conhecimento a partir de metodologias participativas. O contexto do ensino remoto exigiu a apresentação dos conteúdos orais e escritos via reuniões virtuais na plataforma disponível.

---

<sup>21</sup> Programa Analítico (ANEXO A) e Plano de Ensino (ANEXO B)

A prática investigativa foi executada por todas/os estudantes. A mediação<sup>22</sup> dos espaços de diálogo com mestras/es dos saberes populares foi realizada pelas/os estudantes, orientada pelas professoras. Ao longo de todo o processo foi feita a sugestão de desenvolvimento de mapas conceituais sobre as discussões dos encontros síncronos.

Os recursos didáticos utilizados foram textos, vídeos, *Podcasts*, *Whatsapp*, *E-mail* institucional, ambiente virtual de aprendizagem PVAnet, *Google Drive*, *Google Meet*, aulas gravadas.

A disciplina PRE 431 foi organizada em sete unidades a saber: Saberes Populares para a vida; Saúde Integral; Cosmovisão e Epistemologias; Agroecologia e Educação; Educação Territorializada, Resistência e Militância; Cultura e Arte. A cada unidade aconteceram encontros com mestras/es do saber popular, leituras, vídeos, partilhas, promoção de diálogo entre a comunidade de aprendizagem, orientações das professoras sobre o registro e sistematização dos processos vivenciados no instrumento pedagógico (formativo e avaliativo) Caderno da Caravana de Saberes Populares.

### 5.1.1 CODINOMES DOCENTES, TRAJETÓRIAS E MOTIVAÇÕES

A proposta de construção coletiva desde o primeiro passo, onde a complementaridade entre os diversos sujeitos envolvidos é o desafio. Pontos de vistas disciplinares e cosmovisões abrangentes da realidade sendo acolhidos. Para a realização desta etapa da pesquisa foram entrevistadas cinco pessoas: monitora, professoras e professor.

Tendo como objetivo não expor os envolvidos na comunidade de aprendizagem, foi feita a substituição dos nomes das pessoas da equipe por codinomes, escolhidos de forma a compor com a proposta de ensino da vida e para a vida. A Figura 3, imagem<sup>23</sup> a seguir foi escolhida como altamente representativa do processo de envolvimento, “onde cada árvore é um elemento importante do nosso crescimento e expansão e o quanto esses saberes formam essas florestas orgânicas que podem falar, pensar e andar” (CORAÇÃO, disciplina PRE 431, 2020).

---

<sup>22</sup> Foi sugerida a divisão do processo de mediação dos encontros síncronos com mestras e mestres em cinco momentos: 1. Chamado e motivação ao encontro, com elaboração do convite/cartaz, falas introdutórias, envolvimento do grupo com as discussões da unidade; 2. Mística, como acolher convidadas/os, como a arte pode nos ajudar a sensibilização para o tema do diálogo; 3. Apresentação das/os convidadas/os; 4. Estímulo ao diálogo, quando o espaço é aberto à fala de todas/os, a partir da fala das/os mestras/es; 5. Socialização das reflexões.

<sup>23</sup> imagem retirada do caderno de registros da estudante com codinome CORAÇÃO



Figura 3 - Colagem para representar a profundidade do “quem sou eu”  
 Fonte: CORAÇÃO, disciplina PRE 431, 2020.

Compondo nossa floresta apresento a professora (**Jequitibá**) e o professor (**Jatobá**) do Departamento de Educação, ambos professores do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Viçosa (Licena). Responsável pelo convite e reunião de esforços e fluxos pela correnteza do rio, a professora (**Ingá**) do Departamento de Biologia Geral da UFV, a doutoranda (**Jacarandá**) do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFOP e a monitora (**Ipê**) do curso de Ciências Biológicas da UFV.

Jequitibá é formada em Agronomia, fez mestrado, doutorado e pós-doutorado na área de Homeopatia. Trabalhou como instrutora de cursos de extensão de Homeopatia e plantas medicinais desde 1999. Trabalhou na construção e na execução do curso de Homeopatia na Agricultura, atuando na formação de agricultores e pessoas diversas. Esse curso foi dado em

vários lugares do Brasil em sindicatos, escolas, escolas família agrícola, movimentos diversos, pastorais, universidades. Desenvolveu a pesquisa ação junto as famílias agrícolas e acompanhou a pesquisa popular e a geração de tecnologias sociais. Desde 2014 é professora na Licena, dando aula nas disciplinas ligadas às Ciências da Natureza: Biologia, Práticas de Ensino de Ciências da Natureza e Práticas de Ensino em Agroecologia, Agrobiodiversidade, Tecnologias Sociais e Educação Popular em Saúde.

Ingá é formada em Biologia, licenciatura e bacharelado. Fez mestrado e doutorado na Etnoecologia e Ecologia Humana. No mestrado estudou um grupo de caiçaras, pescadores artesanais e no doutorado trabalhou com quilombolas; um quilombo e também uma reserva extrativista. Depois trabalhou como educadora numa escola central, as duas públicas, uma urbana e uma rural, com esquema de alternância. E foram cinco anos nessas escolas. Leciona desde 2013 na Licenciatura em Biologia da UFV nas disciplinas Metodologia do Ensino em Ciências, Metodologia do Ensino em Biologia e Estágio Supervisionado em Diversidade Social.

Jatobá é formado em Gestão de Cooperativas. Fez o mestrado em Extensão Rural e o doutorado na Educação. Educador desde a época em que trabalhava no Centro de Tecnologias Alternativas (CTA) da Zona da Mata, como técnico extencionista, onde aprendeu várias metodologias participativas dando assessoria para agricultores e agricultoras. É professor da Licena desde 2014. As disciplinas em que leciona são Pedagogia do Trabalho, Políticas Públicas para o Meio Rural, Mundo do Trabalho do Campo, Realidade Brasileira, Internacional e Latino Americana.

Jacarandá é formada em Geografia, licenciatura e bacharelado. Tem pós-graduação em Educação das Relações Étnico-Raciais e fez mestrado em Educação. Agora está fazendo doutorado em Educação. Atuou como professora da Licena, com vínculo que encerrou em abril de 2020. Continua trabalhando com formação de professores no curso de extensão Saberes Populares e Educação: Diálogos para a Vida e em outro curso para professores da região do Rio Doce, atingidos pelo desastre/crime da Vale, rompimento da Barragem de Fundão. Nesse curso pensa os entrelaçamentos entre educação escolar, pandemia e mineração.

Ipê é formada em Biologia, bacharelado e licenciatura. Fez parte do Programa de Educação Tutorial (PET), um grupo com os três pilares, pesquisa, ensino e extensão. Dentro desse grupo dava aulas para escolas públicas de Viçosa e promovia cursos. Foi monitora na universidade, das disciplinas Encontro de Saberes e Práticas Educativas e Instrumentação. Afirma que o que a tornou educadora foram as experiências de monitoria. O evento da Troca de Saberes na UFV também foi muito importante, como uma ponte para conhecer a Licena.

Retomo à criação da disciplina Encontro de Saberes e Práticas Educativas, segundo o olhar de Ipê ao elaborar seu TCC<sup>24</sup>. Quais as concepções de educação e as motivações pessoais uniram estas pessoas? Volto às questões apontadas pela professora Ingá como fundamentais para elaborar o convite ao encontro: **como podemos responder com vida a esse sistema que é produtor de desencante? Que vida queremos ensinar? O que é a vida em diferentes territórios?** Aqui incluo as motivações e a importância da construção da atitude interdisciplinar na escuta profunda.

Jatobá afirma: “chegar num formato comum exige muita mediação, escuta e cuidado com a fala, confiança no outro”. Além da importância da realização do trabalho de educação popular, o professor deixa claro o quanto a possibilidade de praticar a educação através da escuta, após uma longa experiência de produção acadêmica, é fundamental. Muitos são os questionamentos feitos sobre visões e concepções teóricas de educação. Entretanto, a amizade e a confiança que sente nos sujeitos que constituíram a disciplina é forte motivação.

Jequitibá aponta que suas motivações surgem da importância e do potencial do diálogo com mestras e mestres populares; seus saberes e processos educativos. Vê na disciplina oportunidade de trazer tais sujeitos para dentro da universidade. Uma vez que não há um saber mais legítimo, apenas saberes distintos, a universidade é o lugar para todos eles. A possibilidade de promover o (re)encantamento com a vida é outro fator de motivação. Assim como discutir a formação de professores e as perspectivas de efetivação de um currículo que dialoga com a vida concreta e social das/dos estudantes.

Jacarandá vê suas motivações surgirem na perspectiva de tensionar as bases do conhecimento, em termos conceituais, teóricos, epistemológicos, metodológicos da produção do conhecimento e suas formas de circulação. Acredita ser importante refletir sobre a função social da/o professora/or. Procura contribuir no processo formativo de professoras/es entendendo a escola, na interface com a universidade, como importante lugar de disputa dos saberes e das formas de estar no mundo. Pretende possibilitar aos sujeitos inferiorizados na sociedade brasileira espaço de diálogo e protagonismo dentro da universidade.

As pessoas entrevistadas, seus codinomes nesta pesquisa, suas áreas de atuação, trajetórias e motivações são apresentadas a seguir no Quadro 5.

---

<sup>24</sup> A disciplina Encontro de Saberes e Práticas Educativas PRE 431 e a íntegra de sua sistematização estão no Trabalho de Conclusão de Curso **Saberes populares no ensino da vida e para a vida na formação de professoras(es): contribuições da educação popular para o reencantamento de uma educadora**. Aqui abordo os temas que motivaram estas pessoas e complementam a abordagem metodológica desta pesquisa (SILVA, 2020, p. 29 a 31).

**Quadro 5.** Codinomes docentes, atuação, trajetória e motivações

<b>Docentes e monitora</b>	<b>Atuação</b>	<b>Trajetória</b>	<b>Motivações</b>
Jequitibá	Professora da Licenciatura em Educação do Campo na UFV	formada em Agronomia com mestrado, doutorado e pós doutorado em Homeopatia	a importância e o potencial do diálogo com mestras/es, seus saberes e processos educativos
Jatobá	Professor da Licenciatura em Educação do Campo na UFV	formado em Gestão de Cooperativas, mestrado em Extensão Rural e doutorado em Educação	a importância da realização do trabalho com educação popular na universidade
Ingá	Professora do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas na UFV	formada em Biologia, licenciatura e bacharelado, mestrado e doutorado em Etnoecologia e Ecologia Humana	Que vida queremos ensinar? O que é vida em diferentes territórios?
Jacarandá	Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação na UFOP	formada em Geografia, licenciatura e bacharelado, mestrado em Educação	importância da reflexão sobre o papel social da/o professora/or
Ipê	Monitora da disciplina e aluna do curso de Ciências Biológicas da UFV	formada em Ciências Biológicas, licenciatura e bacharelado	a oportunidade da experiência formativa e elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso

### 5.1.2 CONSTRUÇÃO E CONCEPÇÃO DA DISCIPLINA PRE 431

Uma ideia é elaborada a partir de incômodos e reflexões correlatas à necessidade do ensino remoto. Importante associar a origem da disciplina - e desta pesquisa - ao contexto da pandemia Covid-19. A pergunta geradora da mobilização: “como que a gente pode responder com vida a esse sistema produtor de desencante?”

E era muito frustrante e muito atormentador pra mim saber que os estudantes estavam sem contato e que as disciplinas que iam ser dadas eram as mesmas disciplinas de graduação que a gente sabe que muitas vezes não acolhem os estudantes e que muitos deles não tinham acesso digital, né? Não tinham. Estavam excluídos por esse ensino remoto (INGÁ, 2021).

Observo a proposta do ensino da vida e para a vida e busco entender como se constituiu essa comunidade de aprendizagem.

E uma das coisas que vinha muito forte pra mim é assim: quem que nós vamos ouvir pra falar de vida? O único grupo que faz sentido pra mim pra ouvir são as pessoas que estão em conexão plena com a vida nas suas múltiplas dimensões, né? Então a partir disso a gente ficou pensando, saberes populares, populações quilombolas, indígenas e tal. Como que a gente faz isso? (INGÁ, 2021).

Desconstruir a ideia de como se aprende e como se ensina pode ser um caminho possível para a ação intercultural.

A disciplina foi pensada a partir das metodologias pedagógicas utilizadas na educação popular, sendo esta entendida como possibilidade de diálogo horizontal com as bases culturais das pessoas.

Então uma metodologia pra mim pra ela promover a interculturalidade, ela tem que girar a roda. Você põe todo mundo pra falar e esse conhecimento... o que é fazer interculturalidade? É você juntar e costurar aquilo ali e ter um novo conhecimento sobre aquilo ali, algo mais complexo. Nós chegamos com os nossos pontos de vista, mas saímos com algo mais complexo (JEQUITIBÁ, 2021).

A roda de conversa, apesar do ensino remoto, proporcionou reflexões e trocas de vivências entre pessoas com acúmulos diferentes. O processo de mediação realizado pelas/os estudantes possibilitou o contato com as realidades das/os mestras/es e aprofundamento nos estudos. A mediação trouxe outro engajamento, outro envolvimento, ao potencializar os encontros pedagógicos.

Eu acho que nesse sentido dar fala pras pessoas, sabe? É tratar dessas questões de forma aberta, com vídeos e debates abertos sobre isso, né. Trazer ali também a evidência sobre a violência sofrida por esses povos e a contradição que o capitalismo produz sobre eles (JATOBÁ, 2021).

Na entrevista com a doutoranda Jacarandá um relato de experiência vivenciada ainda no percurso do mestrado moveu seu raciocínio de forma contundente. “Porque a gente fica aqui no curso de formação de professores, falando pro povo: tem que variar os instrumentos, tem que trazer o sujeito pro centro, tem que isso, tem que aquilo, e no final a pessoa dá uma prova. No final a pessoa dá um seminário.” Jacarandá se referia a uma professora, reproduzindo o que a memória registrou. E continua: “Eu formei lendo Paulo Freire. Mas lendo, não vivendo”.

Em nossa conversa fica explícita a incoerência, uma vez que aprendemos a ser professoras/es com nossas/os professoras/es em ação. Palavras utilizadas com frequência em nossos discursos, inovação e criatividade. Mas como?

“Gente, eu não acredito, **todas as professoras cantaram...** isso é incrível, que disciplina é essa?” Então assim, ele viu que um professor pode cantar em sala. Viu que um professor pode fazer uma poesia. Ele viu que um estudante pode falar na sala de aula, condutor do processo daquele dia na aula. Então isso desmonta com muita força. Você vê o negócio acontecendo (JACARANDÁ, 2021, grifo meu).

### 5.1.3 ELABORAÇÃO DO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO

A liberdade de escolha das linguagens de expressão nos registros dos encontros é explícita desde a apresentação do Caderno da Caravana dos Saberes Populares:

Você tem a liberdade para inserir elementos visuais na capa ou em outros espaços, estruturar uma arte gráfica, deixando sua criatividade fluir, a partir da experiência que vamos vivenciar. Ele pode ser a expressão visual da sua vivência na Caravana.<sup>25</sup>

<sup>25</sup> Trecho extraído da apresentação do instrumento pedagógico (ANEXO C).

Nas orientações gerais para o registro neste caderno é permitido usar textos, desenhos, poesias, imagens, perguntas, dentre outras linguagens que expressem sentimentos, aprendizagens e reflexões. Em cada tema ou unidade descrita no Caderno da Caravana dos Saberes Populares existe espaço para que as/os educandas/os expressem sua caminhada, sendo convidadas/os a revisitar e refletir sobre textos, vídeos e trocas de saberes. Questões orientadoras também estão inseridas em cada tema. **Relembrar** e **partilhar** compõem a parte mais descritiva dos encontros síncronos acompanhada das perguntas **O que sentiu? O que aprendeu?** Os educandos são convidados a **refletir** sobre o processo, suas aprendizagens, inquietações e perguntas. **Como aprendeu?** E, finalizando, educandas/os tem a possibilidade de **contribuir** com sugestões.

Eu fico pensando por exemplo quando fala da Educação do Campo nos instrumentos de alternância, né, nos próprios instrumentos pedagógicos, **como que a gente desenvolve esses instrumentos de forma que esse conhecimento apareça?** Então um aspecto importante da formação é esse, né. (...) Então eu acho que uma importância é essa, também né, trazer pra dentro das instituições **concepções que fazem com que as pessoas quando saiam, não produzam violência de diferentes formas**, seja simbólica, física, contra essas populações. Então em termos pedagógicos, em termos de conteúdo, em termos da própria interação humana que essas pessoas podem desenvolver (JATOBÁ, 2021, grifos meus).

A proposta de elaboração do Caderno da Caravana dos Saberes Populares não partiu de nada estruturado, **foi totalmente coletiva**, envolvendo professores e estudantes que estavam participando da construção da disciplina. Os estudantes foram convidados à viagem virtual pelos territórios educativos de mestres e mestras detentores/as de outros saberes e cosmovisões. A cada encontro eram discutidos temas diversos sob pontos de vista diferentes como estímulo à curiosidade, ao desvelamento e exercício do diálogo e escuta. Neste instrumento pedagógico e avaliativo era possível estudar, revisitar, refletir, analisar os materiais sugeridos pelas/os educadoras/es, fazer escolhas, responder questões orientadoras e, ainda, um espaço para sugestões dos educandos.

O ponto de partida para a criação deste instrumento avaliativo acontece a partir da sugestão de Jatobá, ao trazer para a discussão o exemplo do Caderno das Caravanas Agroecológicas e Culturais e sua função. O Caderno da Caravana dos Saberes Populares<sup>26</sup> foi a possibilidade do exercício da escrita criativa durante o percurso da disciplina. Uma caminhada virtual em nossa disciplina, construída a partir do encontro com a literatura acadêmica, além de estímulos diversos para a expressão em múltiplas linguagens.

---

<sup>26</sup> inspirado no Caderno da Caravana Agroecológica e Cultural

Ao sugerir olhares pluriversais, Rocha (2017) em sua Dissertação de Mestrado Profissional em Agricultura Orgânica analisa o caso da Caravana Agroecológica e Cultural do Rio de Janeiro. A autora afirma que um desses lugares de enunciação seria a Agroecologia e, já no resumo, uma gama de possibilidades de entendimento de definição são sugeridas a este conceito (ciência, movimento, prática, modo de vida, utopia, política governamental, profissão, modalidade de educação formal, ideologia). Mais além dos limites, Rocha (2017) aponta as caravanas como uma nova forma de construir o conhecimento.

Ao pesquisar as origens das caravanas Rocha (2017) direciona nosso olhar para a **metodologia campesino a campesino** onde agricultores compartilham com outros seus conhecimentos, descobertas e redescobertas de soluções à cerca de problemas em comum.

Baseada no método horizontal freireano de comunicação,

Um pressuposto importante da metodologia campesino a campesino é a confiabilidade e aplicabilidade da troca de saberes entre agricultores, uma vez que eles veem com seus próprios olhos uma experiência construída na realidade de outro agricultor. Os agricultores são protagonistas do processo de produção e compartilhamento do conhecimento, promovendo sua mobilização, e os técnicos têm um papel de facilitar e apoiar o processo de troca entre os agricultores (ROSSET, 2011, apud ROCHA, 2017, p. 22).

A primeira experiência no Brasil com as Caravanas Agroecológicas e Culturais ocorreu no contexto da preparação das cinco regiões brasileiras para o III Encontro Nacional de Agroecologia (ENA), as intituladas Caravanas Territoriais. A Zona da Mata de Minas Gerais abre o caminho para a experiência do Programa Teia de Extensão Universitária da UFV (ROCHA, 2017; PASINI et al., 2020). Para a articulação, as comidas típicas e manifestações culturais são características que mais representam os diferentes territórios. Portanto, para enfatizar essa dimensão da atividade, as caravanas territoriais passam a ser chamadas de maneira ampla de Caravanas Agroecológicas e Culturais. O objetivo das caravanas foi evidenciar as virtudes e as dificuldades das iniciativas agroecológicas brasileiras (ANA, 2014 apud ROCHA, 2017, p. 26).

Como exemplo, utilizo o Caderno da **Caravana Quilombola** segundo as/os autoras/es, fruto do processo preparatório da caravana porvir. O caderno é um material que situa os participantes com informações sobre as rotas, a temática e a dinâmica da Caravana Quilombola da Zona da Mata de Minas Gerais que aconteceu em Viçosa e região do dia 26 a 28 de setembro de 2018 com o tema “Soberania e Segurança Alimentar nos Territórios, rumo a Festa do Rosário” (PASINI et al., 2020). Uma frase introdutória deste caderno: “Faz parte da tradição do povo da região da Zona da Mata Mineira fazer romarias, caminhadas e caravanas”. O próprio processo de construção constitui os caminhos da Caravana.

Algumas questões para observação e análise das experiências são sugeridas. Assim como outras questões podem ser agregadas em função do contexto observado. Os registros nos cadernos das percepções e sentimentos dos participantes e os anúncios/denúncias dessas comunidades vão também recolhendo elementos significativos para cada um ao preparar a socialização do processo (PASINI et al., 2020).

O Caderno da Caravana Agroecológica e Cultural fundamenta a elaboração do Caderno dos Saberes Populares da disciplina Encontro de Saberes e Práticas Educativas, construído a partir da realidade e elementos locais vivenciados pelos participantes.

As Caravanas são metodologias pedagógicas que desafiam as universidades, a sociedade civil e os movimentos sociais a refletirem sobre suas práticas de mobilização e diálogo com a sociedade. Por meio de rodas de conversa, do contato direto com experiências de resistência e de outras ferramentas inspiradas nas metodologias da Educação Popular, as Caravanas constroem leituras críticas sobre os territórios por onde passam e apontam novas formas de pensar a pesquisa, o ensino e a extensão em agroecologia (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE AGROECOLOGIA, 2016 apud SILVA, 2020, p. 42).

Biazoti; Almeida e Tavares (2017) abordam a sistematização das Caravanas Agroecológicas e Culturais em três momentos:

- a. **identificar e articular experiências** como princípio de imersão no território;
- b. acolher sugestões e reflexões diárias individuais com base em **perguntas geradoras do diálogo de saberes**;
- c. socializar **reflexões e aprendizados, sensações e sentimentos** utilizando recursos de metodologias participativas.

Portanto, a definição das questões geradoras auxilia na análise da realidade vivenciada além de orientar investigações e olhares no processo reflexivo (BIAZOTI; ALMEIDA e TAVARES, 2017, p.59).

Foi feita a opção por fazer uma **apresentação**, no instrumento, um primeiro texto introdutório do Caderno da Caravana dos Saberes Populares e deixar os materiais disponibilizados pelas/os professoras mais abertos, uma vez que poderiam surgir outros textos/vídeos/livros/reportagens interessantes ao longo do caminho, e **os estudantes poderiam fazer escolhas**. Professoras/es e alunas/os estariam na Caravana juntos, mas cada estudante teria **autonomia** de construir seu caminho dentro da própria Caravana. Caminhos de descoberta para estimular que nesse caderno a linguagem não fosse única, não fosse só a linguagem da escrita, que fosse possível ampliar essas expressões nas mais diversas formas. Muitas discussões aconteceram até que se conseguisse consolidar o modelo inicial proposto deste instrumento pedagógico (formativo e avaliativo).

Existiriam **questões geradoras** que dariam base para as discussões com os mestres e mestras que estariam colocadas lá no caderno? A gente deixaria material disponível já no caderno? Ou esse material seria disponibilizado num outro momento? Porque se a gente colocasse tudo isso no caderno ele talvez ficasse mais travado, não teria **flexibilidade de alterações** que poderiam acontecer ao longo da disciplina (INGÁ, 2021, grifos meus).

Alguns critérios foram utilizados ao longo da elaboração. Os critérios centrais eram os estudantes construírem uma **síntese, espaço de reflexão e registro** das suas vivências, esses eram os aspectos mais importantes. Registros das aprendizagens, dos conhecimentos, dos saberes. Um caderno que construísse o diálogo com a proposta da Caravana. Algo leve, que trouxesse o processo, com perguntas geradoras para promover a reflexão, permitindo o diálogo com o escrito, o oral, com os sentidos recebidos. Instrumento onde a importância do saber que o estudante traz consigo pudesse ser abordado ou revisto junto à análise das discussões. Perceber e possibilitar às professoras a avaliação da progressão e da maturidade da análise e dos elementos desenvolvidos pelos estudantes.

Outro critério era ter **liberdade** então, **dessas formas de expressão**, acho que também isso foi importante. (...) **Registrar o processo como um todo**, acho que esse é outro ponto. (...) O layout também ficasse aberto, era um caderno branco pra que cada um pudesse construir o layout que quisesse, o **design** que quisesse (INGÁ, 2021).

## 5.2 ANÁLISE INTERCULTURAL

### DOS CADERNOS DA CARAVANA DOS SABERES POPULARES

A primeira aproximação aos Cadernos da Caravana dos Saberes Populares evidenciou especificidades que considerei importantes para um primeiro agrupamento. Um caderno entregue como áudios, dois cadernos feitos à mão e enviados como fotografias, quatro cadernos como apresentação de slides e cinco cadernos feitos a partir da diagramação inicial proposta pela equipe de professoras. Neste último grupo, três apresentavam imagens e dois apenas texto escrito. O caderno em áudio foi o último disponibilizado e meses depois transcrito na íntegra. Os trabalhos foram lidos atenciosamente. A diversidade entre eles é tão marcante que, a cada nova leitura, foi necessário tempo de distanciamento.

Ao retomar os cadernos decidi começar selecionando todas as formas de expressão que apareceram. As imagens foram fotografadas e separadas por autor e unidade. O mesmo procedimento foi realizado com poesias, mapas conceituais, desenhos autorais, trocas no grupo dos estudantes via *Whatsapp*, colagens, citações de pesquisas no google, citações de materiais sugeridos pelas/os professoras/es. As formas de expressão parecem revelar a diversidade de maneiras de construir o conhecimento além de possibilitar conhecer um pouco mais o processo vivenciado por cada estudante. Ainda assim eram muitas páginas de trechos selecionados e a densidade dos escritos era impressionante. Cada caderno<sup>27</sup> é único, muito além de individual, apresentam detalhes significativos para cada estudante. Ao mesmo tempo que foquei a análise em alguns cadernos, mantive em mente as singularidades daqueles onde não conseguia fazer agrupamentos. Pessoas em diferentes caminhos ou em pontos diferentes do caminho. Lembro a cada releitura que os cadernos não foram feitos para “educar” ninguém, existiam para registrar o processo formativo.

Levando em consideração o ponto de vista docente sobre quais os conteúdos sugeridos pela disciplina abordavam de forma significativa o tema da interculturalidade, foi possível perceber que o entrelaçamento das temáticas considerava as múltiplas dimensões desse ser humano integral, onde a cultura está imersa. Ingá afirma que só separamos academicamente para conseguir estudar, ou pensar mais profundamente sobre uma temática, mas está tudo vinculado. Jatobá complementa ao dizer da importância da escuta uma vez que a ideia da disciplina era trazer as falas dos sujeitos. E, ao mesmo tempo, uma produção escrita por esses sujeitos, ou uma produção escrita a partir da interação com esses sujeitos. “Então a ideia do

---

<sup>27</sup> Todos os cadernos digitalizados foram impressos para a análise. O caderno entregue como áudios foi transcrito na íntegra e então impresso.

conteúdo era essa, era trazer a diversidade da vida com a única intencionalidade de refletir que o conceito de vida é mais amplo, ele envolve diversas formas de pensar”, segundo Jatobá.

Jequitibá considera que os temas cosmovisão/epistemologias e saúde integral são dois temas que mais trazem a interculturalidade, “porque a gente tem um conceito de saúde que chega junto das pessoas, uma mãe de santo, uma indígena, então eu acho que naquele momento você gera uma forma também mais brusca de interculturalidade”.

Jacarandá pontua que cada pessoa elencou temas que obviamente tinham conexão com suas caminhadas. Além disso, a forma como cada sujeito que está ali nessa roda reage, como isso toca as pessoas, como mobiliza? Um processo educativo que acontece na relação e ganha sentido a partir do encontro da pessoa com o tema, potencializando essa experiência da interculturalidade ou não.

A diversidade cultural foi apontada pela professora Jequitibá como um princípio da natureza. Afirma que a natureza da vida é sistêmica, sendo necessário vários pontos de vista para sua compreensão. “Mas gerar um conhecimento a partir desses diversos conhecimentos que existem ali. O do livro didático, o do menino, do outro, do outro... como é que eu ponho isso tudo pra conversar?” Para Jequitibá, a interculturalidade é fundamental na formação de professoras/es para que se consiga produzir conhecimento junto aos estudantes.

Então a gente não dar conta desse princípio é complicado. Mas é fruto mesmo das nossas criações, da nossa própria cultura. Então eu acho que é fundamental o professor ir dando conta disso e ser um desafio a cada dia. Porque mesmo que a gente ache que a gente dá conta de promover a interculturalidade, isso não é simples. A gente tem o ponto de vista da gente que sempre tende a querer prevalecer (JEQUITIBÁ, 2021).

Abordo com ênfase especial à fala inicial da monitora Ipê e suas descobertas. Nossas descobertas.

Interculturalidade, pensando na palavra mesmo, né... pra mim são várias culturas, vários modos de vida, de existir, de entender o mundo, de entender a vida, e o inter... *(faz um gesto muito expressivo com as mãos, como o fluxo das águas num rio, atravessando em curvas... abre os dois braços, levanta os olhos pro céu, pro infinito e exclama depois da pausa do pensamento...)*

Nossa senhora! Eu não sei explicar! Acho que é difícil achar a palavra, não é percorrer. É... tipo... **compreender, abordar, aceitar... vivenciar... enxergar, olhar, escutar...** eu acho que é nesse sentido assim de **acolhimento** de... de tudo! De tudo que é diferente, que eu acho diferente, né, porque pro outro, eu é que sou diferente, né? Mas assim de todas essas diferenças, eu acho que pra mim, interculturalidade é isso (IPÊ, 2021, grifos meus).

Ingá enaltece a importância de observar o debate para além do reconhecimento das diferentes culturas, fomentando o diálogo possível e considerando a interação na diversidade. Jequitibá compreende que “inter... uma mistura de diversas culturas. Isso que eu entendo assim, uma interação de culturas diversas”. Jatobá aponta a necessidade da compreensão que existem modos de vida distintos aonde se expressam formas de pensar e de estar no mundo que não

seguem esse padrão homogêneo de produção da vida. Já Jacarandá afirma que existe uma hierarquia colocada, uma forma de dizer sobre o conhecimento que é legítimo e outro que não é legítimo. Como construir a possibilidade efetiva de diálogo?

E esse esforço de colocar saberes diferentes pra estarem juntos, tratando de um mesmo tema ali e a partir das suas contribuições. Então esse exercício, essa tentativa de um entrelaçamento entre diferentes culturas relativas à produção do conhecimento, né? Quando fala cultura é essa compreensão mais ampla do entendimento de mundo, da forma de produção do saber. Então eu penso assim, não tenho um conceito construído sobre interculturalidade (JACARANDÁ, 2021).

Para que serve a escola? Qual a cultura escolar? O que caracteriza a escola? A forma de aprender e ensinar, classificar pessoas por notas em provas/exames e, assim, estimular uma competição pelo primeiro lugar, resumir a construção do conhecimento à aquisição de diplomas, preparar para o mercado de trabalho. Talvez seja também para a convivência humana, para a cooperação entre pessoas, para pensar o sentido do conhecimento. E construí-lo coletivamente.

Se a gente pega o saber escolar, qual o sentido do saber escolar? Ele tem um negócio muito da propedêutica, né? É passar de ano, passar de ano, passar de ano... eu fico pensando qual é o sentido do conhecimento, né? E os movimentos sociais vêm dizer: o sentido é a vida! **O sentido é cultivar a terra. O sentido é a nossa produção cultural que é a nossa existência integral.** Então acho que nesse... a escola, ao olhar pra esses outros ela se vê também como um outro, né? Acho que ela sai da perspectiva de ser a norma e... quer dizer, isso tá no sonho, tá? **É uma possibilidade da escola se perguntar sobre si própria; se ver e se movimentar a partir disso, sabe?** (JACARANDÁ, 2021, grifos meus)

Então sabendo que estes professores vão atuar em contextos inclusivos ou não, em escolas que podem atuar... escolas indígenas, quilombolas, do campo ou escolas regulares numa diversidade de culturas presentes ali, né, de pessoas envolvidas em muitos saberes originários de seus povos, de seus grupos, de suas realidades... **Como que gente dá conta de dialogar com essas pessoas, com essas realidades, se a gente partir só do saber científico como base?** Se a gente não tiver um diálogo com as outras culturas, com os outros saberes? **Acho que é fundamental formar educadores e educadoras que deem conta desse olhar sensível e dessa partilha** (INGÁ, 2021, grifos meus).

### 5.2.1 CODINOMES DISCENTES

Os codinomes das/os estudantes que concordaram em participar desta pesquisa ao disponibilizar seus Cadernos da Caravana dos Saberes Populares para análise foram escolhidos a partir de características consideradas essenciais à proposta do ensino da vida e para a vida.

O tema **sinceridade na narrativa**, sugerido pelas professoras, foi utilizado para criar os codinomes discentes a partir de suas apresentações de trajetórias, seus relatos e contextos, partilhas de experiências. Enquanto alguns estudantes se mantinham relativamente reservados sobre suas histórias de vida, outros se abriam nas reflexões e posicionamentos frente ao já vivido.

A única apresentação escrita na terceira pessoa abre nosso caminho. Apresento a aluna **Maracá**<sup>28</sup> da Licenciatura em Educação do Campo (Licena). O detalhe significativo: a unidade que abordou o tema saúde integral compõe a foto do caderno com o instrumento indígena escolhido para nomeá-la.

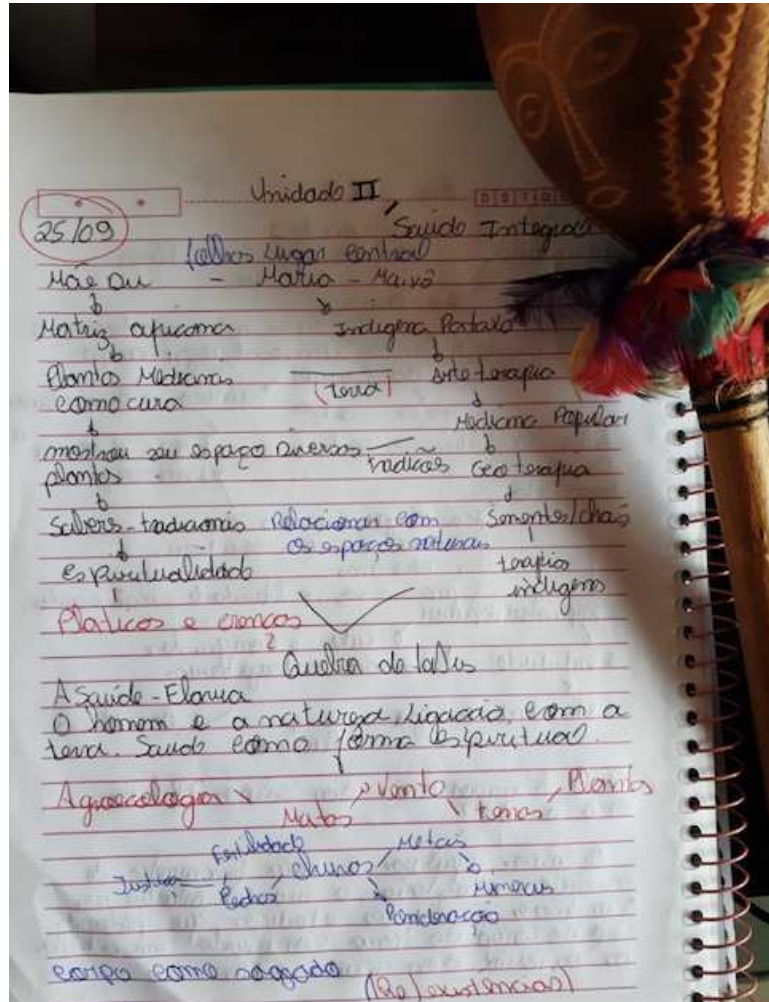


Figura 4 - Composição da foto enviada com o que está além do texto escrito.  
Fonte: MARACÁ, disciplina PRE 431, 2020.

Observa tudo para aprender. Cresceu na periferia onde teve que aprender a sobreviver, com sua irmã gêmea. Estudou em escola pública, não sabia nada da sua cultura, o Licena ensinou tudo que o mundo fez ela esquecer. Entrou na universidade em 2016. Descobriu sua origem, viu que era indígena Puri de vez. Assim aprendeu várias culturas e deixou sua raiz (MARACÁ, 2020).

<sup>28</sup> Quando você toca o maracá você tem que saber para quem você está tocando. Você não tem que tocar um maracá perdido no espaço. Concentre-se. Quando você se concentra, olha bem o que é que você encontra pela frente. Quando você se concentra e encontra algo que significa pra você na sua frente isso é um elemento fundador da sua identidade. Esse elemento fundador da sua identidade comunica com isso que nós estamos falando que é história, a história dos nossos povos. A história dos nossos povos tem que ter sentido, porque senão fica uma babaquice. A gente não tem que ficar estudando História para nada. Ela tem que ter um sentido, um sentido de nos apoiar numa auto referência, numa identidade (KRENAK, 1999).

A generosidade desta apresentação sincera imediatamente me conectou com outro caderno, belíssimo. Outro instrumento - **Agbê**<sup>29</sup> - é escolhido, a primeira palavra, seguida de ponto final na frase.

**Agbê.** Eu adorava ver seu movimento e seu som. Parecia que as pessoas que o tocavam eram levadas por um balanço como se a cabaça que tivesse tocando a pessoa. Na oportunidade que tive de tocá-lo, o peguei na mão e senti como se carregasse algo vivo. Caramba, aquilo era um fruto. DAQUELE TAMANHO. Nós transformamos um fruto em instrumento. E isso é incrível. Porque explicava a sensação de ter algo vivo em minhas mãos, porque de fato estava! Era a parte de um ser vivo, vivo como eu. Que dança na direção que o vento sopra, chocalha no balanço de suas partes e que vive ligado a terra e a terra ligado a ele. E hoje, com a cabaça em mãos, eu me sinto vivo quando giro ao som dos tambores e vozes que cantam: “Quando toco meu agbê/ Sinto navegar nas ondas do mar/ Onde mora mamãe sereia/ Roda a saia ó menina/ No balanço das ondas do mar/ A cabaça é sagrada, é o encontro dos céus e da terra.”

(...)

E com todo aquele movimento eu aprendo dia após dia. Conheci a história do meu povo através das toadas, pisei nas terras quilombolas e levantei poeira com os pés, a herança do povo brasileiro reflete em cada passo, em cada extensão corporal. (...) O maracatu, o congado, o agbê, os orixás, o tambor, as plantas, foram a minha cura! (AGBÊ, 2020)

Volto ao segundo caderno feito à mão. O primeiro detalhe que chama atenção é a letra desenhada, tipo letra cursiva de professora, quase caligrafia profissional. Mas com essa letra linda... perguntaria: porque escreveu tão pouco? A aluna optou por mapas conceituais, palavras ligadas por setas. Palavras chave, certamente. Outra característica salta aos olhos: ela faz questão de anotar todas as referências bibliográficas, vídeos, cartilhas, etc. Os materiais para reflexão escolhidos são destacados.

---

<sup>29</sup> Pronuncia-se Abê, o “g” é mudo.

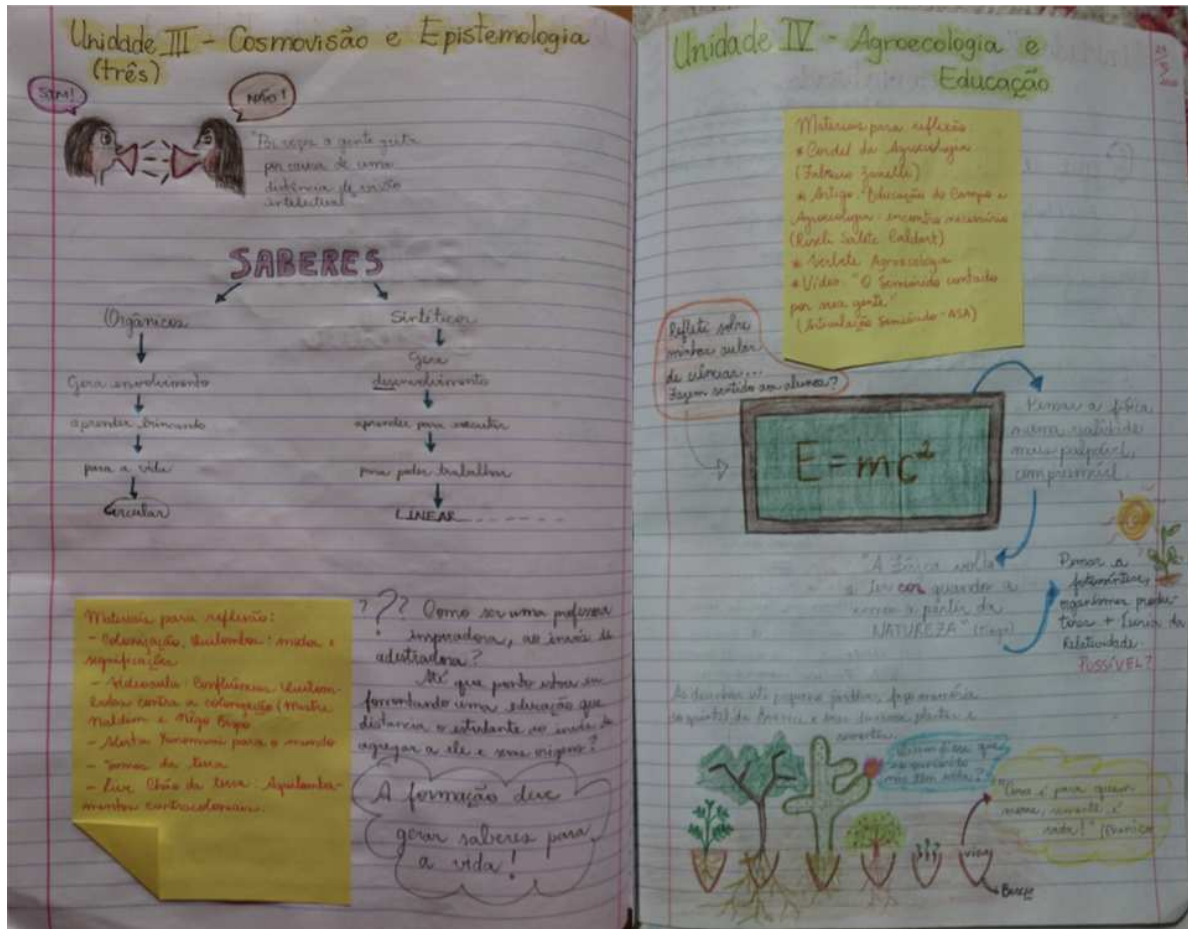


Figura 5 - Caderno feito à mão.  
Fonte: OUVIDOS, disciplina PRE 431, 2020.

Nomeei a aluna **Ouvidos**<sup>30</sup>. Percebi que ela estava atenta. Escreveu pouco no caderno. Enquanto isso, ao longo do desenvolvimento da disciplina e orientada por Ingá, elaborou seu Trabalho de Conclusão de Curso de 64 páginas. Certamente fui inspirada pelo caderno de Ouvidos, ao decidir escolher palavras geradoras de reflexão e buscar alguma coesão no raciocínio que poderia existir entre temas sugeridos para análise dos cadernos nas entrevistas. Além da pausa para o silêncio que permite a elaboração do conhecimento seguida de muitas e constantes des-estabilizações na aprendizagem da realidade dos fatos.

O próximo caderno foi fácil, depois da dica do caderno anterior: em áudio do aluno **Voz**<sup>31</sup>. Outro Trabalho de Conclusão de Curso em elaboração ao longo do processo, orientadora Ingá. O processo mais intenso e explícito de redescoberta na retomada das histórias de vida da

<sup>30</sup> A escolarização da comunidade quilombola do Buieí, Viçosa, MG e as possibilidades de interculturalidade no ambiente escolar (ALVES, 2020).

<sup>31</sup> Saberes de Tradição de matrizes africanas e Educação Ambiental: (re)encontros com a avó Esmeralda (PEREIRA, 2020).

memória em encontro com o presente, na escuta dos mestres e mestras, no entendimento de conceitos.

E pra começar eu anotei aqui umas palavras que ao longo da disciplina elas apareceram com muita frequência nas leituras recomendadas, nas falas dos convidados, dos alunos, nos nossos diálogos. E essas palavras me chamaram atenção porque algumas eu não conhecia, outras eu tinha um pensamento superficial sobre elas, não era nada aprofundado. E ao entrar nessa disciplina, não só nisso, mas ela me ajudou muito a me aprofundar na compreensão dessas palavras. Eu vou falar aqui as palavras: **capitalismo, eurocêntrico, hegemônico, ocidental, moderno, colonialista** (VOZ, 2020, grifos meus)

Maracá, Agbê, Ouvidos e Voz indicaram o caminho desta composição: um corpo-fluido de expressões, um organismo de vivências estava sendo nomeado. Apresento **Olhos**:

Sempre fui um menino meio deslocado no ambiente escolar. Eu gostava muito de estudar, entretanto, a escola não era muito convidativa, visto que lá apontavam minhas diferenças, mas eu ainda não as compreendia. (...) Trabalho desde meus 13 anos de idade. (...) Aqui em casa todo mundo trabalhou desde cedo, desde minha mãe às minhas irmãs. (...)

Desde criança escutamos minha mãe falando: “A desigualdade social é a maior causa da pobreza”. Nisso dá pra imaginar o tipo de conversa que gostamos por aqui. Minha mãe é professora e nós também seremos. Hoje me vejo mais aberto à escuta e acredito que a disciplina PRE 431 tem grande contribuição nisso. (...)

Sendo professor, quer seja da educação básica, quer seja da superior, uma coisa é certa: sei do meu compromisso com esse mundo desigual (OLHOS, 2020).

A próxima aluna que apresento foi nomeada **Coração**. Um caderno todo feito como apresentação de slides. O cuidado e o carinho na elaboração das imagens, as poesias citadas, os registros das trocas entre as/os alunas/os, a carta aos professores justifica a escolha.

A alegria de vocês em cada encontro era como aquele primeiro golinho de café do dia, uma das melhores sensações do mundo. Também agradeço pela escolha incrível de todos os materiais das unidades e mais do que tudo, pela possibilidade de encontro com mestres e mestras oceanicamente fortes e imensos (CORAÇÃO, 2020).

As/os próximas/os quatro alunas/os que apresento movimentaram o pensamento em grupo. Observei uma complementaridade entre os cadernos. Certamente existem singularidades marcantes. Mas a coesão entre os textos se apresentou nas inúmeras questões apontadas, ou melhor, inquietações. Todos extremamente instigados pelo processo, a força da aprendizagem na escuta, nos encontros com os mestres. O conflito interno: como colocar tudo isso que vivenciamos aqui em prática?

Daí nascem os nomes: **Pés, Passos, Mãos, Gestos**.

**Buscar entender e valorizar de onde viemos.** Conhecer o modo de vida, outras formas de ver o mundo fazem com que nos tornemos pessoas mais empáticas e mais solidárias as lutas alheias. Aprendo quando vejo, quando ouço e principalmente quando sinto a emoção passada por quem está ensinando (PÉS, 2020).

Para começar essa caravana sinto que preciso explicitar aqui o meu lugar de fala. Sou uma mulher de 21 anos, branca, nascida e criada em Vila Velha, Espírito Santo. Cidade de muita cultura, de congo, moqueca e artesanato. Vila Velha também é uma cidade bastante urbana, mas cresci em um bairro de ruas calmas, com muita

brincadeira na rua. Filha de pai e mãe professores, sempre estudei na escola particular que eles lecionavam. Desde 2017, saí daqui e fui pra Viçosa, mudança que me abriu demais os olhos, trazendo convivências e vivências nunca antes vistas. Esse processo me fez visualizar meus privilégios, antes não muito questionados. (...) Aprendi e ouvi muito do que não vi na minha vida, como as diversas vivências nos quilombos, com as plantas medicinais, ervas e sabedorias populares (PASSOS, 2020).

Um outro tipo de agrupamento possível (óbvio) pode ser feito depois desta parte das apresentações: a descrição dos cursos de graduação. Retomo o início: Maracá, aluna da Licena e incluo Mãos, do mesmo curso.

Sou militante da Pastoral da Juventude Rural e ver esses relatos me fez lembrar de todas as causas que venho lutando com o meu povo (jovens da PJR). (...) Educação do Campo - curso no qual faço parte é uma revolução do modelo de educação, trazendo e nos colocando em conectividade com a natureza e ao mesmo tempo com o estudo científico, uma maneira que possibilita aqueles que nunca sonharam em ter um curso superior a ter e ainda mais um formato que valoriza os valores culturais de cada ser (MÃOS, 2020).

Fazendo a ponte fundamental para a argumentação deste trabalho, o papel da cultura e arte na reflexão intercultural para a formação de professores, Mãos convidam Gestos.

**Além da função política, a arte também é muito útil para o aprendizado de conteúdos nos ambientes de ensino**, uma das experiências mais marcantes e transformadoras para mim na universidade, foi o teatro realizado na disciplina de Instrumentação para Ensino de Ciência. Esse trabalho além de ter sido muito bom para eu exercitar os conteúdos, a escrita e outros conhecimentos ditos mais técnicos, também possibilitou eu treinar outras habilidades fundamentais, porém pouco trabalhada nos ambientes de ensino, como a criatividade, a expressão, o nervosismo, a fala, **entre mil outras habilidades**. E o melhor de tudo, é que trabalhou tudo isso de uma maneira lúdica e pouco desgastante (GESTOS, 2020, grifos meus).

Agbê, Ouvidos, Voz, Olhos, Coração, Pés, Passos e Gestos são todas/os alunas/os do curso de Biologia. Maracá e Mãos alunas da Licena. Estamos em dez, restam dois. Apresento aqueles que mais demorei para encontrar um nome condizente com a força expressiva de suas participações nesta comunidade de aprendizagem. Exatamente por apresentarem outros pontos de vista disciplinares seus nomes são processos fundamentais de manutenção da vida. Aluno do curso de Ciências Sociais, **Digestão** faz um caderno como apresentação de slide. Aluna da Geografia, **Respiração** elabora mapas conceituais. Apenas na última unidade, cultura e arte, ela escreve...

Trabalhar com o tema cultura e arte é saber que o leque extenso foi aberto, pois tudo é cultura e não há uma cultura no mundo que não tenha arte no meio, seja ela em forma de palavras, performances ou até mesmo em mistura de cores e sabores, como bem disse a esposa de Abacateiro. Depois de refletirmos temas tão urgentes e complexos é chegada a hora de mudar a perspectiva, fazer da caminhada um pouco mais leve, cantar, dançar, brincar, pois cada luta vivenciada deve ser comemorada! Essa disciplina me ampliou a visão sobre educação, práticas e teorias, diversidade de trabalhos e autores que não se vê em qualquer disciplina tradicional (RESPIRAÇÃO, 2020).

O único aluno apresentado sem citação textual do caderno é Digestão. Essa escolha foi fundamentada num caderno extremamente criativo em imagens e poesias, com frases curtas, fonte 78, numa apresentação de slide. Talvez a possibilidade de ter o direito de se expressar em outras linguagens tenha sido especial em seu curso, onde as sugestões de respostas em prova variam de uma a duas páginas de texto por item de questão, sobre um tema específico, na perspectiva de tal autor, num determinado artigo.

Quantas vezes nos questionamos sobre a qualidade, o sentido e a importância de nossas produções textuais na universidade? As imposições monoculturais se mantêm em textos, provas, exames, critérios para um bom trabalho acadêmico. Mas, aqui, as sugestões em relação a elaboração de vivências e conceitos permitiram Digestão desenhar. E, uma única frase, escreve sobre o todo da experiência incorporada.



Figura 6 - Vivência incorporada entre textos e aulas  
Fonte: DIGESTÃO, disciplina PRE 431, 2020.

Os codinomes discentes, seus cursos de graduação e o formato escolhido para a elaboração dos registros nos cadernos são apresentadas no Quadro 6 a seguir.

**Quadro 6.** Codinomes discentes, curso e formato do caderno

<b>Codinome</b>	<b>Curso de Graduação</b>	<b>Formato escolhido para o caderno</b>
Discente		
Maracá	Educação do Campo	feito à mão e enviado como fotografia
Agbê	Ciências Biológicas	apresentação de slide
Ouvidos	Ciências Biológicas	feito à mão e enviado como fotografia
Voz	Ciências Biológicas	áudio
Olhos	Ciências Biológicas	diagramação inicial
Coração	Ciências Biológicas	apresentação de slide
Pés	Ciências Biológicas	diagramação inicial
Passos	Ciências Biológicas	diagramação inicial
Mãos	Educação do Campo	diagramação inicial
Gestos	Ciências Biológicas	diagramação inicial
Respiração	Geografia	mapas conceituais, poesia e um texto
Digestão	Ciências Sociais	apresentação de slide

A formulação das perguntas do questionário foi a parte mais instigante e conflituosa em todo processo de elaboração da metodologia de coleta de dados. Questões as quais estamos habituadas, tipo sim ou não, abordando nosso perfil, ou uma resposta rápida sobre “quem somos” mesmo ainda sendo e vindo a ser.

As cinco questões formuladas, em cooperação com as professoras orientadoras, tinham o objetivo de identificar prováveis, possíveis mudanças significativas, ou metamorfoses interculturais promovidas ao longo do processo formativo-avaliativo sugerido pelo Caderno da Caravana dos Saberes Populares.

Skliar (2003) questiona se o que estamos fazendo na educação brasileira seria compreender o outro ou apenas poucos fragmentos de sua alma.

Porque a mudança nos olha e, ao no olhar, encontra somente uma reprodução infinita de leis, de textos, de currículos e de didáticas, mas nenhuma palavra sobre as representações como olhares ao redor do outro. Nenhuma palavra sobre a necessidade de metamorfose nas nossas identidades. Nenhuma palavra sobre a vibração com o outro (SKLIAR, 2003, p.40).

Considerarei que esse “outro” poderia ser eu, poderia sermos nós. Mas a pergunta pode ser um abandono. Especialmente estando diante do confronto interno entre modos de abordar o “perfil dos respondentes”. Aprender da alteridade não é fácil.

Cor da pele, por exemplo, é uma pergunta desafiadora das nossas amarras internas. Raça ou cor da pele? Etnia? O efeito discriminatório perverso permanece... Somos todas e todos pessoas diferentes por nascimento, se precisamos nos redescobrir e nos afirmar em nossas definições histórico-culturais, a opção “pardo”, no masculino ainda, causa a sensação da reprodução de posturas que não fazem sentido num trabalho intercultural.

Sexo e/ou gênero<sup>32</sup> foi outro nó não desatado. Nessa nossa caminhada conjunta, seu caminho imprevisível, nos deparamos com as marcas nas vidas das pessoas, às vezes cicatrizes. Portanto, estamos diante e além da questão habitual de nossos formulários. Para Muraro e Boff (2002) o feminino e o masculino tomam outro sentido, ganham outras dimensões da realidade humana. “Dentro da igualdade se instaura a diferença, entendida como abertura de um ao outro, vale dizer, como reciprocidade” (MURARO e BOFF, 2002, p.105).

O masculino e o feminino não são entidades em si ou partes de um todo maior. São princípios. Como princípios, filosoficamente falando, estão aquém das coisas; antes, dão origem a elas. Por isso, princípios são relações originais que, atuando e se exercendo, permitem surgir os seres nas suas mais diversas expressões. Masculino e feminino, como princípios, significam um jogo de relações que continuamente constroem o humano como homem e mulher. Estes são resultados destes princípios anteriores e subjacentes (MURARO e BOFF, 2002, p.73).

Na leitura dos cadernos observei a necessidade de afirmação em cinco dos doze trabalhos. Alguns outros, sutilmente subentendidos. Isso não era uma pergunta, mas era uma necessidade de resposta. “Homem cis” parece não dizer o que precisa ser dito. A ‘pergunta ideal’, ou o modo atualizado e coerente ao debate da diversidade, a sugestão: qual a sua identidade de gênero (ex. mulher, homem, trans)? No outro se esconde uma alteridade ingovernável, singular, irredutível. “Uma voz que fala sem voz. Que diz sem dizer” (SKLIAR, 2003, p.42). Como poderíamos elaborar perguntas pelo outro afirmando a multiplicidade, a singularidade das valorações de um sujeito?

O outro irrompe, e nessa irrupção, nossa mesmice se vê desamparada, destituída de sua corporalidade homogênea, de seu egoísmo; e, ainda que busque desesperadamente as máscaras com as quais inventou a si mesma e com as quais inventou o outro, o acontecimento da irrupção deixa esse corpo em carne viva, torna-o humano (SKLIAR, 2003, p.44).

Talvez uma pergunta que poderia devolver nossa alteridade, nosso “outro”, teria mais relação com o território que ocupamos. Onde nascemos, nos criamos, vivemos. Sua história na terra. Qual o território de onde viemos e chegamos aqui, agora? Ou seria melhor perguntar sobre a trajetória? Seja nosso corpo, seja nossa casa, seja nossa comunidade, nosso chão, ou

---

<sup>32</sup> Sublinhamos também que gênero não se confunde com sexo - que é o nosso aparelhamento biológico - que pode ser vivido de várias maneiras: hetero e homossexuais, bissexuais e transgêneros, hermafroditas e incontáveis variações dentro de cada categoria (MURARO e BOFF, 2002, p. 121 e 122).

não. Alguns de nós, por acontecimentos profundos, perdemos nossas fronteiras.

E, assim, a dificuldade da coerência permanece.

Uma pergunta, como sugere Skliar (2003), que provoque o pensamento sobre o “perfil dos respondentes”, a pedagogia do acontecimento reverberando, entre a memória e o porvir. Ainda não fui capaz de formular o novo, a pergunta nova, que desordena a ordem.

Conceição Evaristo<sup>33</sup> (BRITO, 2011) em sua tese de doutorado, evoca a poesia para “o reconhecimento de irmãos que se dispersam”, o sujeito africano e o sujeito afro-brasileiro. A introdução de seu texto aborda a categoria etnia, preparando o leitor ao primeiro capítulo; *África: âncora dos navios de nossa memória*. Ela escolhe a obra de Anthony Smith, autor que considera os atributos histórico e simbólico-cultural em sua definição conceitual para etnia:

Um grupo étnico é um tipo de coletividade cultural, conectividade essa que sublinha o papel de mitos de descendência e de memórias históricas, e que é reconhecida por uma ou mais diferenças culturais, como a religião, os costumes, a língua ou as instituições. Tais coletividades são duplamente “históricas” no sentido em que, não só são as memórias históricas essenciais para a sua continuação, como cada um destes grupos étnicos é produto de forças históricas, específicas, estando desse modo sujeito à dissolução e à alteração histórica (SMITH, 1997, p. 36 apud BRITO, 2011, p.16)

Escrita poética como modo de narração do mundo, o que poderia ser mesmo não sendo, utopia em elaboração na linguagem das vozes forçadas ao silêncio. Conceição Evaristo assim começa a modelagem de seu ser de palavras, leituras, interpretações e experiências. E, imensamente agraciada pela descoberta da voz dessa mulher, apreendo como se estruturam os quadros conceituais da hegemonia do poder que nos determinam.

Torna-se necessário ressaltar que a “invenção do ser negro”, do “povo negro”, “do continente negro” foi originalmente *construída* dentro dos quadros conceituais e simbólicos das culturas brancas hegemônicas. É possível pensar, portanto, que o homem africano, nas suas culturas originais, não se tenha concebido como negro, a não ser a partir de um momento em que passa a ser *apontado* como tal. Talvez até então, ele nunca houvesse situado a sua cultura e a sua vivência, a partir de uma visibilidade epidérmica, isto é, da cor de sua pele e da forma de seus traços corporais (BRITO, 2011, p.17).

Observando o posicionamento de Conceição Evaristo sobre “visibilidade epidérmica e traços corporais”, o que representa a “invenção do ser índio”? Como situamos suas culturas, seus conhecimentos e sabedorias? Quando optamos por descrever este perfil através dos questionários tínhamos a hipótese que as respostas pudessem nos trazer a diversidade e, portanto, enriqueceria a discussão. Nossa intencionalidade era dar visibilidade a diversidade de gêneros; muito forte nesta turma. E claramente expressa nos cadernos pesquisados. Entretanto,

---

<sup>33</sup> Brito, Maria da Conceição Evaristo de. **Poemas malungos – Cânticos irmãos**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Letras, 2011. 172f.

mesmo sendo tão difícil elaborar a pergunta, existia a disposição em aprender a fazê-lo. O fato deste grupo de professoras/or atuarem com a postura de respeito às diversidades talvez possa ter contribuído decisivamente para a confiança destas pessoas em disponibilizar seus escritos para a pesquisa. Mesmo não sendo simples perguntar, a interculturalidade demanda disposição à compreensão e ressignificação das dificuldades.

O grupo de pessoas que se dispôs a colaborar e participar desta pesquisa está, majoritariamente, entre 21 - 24 anos, com duas exceções; um 28 e outro 29 anos. Um dos respondentes ou não quis afirmar sua idade, ou leu errado a pergunta, ou disse o que faltou perguntar: provavelmente seu território<sup>34</sup> ao responder o questionário.

A pergunta ‘como você se identifica em relação ao sexo e/ou gênero’ permitia uma resposta “aberta”. O grupo de respondentes - jovens provavelmente inseridos e atualizados no debate - talvez compreendam muito melhor o que significam estas classificações/terminologias/palavras, aquém de muitos silêncios. Algumas gerações foram ensinadas a pensar binariamente, ou isso, ou aquilo, certo e errado. Este grupo de pessoas se identificou assim: feminino 5; feminino (mulher) 1; mulher cis 1; masculino 1; homem cis 3; homem cis (masculino)1.

Quanto a cor da pele/raça/etnia, o grupo se considera indígena 1; preto 2; pardo 3; branco 6. E a pergunta ‘qual é a sua religião’ apresentou o seguinte perfil de respondentes: sem religião 6, católica 4, espírita 1, prefere não declarar 1. Me surpreendi com a quantidade de respostas “sem religião” e compreendi um novo engano. A resposta “sem religião” não transforma as/os respondentes em “sem fé”. A pergunta pretendia abordar o tema “espiritualidade”, ou o “hibridismo religioso” contemporâneo. Mas, novamente, não soube elaborá-la como gostaria. Novamente estamos diante do limite da pesquisadora e dos questionários on-line, as possibilidades do diálogo nas leituras dos cadernos, o alcance da escuta.

### **5.2.2 CODINOMES DAS MESTRAS E MESTRES**

Ainda com o intuito de cuidar e tendo como objetivo não expor os envolvidos na comunidade de aprendizagem, foi feita a substituição dos nomes das mestras e dos mestres por codinomes. Preciso afirmar, entretanto, que não se tratam de informantes da pesquisa. Estas pessoas - o conteúdo de suas vivências e suas lutas - são nossas/os convidadas/os.

---

<sup>34</sup> o aluno Gestos escreveu “Anhembi/SP” no ‘lugar’ de responder sua idade.

Árvores escolhidas de forma a compor com a proposta de ensino da vida e para a vida são apresentadas no Quadro 7 a seguir. Lugar onde colhemos e semeamos mutuamente.

**Quadro 7.** Codinomes das mestras e mestres

<b>Codiname mestras e mestres</b>	<b>Apresentação</b>
Abacateiro	descendente afro-puri, cantor, contador de estórias e histórias, referência dos movimentos de luta e resistência negro e agroecológico
Mangueira	Omó de Omolú e Iemanjá, é rezadeira e cuidadora umbandista
Jenipapeira	coordenadora pedagógica na Majú - Escola dos Saberes Tradicionais e Terapias Holísticas - e membro do Núcleo de Estudos em Agroecologia Oca Tokma Kanap e Associação de Terapeutas das Culturas Tradicionais
Jabuticabeira	morador do Quilombo Saco-curtume, lavrador, formado por mestras e mestres de ofício, escritor, poeta e referência na luta contra colonialista
Sapotizeiro	indígena, professor e diretor da Escola Estadual Indígena Muã Mimatxi Pataxó
Cajaraneira	agricultora familiar e membro da Associação de Mulheres Gameleira de Itapemirim em Pernambuco
Cajazeira	educadora popular e infantil, também integrante do setor de educação do Movimento Sem Terra (MST)
Pitangueira	professor de física na Escola Estadual do Assentamento Primeiro de Junho e egresso da primeira turma de Licenciatura em Educação do Campo da UFV
Aceroleira	educador popular e coordenador da Escola Família Agrícola Paulo Freire
Quaresmeira	militante do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) e membro da Escola Nacional de Energia Popular (ENEP)
Umbuzeiro	professor na Universidade Federal do Piauí e poeta

### 5.2.3 EXPRESSÕES DA INTERCULTURALIDADE

A seleção dos trechos mais significativos para citação dos cadernos - ou seja, sua reordenação e apreensão para o texto de escrita acadêmica - é a base desta etapa da pesquisa. Respeito a sequência dos temas das unidades e as estratégias utilizadas pela comunidade de aprendizagem ao envolvimento proporcionado pela disciplina PRE 431. O caminho escolhido considera o entrelaçamento entre assuntos das unidades tal qual foi elaborado no Plano de Ensino da PRE 431 (ANEXO B) por sua significativa pertinência ao encadeamento das ideias e construção do conhecimento plural, portanto, **os conhecimentos**.

Incluo as **diversas formas de expressão das aprendizagens**, referências bibliográficas sugeridas pelas professoras (e outras) na abordagem dos assuntos, em especial os registros escritos pelas pessoas que vivenciaram a experiência da movimentação interna proporcionada pelos encontros síncronos com mestras e mestres dos saberes populares.

O processo investigativo considerou as escolhas individuais dos materiais didáticos da educação intercultural na PRE 431. Mesmo sendo uma das sugestões de registro nos cadernos, nem todos os estudantes deixaram registradas suas escolhas. Explicito que foram priorizadas pelas professoras as produções e publicações de mestras e mestres e/ou outros que se relacionavam à **realidade dos seus territórios**. As categorias de análise **confluência**, **transfluência** e **circularidade** despontam do encontro com o mestre Jabuticabeira, seu livro e vídeos disponíveis.

Aqui faço considerações articuladas às expressões de interculturalidade observadas nos cadernos, identificadas ao longo da metodologia da pesquisa. Ressalto o objetivo específico de refletir e compreender a abordagem de integração de conhecimentos e modos de ver e pensar a realidade na educação, buscando a cooperação, pontos de articulação, complementaridade, enriquecimento mútuo e trocas, tal qual sugerem Crepalde et al. (2019).

Os diversos coletivos sociais, étnicos, raciais, de gênero, do campo, de povos e comunidade tradicionais, dentre outros que historicamente tiveram e ainda têm seu modo de viver expropriado e suas identidades silenciadas, são dinâmicos e ricos em diversidade, características que têm provocado incômodos, indagações que questionam a colonização de seus saberes e, do mesmo modo, interrogam a escola, a universidade e os próprios conteúdos curriculares das ciências que devem ser ensinados e praticados, nos conduzindo a um incessante (re)pensar pedagógico (CREPALDE et al, 2019, p.277).

A análise intercultural dos Cadernos da Caravana dos Saberes Populares pretende comunicar nossos silêncios e incompletudes, inerentes ao **diálogo autêntico**, perpassando a **escuta profunda** das mestras e dos mestres dos saberes populares. Cada estudante tem a sua história, seja no campo, seja na cidade ou em ambos. Para alguns, o diálogo intercultural (e suas possibilidades) são completamente inovadores na caminhada escolar/universitária. Para outros,

fazem parte da luta cotidiana. O contexto de cada estudante é tão importante quanto a realidade da luta das mestras e mestres dos saberes populares. Relação onde **vivências contextualizadas** ganham contornos dentro das pessoas. As relações estabelecidas pelas/os estudantes nos cadernos consideram as invenções de **interação entre pessoas** no ambiente virtual do ensino remoto. As sugestões audiovisuais ou bibliográficas demandam reinterpretação para a **integração dos saberes**, tempo à ressignificação do vivido, expressas em poesias, texto escrito ou imagens.

A poética, segundo Antunes (2019), considera que aprender é também desaprender. “A unidade poética é incompleta, elástica e ilimitada; seu modo de conhecer não exerce violência sobre as coisas, antes está interessada na multiplicidade” (ANTUNES, 2019, p.01). O âmago das imagens - aquilo que reverbera em cada uma - permite a passagem ao caminho íntimo e assim vamos nos conhecendo e permitindo o sentimento. “Recriar a realidade com imaginação é uma atividade que envolve consciência e lucidez, porque toda criação poética é um olhar crítico à realidade” (ANTUNES, 2019, p.01). Como dar visibilidade à intensidade e multiplicidade dos encontros a partir dos escritos e expressões das pessoas? Faço o convite a estarmos disponíveis à experiência de entrega às imagens. Aberturas das frestas nas linguagens e suas descobertas, ampliando e fortalecendo nossas aprendizagens.

Assim, pouco a pouco, foram sendo estabelecidas as categorias de análise da interculturalidade para este instrumento pedagógico. O entendimento destas expressões singulares e o seu envolvimento plural demandaram, portanto, **comprometimento com a mudança paradigmática**.

Ressalto que em momento algum cogitei esgotar o sentido de todos os trechos selecionados para o texto da dissertação. Ao invés disso, busquei compreender como se expressa a interculturalidade num movimento de síntese, reflexão e registro na linguagem escrita.

Ações: identificar, acolher, articular e socializar. O recorte no conjunto total de dados selecionados é apresentado buscando compreender e dialogar com as características das categorias de análise. Nem todas as categorias emergiram em todas as unidades, com exceção à unidade Cosmovisões e Epistemologias. As marcas/características das categorias de análise da interculturalidade são apresentadas no Quadro 8, a seguir.

Quadro 8 Categorias de análise intercultural nos Cadernos da Caravana dos Saberes Populares

<b>Categorias</b>	<b>Interculturalidade</b>
diversidade das formas de aprendizagens	imagens, poesias, mapas conceituais, desenhos autorais, trocas no grupo dos estudantes via <i>Whatsapp</i> , colagens, citações de pesquisas no <i>Google</i> , citações de materiais sugeridos
realidade dos territórios	corpo, indivíduo, cidadão, comunidade, coletividade  ouvir relatos e considerações sobre conflitos e disputas: para além do espaço delimitado por fronteiras, para além da ideia de posse ou ambiente
diálogo autêntico	considera os atravessamentos cotidianos dos conflitos de poder e as marcas dos preconceitos e discriminações entre grupos dentro das escolas
escuta profunda	ação que exige receptividade ao que ouvimos, abertura que começa no outro e demanda saber escutar a si mesmo
circularidade	conceitos e ideias giram, combinam e recombinaem ciclicamente a cada nova mirada
confluência	como compartilhamos o saber (aprendizado quilombola) o entendimento entre os povos através dos demais seres
transfluência	como nos movemos entre memórias que não se apaga (aprendizado quilombola) ex: a água doce, através das nuvens, transflui o oceano e os saberes dos continentes se movimentam nas pessoas
interação entre pessoas	observar outras formas de ser e estar no mundo que produzem concepções e formas de interação talvez poderíamos nos envolver e praticar métodos, técnicas, processos, aprendizagens, elaborar novas proposições considerando os conflitos
integração de saberes	pontes culturais entre diferentes conhecimentos, expressões da diversidade de modos de aprendizagem, complementaridade, pontos de articulação, comparabilidade, cooperação, intercâmbio, enriquecimento mútuo
vivências contextualizadas	reinterpretação das nossas possibilidades de ação educativa para além do discurso crítico reflexivo elaborado nas distâncias estabelecidas entre o que vivemos e o que ouvimos dizer

O movimento de “ir e vir” é intrínseco a construção pessoal do conhecimento e de modo algum linear ou constante. Os instantes de pausa - frente a saturação na interpretação dos dados - foram essenciais. Lemos, ouvimos, escutamos mestras e mestres, ponderamos junto às professoras, voltamos, silenciemos, refletimos diante de nossas vivências, escrevemos. Todo este processo é intercultural.

A análise da mediação realizada por grupos de estudantes a cada encontro síncrono não faz parte dos objetivos desta pesquisa. Entretanto a importância desta metodologia de ensino na construção do conhecimento intercultural é tão marcante que pontuo a necessidade de mergulharmos juntos no texto buscando nuances, especialmente das místicas, ou seja, os momentos de acolhida e sensibilização da escuta. **Como a arte pode nos ajudar à sensibilização para o tema em diálogo?**

As produções em imagens visuais e verbais escolhidas para o texto deixaram de lado as não-escolhidas. Mas em profundo respeito ao despertar lento e gradual de cada pessoa que concordou em participar desta pesquisa, e da pesquisadora, afirmo que esta análise começou, ainda na elaboração do projeto de pesquisa: **seleção na íntegra** de trechos autorais ou citações de imagens retiradas de outros materiais, poesias, músicas, desenhos, inclusive mesmo o mais simples rabisco.

Assim como somos estimulados a escrita, sua importância não precisa nem deveria ser hiper conceituada. Existem outras escrituras dos conhecimentos. Precisamos nos permitir o espaço desta descoberta mais rotineiramente. Busco esta construção a partir da expressão destas pessoas. E, para mim, o processo singular de pesquisa (quase um bordado) da construção textual começa a partir das imagens verbais ou visuais. Só consigo começar a escrever depois de muita imersão no mundo das imagens. O caminho é lento, pausado, cadenciado pela música interna que ecoa das criações da comunidade de aprendizagem. Uma dança entre imagens compõe o pensamento, daí escrevo o bordado: o rabisco no verso do tecido, a escolha do tipo de fio/linha/cor/textura, o ponto onde a agulha faz sua marca inicial, o foco do olhar muito próximo entre o primeiro e segundo ponto, seguindo a linha do esboço pelo avesso e o olhar ampliado.

## Unidade 1 - Saberes populares para a vida

A alteridade exercida na escuta possibilitou processos de autoconhecimento e reconhecimento de nosso papel no mundo.

Há uma necessidade de levar aos espaços educativos momentos e práticas que, além da socialização, promova o reconhecimento das identidades, a compreensão de sua existência e do significado que esses saberes possuem para a manutenção do mundo. ***Precisamos fazer presente a educação popular como forma de se reconhecer e conhecer os pares***, para que, dessa forma, se mantenham vivos os saberes e seus sujeitos dispostos a compartilhá-los (OLHOS, 2020, grifo meu).

Professoras e professores, educadoras e educadores em constante atualização, envolvidos e praticando métodos, técnicas, processos, aprendizagens. Novas concepções e formas de interação, considerando a potência da educação popular para a elaboração de novas perspectivas de ensino, considerando os conflitos inerentes aos contextos educativos. O trecho acima destacado do caderno de OLHOS aponta a necessidade de *se reconhecer e conhecer os pares*. A categoria “interação entre pessoas” brota de muitas sementes.

O mestre da cultura popular Abacateiro foi nosso primeiro convidado, abrindo a unidade com o tema “Saberes populares para a vida”. Nascido na comunidade rural de São João do Norte, em Divino/MG, descendente afro-puri, cantor, contador de estórias e histórias, referência dos movimentos de luta e resistência negro e agroecológico. Além das experiências comunitárias - fontes de conhecimento e reflexão - os saberes vinculados ao trabalho, educação e ao lugar de pertencimento à história e à cultura foram abordados. Experiências vividas-pensadas-sentidas como terreno fértil para pensar possibilidades formativas.

Afirmo aqui, ***a importância de entender a nossa própria forma de conceber o mundo*** (...) permitir a si próprio a pensar como povo, até mesmo sem ser povo, no sentido mais singular da ***palavra povo*** (...) O que vi? Uma oportunidade de conhecer mais um caminho para me tornar um professor (OLHOS, 2020, grifos meus).

Ainda fruto da mesma reflexão, OLHOS continua sua descoberta na interação, visibilidades para dentro de si mesmo, o reconhecimento de suas origens. O que queremos dizer ao definir grupos sociais como “*povo*” ou “*povos*”? Buscamos uma abertura para o desconhecido dentro das expressões, receptividade aos processos dos sujeitos em formação, disponibilidade para estarmos em constante transformação a partir das suas produções textuais. As relações estabelecidas entre os conhecimentos e a vida humana, a experiência dos encontros e seu sentido em elaboração nas pessoas e a partir da escuta deste mestre.

O Mestre Abacateiro começa abordando na fala dele sobre a questão das rezadeiras, dos conhecimentos que elas trazem, do quão importante isso foi para salvar e manter a luta do ***povo preto*** durante a escravatura e até nos dias de hoje, né? O conhecimento delas vem aí, muitas vezes são levados para a ciência e lá se transformam. ***E aí passam a ser visibilizados, porém como um conhecimento eurocêntrico, um conhecimento da ciência feito por eles***. Acho que na verdade foi tomado pelos escravos, pelos conhecimentos populares que eles tinham (VOZ, 2020, grifos meus).

A luta do “*povo preto*” faz emergir a categoria das vivências contextualizadas, mas também se sobrepõe à categoria das realidades dos territórios. VOZ, em seu caderno feito em forma de áudios, expõe suas invisibilidades. O que vemos ou escolhemos para ver com nossos óculos epistemológicos? O caderno mais marcante no que diz respeito ao seu reconhecimento como parte do “*povo preto*”. Poderíamos então remover mais um véu da invisibilidade ao observar as categorias “*escuta profunda*” e “*diálogo autêntico*” deste trecho. VOZ começa a enxergar o doloroso processo da teoria do esquecimento, ou seria apagamento violento? A ação que exige receptividade ao que ouvimos, a abertura que começa no outro e demanda saber escutar a si mesmo, promove a percepção do que nos foi tomado, todos os “*povos*” conhecedores. Um possível ponto de partida para considerar, dentro e fora das escolas, os atravessamentos cotidianos dos conflitos de poder e as marcas dos preconceitos e discriminações entre grupos.

Jorge Larrosa Bondía (2002) afirma que a experiência é singular, sua lógica produz diferença, heterogeneidade e pluralidade. Ao pensar a educação a partir da experiência e seu sentido, fazemos coisas com as palavras, aquilo que sentimos ao escutarmos se compõe e recompõe na elaboração da escrita acadêmica e/ou poética. Uma conexão significativa entre acontecimentos se estabelece.

A experiência, a possibilidade que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (BONDÍA, 2002, p.24).

Os registros dessa primeira aula com o mestre parecem demonstrar a novidade das aulas no ensino remoto, a curiosidade crescente da proposta do Encontro de Saberes e, principalmente, a possibilidade da escrita criativa reverberando. Os materiais didáticos sugeridos enalteciam o brilho e o colorido das festas populares, as possibilidades infinitas das trocas comunitárias e as perspectivas de abertura a esses saberes nas escolas, entretanto é bom lembrar que estávamos todos nos adaptando ao confinamento.

O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana e singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo) (BONDÍA, 2002, p.27).

**Refleta:**

Ai homem, porque consome tanto?  
 Consume e se esgota.  
 Esgota o sentido de ser e existir  
 E ainda mais, de coexistir  
 Coexistir com as multiformas de vida  
 Esgota as perspectivas  
 Coexistir com o ambiente externo a sua mente  
 Consume até o próprio sentir  
 Coexistir com o lampejo da vida  
 Esgota a presença  
 Coexistir com a ancestralidade  
 Consume a história  
 Coexistir com os sons das palmas  
 Esgota o festejo  
 Coexistir com o espírito  
 Consume o templo interno  
 Coexistir com os elementos  
 Esgota o simbolismo  
***Coexistir com o ‘bum’ dos tambores  
 que ressoam no ar e se abre no seu peito  
 fazendo uma confluência, ou melhor  
 corpofluência, que te tira do eixo da  
 mecanicidade e te devolve  
 de novo ao seu viver.***  
 Viver esse que não compreende  
 a uma visão eurocentrada e uma  
 estrutura de vida fundamentada ao  
 valor material e desvalor natural  
 Consume a cultura  
 Coexistir com o humano  
 Esgota o humano  
 Coexistir com a vida  
 Consume o tempo  
 Coexistir com o tempo  
 Esgota a vida

(AGBÊ, 2020, grifo meu)

Explicar a poesia de AGBÊ negaria a experiência da poesia. Aqui vemos as categorias em movimento: diálogo autêntico, escuta profunda, circularidade e confluência.

Observando a Educação Popular como um saber de experiência Débora Feitosa (2016) abre nossos horizontes de compreensão sobre os fenômenos investigados, as observações sistemáticas, a observação atenta da pluralidade das situações pontuais. Nesta pesquisa abordamos um objeto (o caderno dos sujeitos em formação a partir dos encontros com mestras e mestres) e não um fenômeno. Entretanto, uma outra relação surge a partir da poesia de AGBÊ.

Feitosa (2016) identifica ações e relações sociais como atitudes de cuidado com o ser e com o ambiente. Num galpão de reciclagem de lixo urbano, considerado pela autora “um espaço mediador de aprendizagem e construção de saberes sistematizados na convivência, nas relações de trabalho e nas ações do coletivo, saberes esses caracterizados como educação popular” (FEITOSA, 2016, p.46).

(...) aproximar da dinâmica que atravessa o grupo de recicladoras com a intenção de compreendê-las na sua complexidade, tecida pelas contradições, tensões e ambiguidades que enriquecem um cotidiano que não se resume a um olhar classificatório e explicativo, mas denso e dinâmico (FEITOSA, 2016, p.48)

Novos movimentos sociais<sup>35</sup>, que lutam pela sobrevivência, uma outra relação com o que nomeamos e classificamos como lixo. Uma abordagem fenomenológico-compreensiva onde o cotidiano, suas banalidades, tédios, monotonias, repetições, efervescências, novidades, aventuras, atitudes espontâneas, minúsculos acontecimentos são observados ao longo da pesquisa. Outro espaço educativo.

(...) o cotidiano sendo apresentado numa perspectiva positiva, no qual se tecem as relações sociais, através da troca, da solidariedade, das tensões e disputas. Um jogo de ambivalência desenvolvido pelo grupo como uma forma de afrontar as tragédias vivenciais, para as quais não se espera uma solução, porque se vive o agora, o instante em toda sua intensidade (FEITOSA, 2016, p.50)

Problemas imediatos de sobrevivência através de geração de renda, a partir daquilo que para nós é lixo. A alteridade da escuta do outro pulsando. O movimento poético de um caderno mobilizando o raciocínio na busca por uma vivência em educação popular que promova reflexão em nossos hábitos urbanos. Situações cotidianas de nossos excessos, o lixo que não sabemos como evitar, mas cuidamos ao descartá-lo do lugar onde vivemos.

Compreende-se que o fenômeno identificado como educação popular se aproxima do entendimento ampliado de educação, onde a formação transcende a apreensão de conhecimentos, e antes de tudo se apresenta enquanto um processo de humanização e de formação do sujeito em suas várias dimensões.

Tomando essa perspectiva, a educação popular, no espaço e para o grupo investigado, se constituía e se revelava enquanto atitude de relação como outro, que comporta o afeto, no sentido mesmo do ato que toca o outro; a tensão que provocava tanto a manifestação de proximidade quanto a indiferença de alguns; que despertava a solidariedade de uns e a resistência de outros. **Enfim, a sabedoria, revelada naquele universo caracterizado por aspectos diversos e dispares, foi compreendida enquanto interface da educação popular** (FEITOSA, 2016, p.52, grifos meus).

Movimento de nosso corpo social, inserido na realidade, mesmo protegido das tragédias. Aprender e se constituir a partir do confronto com os nossos sentimentos e pulsações dos incômodos. Os saberes populares, as festas populares, as portas e pátios das escolas, as ruas,

---

<sup>35</sup> Alguns dentre os “novos movimentos sociais” pensam o amanhã como o agora e praticam uma política de direitos do cotidiano. As reivindicações são, em muitos casos, relativas a exigências e cobranças imediatas, em nome de soluções justas a problemas solúveis, desde que haja vontade política (BRANDÃO, 2002, p.267 apud FEITOSA, 2016, p.47).

seja no campo ou na cidade, como saber lidar com a realidade da viva vida vivida do outro que alimenta sua dignidade num galpão de reciclagem de lixo?

Propusemo-nos mirar aquele espaço com admiração e estranhamento para mostrar o que não tem “importância”. Assim, nos foi possível ver que, entre tantos eventos, estava a capacidade daquelas pessoas constituírem, entre amontoados de objetos descartáveis, atitudes de afeição, amorosidade, cuidado com o outro. Saber jogar com a tristeza, a tensão, os problemas diversos que atravessam a vida cotidiana, onde quer que esta se dê; retirar o riso da tragédia diária é, sem dúvida, uma sabedoria que caracterizava o grupo investigado. Lançar um olhar cômico à dor é uma forma de enfrenta-la sem deixar-se se subsumir por ela.

O que se identificou como saber de experiência e educação popular é nada mais do que o saber do senso comum, tecido diariamente nas relações efêmeras, nas tensões e embates diários, se equilibrando na alegria trágica da vida cotidiana (FEITOSA, 2016, p.54-55)

Conhecer. Aprender com estas pessoas novas perspectivas de cuidado. Desconstruir hábitos e inovar possibilidades, para muito além do discurso. Aprendi com a poesia, aprendi com o caminho que me levou aos artigos. Outro movimento da dignidade na pesquisa.

Nesse pensamento tem uma fala que o mestre Abacateiro faz, eu não vou lembrar muito bem, mas parece que era uma conversa de uma pessoa com uma criança, e a criança perguntou pra essa pessoa *onde fica a África?* E essa pessoa com a garganta seca deu um gole na garrafa d’água e falou que é um *lugar muito longe... fica dentro da gente mesmo.*

Durante a palestra, o encontro com o mestre Abacateiro, essa frase não me fez refletir muito. Mas me deixou encucado. E após um tempo digerindo essa frase, eu fui entender o que me deixou encucado. É que pra mim, aparentemente, essa África é mais longe do que pra essa pessoa que falou isso. *Porque pelo menos pra ele, fica dentro dele. Mas pra mim parece que nem isso... foi totalmente perdido. Não sei quais são os costumes dos meus antepassados, dos meus ancestrais.* Os hábitos reais deles, que não sejam aqueles colonizados. E isso é um problema, porque a questão não é eu ter algum costume colonialista... não colonialista, *um costume eurocêntrico.* Sei lá, uns hábitos capitalistas, consumistas... o problema não é ter eles. *O problema é ter apenas eles e não saber nada da minha ancestralidade* (VOZ, 2020, grifos meus).

Voltemos à teoria do esquecimento e às pulsações das categorias destacadas no áudio de VOZ, grito do meu silêncio, o grito de muitos silenciados. Novamente a potência da vivência contextualizada nas histórias e estórias bem contadas por mestres; imbricadas na escuta profunda e diálogo autêntico. “A teoria da memória é na realidade a teoria do esquecimento. Não se pode simplesmente esquecer e não se consegue evitar lembrar” (KILOMBA, 2020).

O livro Memórias da Plantação, episódios de racismo cotidiano<sup>36</sup> de Grada Kilomba (2020) apresenta a dimensão de poder presente nas relações hierárquicas violentas da academia, que determinam o que, como e quem pode falar. É sempre curioso e gratificante quando percebo que não sou a única, que as ideias não têm dono, que estamos em lugares e perspectivas

<sup>36</sup> O racismo cotidiano refere-se a todo vocabulário, discursos, imagens, gestos, ações e olhares que colocam o *sujeito negro* e as Pessoas de Cor não só como “*Outra/o*” - a diferença contra a qual o *sujeito branco* é medido - mas também como *Outridade*, isto é, como a personificação dos aspectos reprimidos na sociedade *branca* (KILOMBA, 2020, p.78).

diferentes, mas somos capazes de viver o desafio do diálogo autêntico. O texto *Descolonizando o Conhecimento* questiona algumas categorizações semânticas científicas: universal/específico; objetivo/ subjetivo; neutro/pessoal; racional/emocional; imparcial/parcial; fatos/opiniões; conhecimento/experiência. Grada Kilomba é uma artista interdisciplinar, escritora e teórica, com raízes em Angola e São Tomé e Príncipe, nascida em Lisboa onde estudou psicologia e psicanálise. Sua obra amalgama performance, encenação, instalação e vídeo.

Aí entram as perguntas que foi o que mais me marcou no texto da Grada Kilomba. Eu até vou ler elas aqui pra mim, pra quando eu ouvir esse áudio futuramente, eu refletir sobre essas perguntas.

**Qual conhecimento é reconhecido como tal? E qual conhecimento, não é?**  
**Qual conhecimento tem feito parte das agendas e currículos oficiais?**  
**E qual conhecimento não faz parte de tais currículos?**  
**A quem pertence esse conhecimento?**  
**Quem é reconhecido ou reconhecida como alguém que tem conhecimento?**  
**E quem, não é?**  
**Quem pode ensinar conhecimento? E quem pode produzir conhecimento?**  
**Quem pode performá-lo? E quem não pode? (VOZ, 2020, grifos meus)**

## **Unidade 2 - Saúde Integral**

Cuidar é pensar-agir descentrando-se de si; é prestar atenção; é solicitude; é desvelo; é preocupação e inquietação pelo bem-estar de outrem; é afeição vital pelos bens comuns; é sentir-se com e é querer sentir com; é uma forma profunda de partilhar a responsabilidade pela vida em todas as suas formas (CUNHA, VALLE e VILLAR-TORIBIO, 2019).

As autoras Cunha, Valle e Villar-Toribio (2019) abordam o desprezo e o ridículo a que foram destinados, pelo heteropatriarcado, os saberes e fazeres gerados pelo cuidado. Os conhecimentos diversos e suas sabedorias correlatas passam a ser estereotipados como ‘coisas de mulheres’ e desvalorizados ou desconsiderados da economia monetária, inferiorizados, estigmatizados, desqualificados, considerados improdutivos. Aqui, em concordância com as autoras, busco cultivar a articulação de diversas formas de resistência proporcionadas pelo cuidado das mulheres que apontam práticas transformadoras.

As práticas das nossas mães e avós enquanto mulheres que cuidam constituem saberes que foram sendo transmitidos de geração em geração sob a forma de receitas de cozinha, protocolos de segurança infantil e geriátrica, aconselhamento, mediação de conflitos, aproveitamento e conservação de alimentos, pedagogias de ensino da língua materna, pedagogias de socialização primária, a salubridade, organizar e gerir a casa e o orçamento da família, acompanhamento emocional, criação de animais, produção agrícola de alimentos, conhecimentos medicinais e terapêuticos, entre muitos outros que poderíamos mencionar aqui (CUNHA, VALLE e VILLAR-TORIBIO, 2019, p.02).

O Encontro de Saberes na temática saúde integral teve como convidadas duas mestras dos saberes populares, uma indígena pataxó, uma negra umbandista. Mestre Jenipapeira é coordenadora pedagógica na Majú - Escola dos Saberes Tradicionais e Terapias Holísticas - e

membro do Núcleo de Estudos em Agroecologia Oca Tokma Kanap e Associação de Terapeutas das Culturas Tradicionais. Mestra Mangueira, Omó de Omólú e Iemanjá, é rezadeira e cuidadora aos 61 anos (48 anos como umbandista). As cosmovisões das mestras partem de referências de resistência distintas na origem, entretanto a capacidade de escuta e comunicação entre elas fica evidente nos registros dos cadernos. Muito além disso. Mesmo sabendo das distâncias culturais em construção ou já construídas nas escolas sobre “*povos indígenas*” e “*povos de terreiro*” as suas posturas frente ao diálogo com as/os estudantes despertou novos olhares.

Essa caminhada foi muito importante para mim para eu ***ter uma visão mais ampla sobre esse assunto, no qual não tinha familiaridade nenhuma*** e todas as minhas concepções eram feitas com base no senso comum. Eu consegui ***enxergar a medicina tradicional como um símbolo de resistência***, no qual sua execução mantém um vínculo enorme com a cultura e a tradição dos povos tradicionais (GESTOS, 2020, grifos meus).

Antes dessa unidade eu possuía o pensamento de “***se esse tipo de medicina funciona, por que nós não utilizamos?***” Então, me deparei com a fala de uma das mestras, sobre como esse conhecimento foi roubado e apagado pelo homem branco durante a história (GESTOS, 2020, grifo meu).

O caminho de GESTOS passa por perceber o desconhecimento, reconhecer concepções e admitir a resistência, considerada simbólica, na medicina tradicional. Ao observar outras formas de ser e estar no mundo, outras práticas e conhecimentos, GESTOS elabora uma pergunta capaz de nos virar do avesso: a medicina tradicional também é parte da teoria do esquecimento. A interação entre pessoas e as pontes culturais construídas ao longo do encontro nos inquietam.

O debate segue seu curso. Importante lembrar o contexto da pandemia ainda na fase de explosão viral e contágio. Sinto necessidade de valorizar ao mesmo tempo todos os profissionais da área, do sistema oficial de saúde. Novamente, não existe a negação dos avanços da ciência e da técnica. Estão ausentes o crédito e a participação de suas autoras e seus autores tradicionais locais nesta construção do conhecimento.

E foi nesse ponto que a casa caiu. Mestra Jenipapeira vem e lança algo mais ou menos assim “... das práticas integrativas incluídas no SUS, a maioria são de origem chinesa, nada de medicina tradicional brasileira...” e complementa “... foram práticas inseridas sem consultar os indígenas...” E aí as reflexões começam a explodir. Creio que não só em mim. (...) ***Através dos textos e da conversa com as Mestras Jenipapeira e Mangueira ficou claro, para mim, que um dos pontos principais da saúde integral é a compreensão da totalidade ou unidade*** (OLHOS, 2020, grifo meu).

OLHOS articula o diálogo autêntico à integração de saberes: reconhece a importância de ambos conhecimentos, tradicional e científico; questiona os conflitos de poder ao compreender a possibilidade do enriquecimento mútuo nas práticas de saúde integral.

Precisamos urgentemente desassociar a saúde dos medicamentos farmacológicos e dos hospitais. A saúde integral deveria ser um dos pilares da nossa sociedade, se queremos um povo, saudável, feliz, que possa minimamente viver uma vida digna e com qualidade, *é necessário pensar a saúde desde a gestação até a vida adulta, levando em consideração os saberes populares no que diz respeito aos conhecimentos sobre o uso de plantas, raízes, frutos e cascas que nasceram da terra desse Brasil afora*. Só assim começaremos a ter saúde de verdade (DIGESTÃO, 2020, grifo meu).

Caminho semelhante trilha DIGESTÃO. As possibilidades das pontes culturais entre diferentes conhecimentos dão passagem a reinterpretação das nossas ações educativas. A integração de saberes através das vivências contextualizadas parecem desenvolver processos de aprendizagem onde a complementaridade, cooperação e articulação entre conhecimentos conduzem nosso envolvimento.

Mestra Mangureira fala das plantas de seu terreiro elaborando uma instalação artístico pedagógica, a mandala de ervas exalando criatividade, sabedoria, conhecimento. Um lugar de dignidade, vitalidade. O cuidado como ferramenta para a ação. Pertencimento ao Todo Terra, a garantia da vida em suas múltiplas manifestações e relações.

Teve uma fala dela que eu gostei muito, provavelmente vou até usar no meu TCC, que é: *“quando a gente chega na natureza, a gente não pega, a gente pede licença e pede emprestado; a natureza gosta de agradecimento”*. Isso aí já mostra, né, como que a cultura, a cultura dela, a espiritualidade dela, a maneira que lhe foi ensinado em sua cultura a lidar com a natureza; gera um tratamento diferente para com ela mesma. Diferente de nós. *A gente aprendeu a arrancar, tirar, extrair, a modificar completamente, modificar a ponto de destruir. Tudo isso pelo bem financeiro*. (VOZ, 2020, grifos meus).

Na fala de VOZ percebemos o saber compartilhado pela mestra em confluência aos demais seres; a cosmovisão da mestra tem visibilidade no respeito a tudo que é vivo. Aqui a relação de contraste e distinção em nossa relação com o mundo natural, na perspectiva dos aprendizes/pesquisadores acadêmicos, da visão única da verdade, se contrapõe à construção do cuidado.

Talvez fosse possível, ainda no mesmo trecho destacado, considerar a categoria intercultural da circularidade uma vez que os conceitos e as ideias giram, combinam e recombina, tiram do lugar de conforto, movimentam, desestabilizam, incomodam e buscam novo ponto de equilíbrio. Assim seguimos aprendendo a desaprender. Percebemos, cautelosamente, as camadas sobrepostas nestes círculos acadêmicos. Buscamos como criar ou encontrar fissuras, passagens permeáveis, como não permanecer fechados em si mesmos, ou em conteúdos disciplinares.

### Unidade 3 - Cosm visões e Epistemologias



Figura 7 - Sabedoria e Conhecimento

Fonte: DIGESTÃO, disciplina PRE 431, 2020.

Eu sinto que cada etapa dessa unidade foi um poema diferente. Os materiais fornecidos foram se completando em linhas e nosso encontro na aula se formou em uma canção. Me marcou muito quando mestre Jabuticabeira disse "*a poesia pode nos tirar dos lugares mais hostis da vida*", e o que eu aprendi nessa parte da caminhada foi exatamente isso, o sair de uma hostilidade onde eu fui colocada ao ser criada principalmente sob uma ótica eurocristã monoteísta. *Uma das coisas que mais me prendeu o pensamento foi o tratar da ancestralidade e a visão politeísta da terra como uma divindade poligâmica e a nossa alma erótica de relação com ela* (CORAÇÃO, 2020, grifos meus).

Surgem as imagens poéticas, visuais e verbais, no texto acadêmico, recriando a hostilidade da ótica eurocristã monoteísta, como afirma CORAÇÃO. Momento, a meu ver, do auge da disciplina. Fomos abalados pela visita de mestre Jabuticabeira. Estes dois conceitos

plurais - cosmovisões e epistemologias - abalaram nossas estruturas lineares. Desperta a categoria circularidade em sua plenitude de possibilidades.

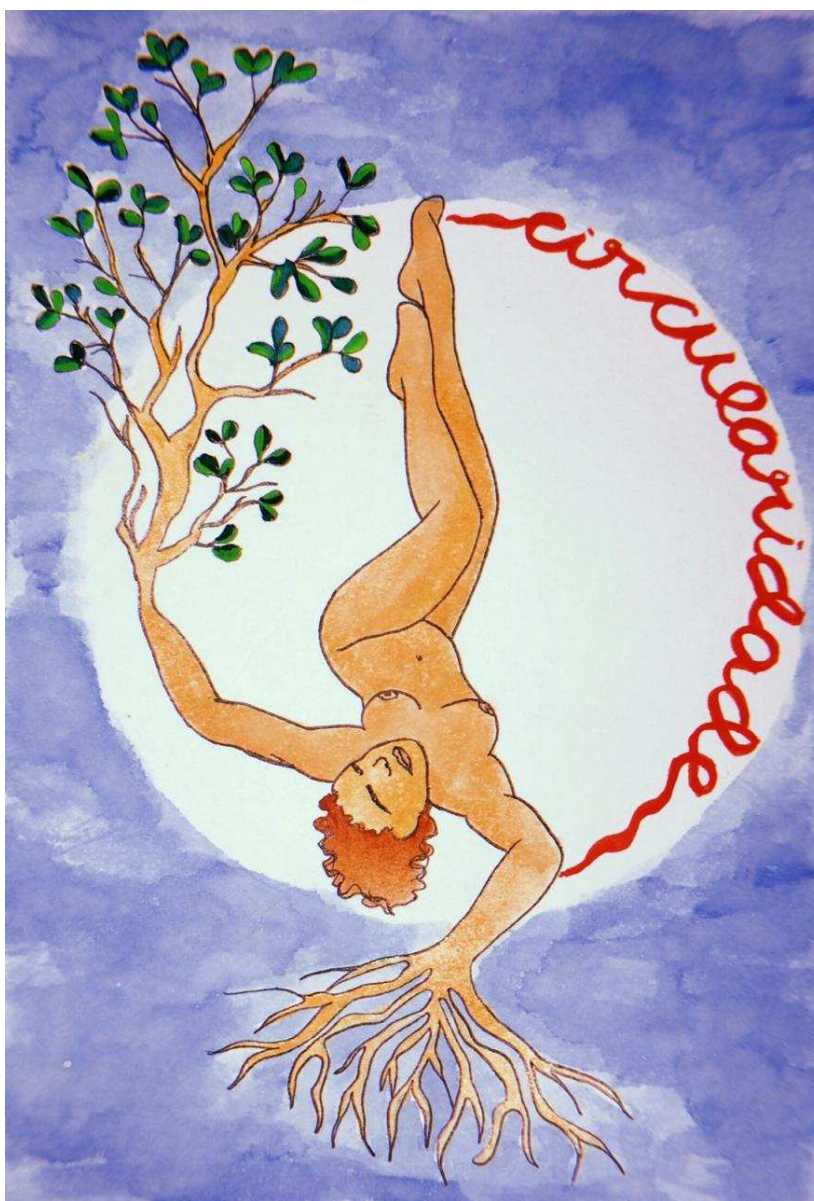


Figura 8 - “Transa orgânica do meu corpo com a terra que me cerca”  
Fonte: CORAÇÃO, disciplina PRE 431, 2020.

O mestre Jabuticabeira, convidado para dialogar sobre a temática cosmovisões e epistemologias, nasceu no vale do rio Berlangas, numa comunidade chamada Pequizeiro, que fazia parte do conjunto de comunidades que formavam o povoado Papagaio, hoje município de Franciscópolis, Estado do Piauí. Uma região onde os perímetros do uso da terra eram chamados de extrema, demarcados pela capacidade de cultivar e compartilhar (SANTOS, 2015, p. 81).

Mestre Jabuticabeira bagunça a cabeça de muita gente (...) ele nos mostra um caminho contrário, que num primeiro momento chega a ser absurdo para alguns de nós. (...) *A grande questão é compreender e considerar que existam outras formas de conceber o mundo* (...) como também estas formas estão tão distantes de nós, que nos causam estranheza. O ponto positivo é que toda essa estranheza nos mobilizou a pensar e

considerar outros caminhos que não o vivido, pelo menos por mim (OLHOS, 2020, grifo meu).

OLHOS enxergam! - para além do espaço delimitado por fronteiras. As roças eram emendadas, organização própria dos quilombos, chamadas de “roças de todo mundo”. A estrutura orgânica social do trabalho era coordenada pelos mais velhos ou os que mais se destacavam pela habilidade no desempenho de determinadas tarefas (seja no plantio e cultivo, nas pescarias, nas moagens de cana para rapadura ou na casa de farinha) e toda essa força se transforma em festa. Mestre Jabuticabeira esclarece ainda que na maior parte das vezes, ninguém ganha dinheiro nesse processo. A produção é partilhada ou as trocas de trabalho são negociadas, o que denomina “comunhão prazerosa da biointeração” (SANTOS, 2015, p.82-85). O líder quilombola foi professor da disciplina Encontro de Saberes da Universidade de Brasília/UnB em 2012 e 2013, pertence a rede de pesquisadores e docentes. Ativista político e militante de grande expressão no movimento social quilombola e movimentos de luta pela terra. Sua inserção na escola foi apoiada pela comunidade e determinada pela necessidade de aprender a escrever para difundir conhecimentos e reflexões além de defender seu povo frente a assinatura de documentos.

Nessa jornada, eu me deparei com uma forma de ver o mundo totalmente diferente da forma na qual eu estou acostumado a ver. ***Para começar eu comecei a enxergar um lado negativo do ensino científico. Nunca havia parado para pensar.*** A escrita sendo usada como uma arma contra a população quilombola para dificultar os acordos que antes eram feitos na oralidade (GESTOS, 2020 grifo meu).

Os trechos de OLHOS “*A grande questão é compreender e considerar que existam outras formas de conceber o mundo*” e GESTOS “*Para começar eu comecei a enxergar um lado negativo do ensino científico. Nunca havia parado para pensar*” destacam a monocultura do pensamento que impregna nossos currículos. Mais uma vez a importância do diálogo autêntico e escuta profunda na interação entre pessoas e diversidades.

Boaventura Souza Santos, orientador do doutorado de Nilma Gomes, escreve o prefácio do livro Movimento Negro Educador (herdeiro da sabedoria ancestral). Ele aponta que talvez uma das mais importantes contribuições dos movimentos sociais e suas lutas esteja sendo transformar o conhecimento convencional construído a seu respeito. Um conhecimento nascido na luta, desconhecido por muitos de nós. Seja no enfrentamento, seja na contraposição, seja no diálogo “a diferença fundamental entre o conhecimento nascido nas lutas e o conhecimento elaborado a respeito delas é que o primeiro é um conhecer-com, enquanto o segundo é um conhecer-sobre” (SANTOS apud GOMES, 2019, p.11). Ao construir novas configurações cognitivas e políticas, saberes são transformados em reivindicações, pressionando o Estado brasileiro e as esquerdas, cultivando a esperança no porvir.

Os movimentos sociais são produtores e articuladores dos saberes construídos pelos grupos não-hegemônicos da nossa sociedade. Atuam como pedagogos nas relações políticas e sociais. Muito do conhecimento emancipatório produzido pela sociologia, antropologia e educação no Brasil se deve ao papel educativo desempenhado por esses movimentos, que indagam o conhecimento científico, fazem emergir novas temáticas, questionam conceitos e dinamizam o conhecimento (GOMES, 2019, p 14).

Miranda (2019) apresenta o fenômeno histórico e político de contraposição e resistência - quilombo - correlacionando as concepções de território, coletividade, ancestralidade e parentesco. Uma expressão fecunda, segundo a autora, na ação de libertação da escravidão negra. “O significado de quilombo se estabelece numa composição dialógica tensionada por lutas por emancipação e, portanto, em nenhum momento histórico assume uma definição fixa” (MIRANDA, 2019, p.01).

Na conversa com o mestre Jabuticabeira ele citou algo que me marcou bastante e acredito que marcou a todos na aula também. *Ele nos questionou qual a diferença entre o educar que nós fazemos nas escolas e o processo de adestramento que ele faz com seus bois.* Aquilo me chocou muito (PASSOS, 2020, grifo meu).

PASSOS aponta a fala que mais causou impacto no pensamento coletivo ao longo de toda a disciplina, engravidando a terra de nossos posicionamentos. A história de vida de mestre Jabuticabeira é construída num quilombo. Possui ensino fundamental completo e faz parte da primeira geração da família de sua mãe que teve acesso à alfabetização. Entretanto, em várias de suas entrevistas disponíveis na internet, ele começa afirmando que sua ancestralidade não carrega o peso da escravidão. O impacto de sua fala foi marcante em todos os cadernos, um forte posicionamento provocativo e crítico ao modelo de educação hegemônico. A transcrição a seguir da fala sobre o “adestramento”, segundo ele vivenciado por todos nós, foi retirada do TCC do aluno Voz:

Eu comecei a adestrar boi para serviço, eu tinha 10 anos de idade e eu vi que adestrar e educar é tudo a mesma coisa. Para quê que nós adestramos um animal? Ou para trabalhar para nós, ou hipocritamente falando, para tê-lo como bichinho de estimação, de qualquer maneira, para preencher nossas carências, carências afetivas. Enfim, então a gente adestra para nos servir. E como é que você adestra um animal? Primeiro você tira ele do seu habitat, do seu território, do seu ambiente cosmo, do seu sagrado. Você tira ele de lá, ou você o isola lá. Ou você tira de lá e isola num outro território, ou você isola nesse território. (Mestre Jabuticabeira, 09/10/2020)

Mesmo eu fui tomada por um sentimento ambíguo e desconcertante ao ler os cadernos. Talvez fosse mais que necessário criar tamanho incômodo. Um momento-movimento-negro-educador no paradoxo e confusão. A areia que promove o desenvolvimento da pérola, dentro das conchas que habitamos.

O primeiro ponto que gostaria de *registrar é a comparação entre professores e adestradores, que também se estendeu para educação x adestramento.* Assumo que em minha cabeça, administrada pelo conhecimento sistematizado, essa foi uma das falas que me causou mais impacto. Primeiro porque acredito na educação como uma das ferramentas mais fortes de se chegar à liberdade, visto que estamos presos num

sistema que se sustenta pelos contrastes. Depois, porque o professor é somente uma das peças que a educação engloba. ***Assumir que os professores sejam adestradores é reduzir, e muito, o papel de um professor no processo de ensino-aprendizagem.*** Primeiro é preciso entender que estamos inseridos em um mundo que nem mesmo a educação se manifesta em sua total completude. Digo isso, pois ***a educação que temos é resultado do jogo de interesses de quem a planeja em um determinado espaço-tempo***, ou seja, é pensada e administrada por governos que permitem intervenções de bancos e grandes corporações, articulam com o capital e abrem mão de uma educação emancipadora para oferta-la de forma desigual, desqualificada e precária para determinados grupos. Logo, se ***o professor também se insere nesse contexto***, não é a eles que devemos designar o termo adestrador (OLHOS, 2020, grifos meus).

Várias foram as expressões e os temas que causaram dificuldades de compreensão ou estranhamento na força pulsante da fala do mestre. Mestre Jabuticabeira é autor de dois livros, o primeiro Quilombos, modos e significados (SANTOS, 2007) pleno em definições e conceitos elaborados por outra cosmovisão, outra vivência, outra relação com a geração avó e neta, outra cosmologia. Colonização, Quilombos: modos e significações (SANTOS, 2015) anuncia a dinâmica social que faz nascer os quilombos, expressando por meio de referências cruzadas, apontamentos historiográficos, sentimentos e experiências vivenciados as reflexões que pretende apresentar. Assim nasceram as categorias de análise derivadas da circularidade da escuta atenta à sabedoria do mestre:

**Confluência** é a lei que rege a relação de convivência entre os elementos da natureza e nos ensina que nem tudo que se ajunta se mistura, ou seja, nada é igual. Por assim ser, a confluência rege também os processos de mobilização provenientes do pensamento plurista dos povos politeístas.

**Transfluência** é a lei que rege as relações de transformação dos elementos da natureza e nos ensina que nem tudo que se mistura se ajunta. Por assim ser, a transfluência rege também os processos de mobilização provenientes do pensamento monista do povo monista.

É a partir dessas leis que se geram os grandes debates entre a realidade e a aparência, ou seja, entre o que é **orgânico** e o que é **sintético** (SANTOS, 2015, p. 89).

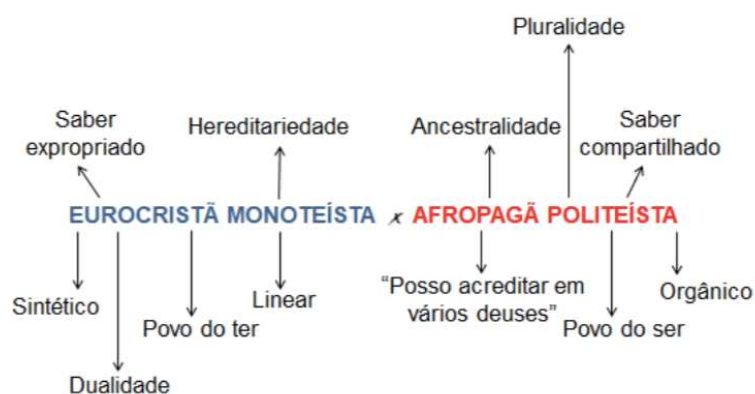


Figura 9 - Mapa Conceitual sobre o encontro com mestre Jabuticabeira  
Fonte: OLHOS, disciplina PRE 431, 2020.

Satisfação Mestre Jabuticabeira  
 por compartilhar ensinamentos  
 da sua cosmovisão!  
 Brinquei de aprender  
 na sua *aula de não adestrar,*  
*pois o saber compartilhado*  
*vem para nos preparar.*

Interessante pensar na Terra  
 e ver que ela é trans,  
 que tudo se conecta e  
 não precisamos de mais guerra,  
 porque Ela é poli e  
 “o poli não precisa buscar a hegemonia!”

Do Vale do Berlengas para o mundo.  
*Cruzou a fronteira do sintético.*  
*Rompeu com o mono do meu ego.*  
*Me mostrou de forma orgânica*  
*que escola tem que ser resolutiva*  
*e não explicativa!*

Com sabedoria expôs  
 o saber expropriado,  
 o saber roubado,  
 o saber que é mais notado,  
 mas um dia será calado.

Penso naquela tal confluência  
 que antes a via como limite.  
 Agora vejo que não é barreira,  
 apenas fronteira do adversário.

Através de “*Quilombos -*  
*modos e significados*”  
 refleti a epistemologia  
 a educação e até a poligamia.  
 Repensei a hereditariedade  
 na convergência da ancestralidade!

(RESPIRAÇÃO, 2020, grifos meus)

Mestre Jabuticabeira acredita e argumenta a relação dos povos de lógica cosmovisiva politeísta com os elementos da natureza. Afirma que a relação respeitosa, orgânica e biointerativa com todos os elementos vitais (terra, água, ar e fogo) é a chave para a compreensão de questões que interessam a todas e todos, chegando ao nível da sabedoria (SANTOS, 2015, p.90).

Então a gente ensina é o encadeamento todo, resultado! Isso é saber orgânico que é um saber voltado para a vida, é um saber que resolve, é um saber resolutivo (...) Isso é o saber orgânico, o saber resolutivo, é o saber encadeado, o saber do segmentado para o integrado. O que eu chamo de saber sintético é um saber que não é voltado para o ser. **Eu até digo numa linguagem mais que a universidade gosta: de que o saber orgânico é o saber que nos envolve no ser e o saber sintético é o que nos desenvolve para o ter.** (...) É para dizer que o saber sintético é isso, é o saber expropriado. E o saber orgânico é o saber compartilhado (Transcrição da fala de mestre Jabuticabeira, 09/10/2020, fonte: TCC de VOZ, grifos meus).

Os trechos onde a interculturalidade se elabora nesse encontro foram selecionados buscando estabelecer uma compreensão mais aprofundada dos impactos e incômodos das/dos estudantes, expressos nos cadernos, e aqueles que vivi ao ler muitas vezes cada um. Percebi que um trecho - uma narrativa específica e poética - permitia outro tipo de conexão: o hiato no ser ao se ler uma história bem contada.

Na minha infância eu tinha *um bonequinho muito simples e pequeno*, não era nenhum personagem conhecido ou interessante como os vários outros da coleção. ***Decidi lhe dar o nome de Cosmo, porque, por ser desprovido de história, roteiro ou contexto fictício já criado, eu poderia criar todo um novo universo com aquele brinquedo, um universo meu, criado e pensado por mim.***

No meu imaginário, Cosmo tinha poderes sobre as areias do tempo, o pó das estrelas que formou todos os seres vivos da terra, as dunas mais antigas que contam a história do nosso mundo e do nosso universo. Ou seja, ***Cosmo tinha o poder de fazer, desfazer e refazer todas as coisas, controlando a unidade que forma e liga tudo e todos, a areia das estrelas.***

(...)

Quando descobri o termo ‘cosmovisões’ percebi que existiam formas diferentes de (si) olhar para os céus. Percebi que as areias do tempo realmente mudavam, se refaziam a cada olhar e cultura e tomavam novas formas a partir de cada pessoa (AGBÊ, 2020, grifos meus).

Neste encontro síncrono, que tive acesso à gravação e assisti algumas vezes, todas as dez categorias de análise intercultural puderam ser observadas. Os escritos foram intensos. Desenhos indescritíveis. Por isso considerei ponto auge do cume da montanha que subia ao aprender a analisar conteúdos.

#### **Unidade 4 - Agroecologia e Educação**

“A agroecologia é vida mas também é morte, e acima de tudo é sobre luta”  
mestre Pitangueira

O Dicionário da Educação do Campo (CALDART et al., 2012) apresenta uma perspectiva do processo de surgimento do termo agroecologia, inicialmente como disciplina específica sobre agroecossistemas<sup>37</sup>. A partir daí outras concepções são agregadas e a palavra

---

<sup>37</sup> Um agroecossistema é, em resumo, um ecossistema artificializado pelas práticas humanas, por meio do conhecimento, da organização social, dos valores culturais e da tecnologia, de maneira que sua estrutura interna é uma construção social produto da coevolução entre as sociedades humanas e a natureza (CALDART et al., 2012, p.62).

se transforma ao considerar a interdisciplinaridade, para muito além de um conjunto de técnicas: agronomia, biologia, sociologia, antropologia, geografia e desenvolvimento rural. Caldart et al. (2013) apontam que o fundamental seria considerar a agroecologia como sendo uma ação social coletiva: **interação** entre comunidades rurais e disciplinas específicas. **Confluência** entre interesses (pesquisadores e camponeses/agricultores/plantadores) buscando integração da compreensão dos ciclos naturais e processos agrícolas. Caldart et al. (2013) ressaltam que a maioria das espécies agrícolas e animais domesticados é obra de trabalho coletivo e milenar dos povos da terra.

Evidentemente, não se trata de descartar a ciência e a tecnologia, mas da necessidade de um **diálogo de saberes** que reconheça nos povos do campo e da floresta sujeitos privilegiados da agroecologia, um diálogo não exclusivamente técnico, nem com finalidade econômica e ecológica apenas, mas também de ordem ética e cultural, e que se materialize, inclusive, em ações sociais coletivas (CALDART et al., 2012, p.64).

A escolha da frase que abre esta unidade considera a necessidade de desromantizar a agroecologia avaliando todos os seus desdobramentos. Este é o ponto de vista do professor de física da Escola Estadual do Assentamento Primeiro de Junho, em Tumiritinga, MG, mestre Pitangueira, nosso convidado ao diálogo sobre o tema no encontro síncrono, egresso da primeira turma de Licenciatura em Educação do Campo da UFV.

Professor Pitangueira começa dizendo qual o papel da agroecologia na física e fala algo mais ou menos assim: “A física e a química não são tão coloridas quanto a biologia. *A agroecologia consegue dar cor a física e, a física, dá ciência a agroecologia*”. Fiquei pensando: como uma pessoa consegue pensar tão profundo assim? Essa é uma fala que, sozinha, daria um grande evento. Daí fui pensando em *como a atuação de um professor deve considerar todas as possibilidades de vidas, histórias e contextos. Se o aluno não se enxerga na escola, o que ele faz ali então?* (OLHOS, 2020, grifos meus).

OLHOS se percebe elaborando processos de construção intercultural em sua formação. Se estudantes não se expressam na universidade, o que fazem ali? O que fazemos todas e todos? Uma fala apenas, seria um grande evento? As falas, quando elaborações de atitudes, são atos vivos de renovação constante da cultura. Reproduções esquematizadas de conteúdos sintéticos não se vivificam na memória. Até mesmo a biologia pode ficar sem cor. Ou seria de cór?

Também convidada, mestre Cajaraneira, agricultora familiar e membro da Associação de Mulheres Gameleira de Itapemirim em Pernambuco.

Trago como exemplo dona Cajaraneira. *Desde as relações com o trabalho às relações com a terra, tudo é muito amarrado*. Há o conhecimento profundo do comportamento da natureza, desde a maneira como a vegetação da Caatinga muda, em relação às variações no tempo, a como a terra pode lhes oferecer recursos e serviços. E isso tudo de forma sistematizada. *Há ainda um calor especial ao empoderamento, aos saberes tradicionais e a valorização das gerações passadas e futuras* (OLHOS, 2020, grifos meus).

A realidade dos territórios, para além da ideia de posse ou ambiente, surge nas ponderações de OLHOS que observam a mestra em expressão de seus conhecimentos muito, muito antigos. Impregnados nos corpos territórios. Poderia sobrepor camadas de categorias interculturais nas vivências contextualizadas, integradas em diversos saberes para além do estritamente humano.

*E é essa última palavrinha que vai se ligar a outra que representa tudo isso: ambiente. É a construção do significado de meio ambiente, não junto ao livro didático, mas à terra, que dará um novo olhar para tudo que se move externo a você e como essas movimentações interferem na sua vida* (AGBÊ, 2020, grifo meu).

AGBÊ complementa a dança do pensamento vivo, autêntico, profundo, dialogado. Novas construções epistemológicas de professores em formação integrada ao todo. Agroecologia talvez possa ser considerada uma ciência intercultural - projeto/processo/ação - desde a elaboração do conceito.

O I Seminário Nacional de Educação em Agroecologia (SNEA) aconteceu em Recife, 2013. Uma publicação da Associação Brasileira de Agroecologia sobre o evento busca definir os princípios e as diretrizes da educação em agroecologia, o embrião para constituição de processos de ensino-aprendizagem que questionam ou atuam como contraponto à lógica da educação convencional (AGUIAR et al., 2013). As atividades extracurriculares, os diferentes espaços para reflexões coletivas, as práticas e vivências educativas consideram efetivamente a relação escola-comunidade.

As diretrizes para uma educação em agroecologia, segundo este documento, estão organizadas em quatro eixos integradores. O primeiro é o **princípio da vida** onde “a formação do ser humano se exige integral, na qual a racionalidade, espiritualidade, ética e dimensões artísticas são um todo que criam novos valores que orientam processos de transformação da realidade” (AGUIAR et al., 2013, p.07). O segundo eixo considera o **princípio da diversidade**

*o território onde se inserem os processos educativos é visto como espaço da diversidade e da construção do conhecimento por excelência. É também no território diverso onde se estabelecem as relações entre o campo e a cidade, que merecem ser vistas como potencializadoras de processos endógenos e de complementaridade* (AGUIAR et al., 2013, p.08).

O terceiro eixo engloba o **princípio da complexidade** afirmando que “desenvolver um pensamento complexo implica fugir da simplificação, da fragmentação, da compartimentação, da hiperespecialização, do dualismo, da certeza e do reducionismo, colocando em prática a religação dos saberes, numa perspectiva transdisciplinar” (AGUIAR et al., 2013, p.09). E o quarto eixo abrange o **princípio da transformação**, educação como ferramenta de conscientização e libertação, formação de pessoas críticas e criativas que buscam autonomia. Uma formação referenciada na realidade. A vivência das comunidades é o conteúdo problematizador do processo ensino-aprendizagem (AGUIAR et al., 2013).

Ainda sobre a descoberta de conceitos, fontes da mesma nascente, a vida.

Mas uma coisa que eu achei legal nessa coisa da agroecologia, foi que... caramba! Pra mim parece que a agroecologia bebeu das mesmas fontes da educação ambiental crítica, ou uma bebeu da fonte da outra. Mas pela data que tá lá no dicionário, do início da agroecologia, parece que elas vieram nuns momentos bem próximos. E ao ler lá, parece que elas estão muito juntas. Parece que se você trocar lá agroecologia por educação ambiental e fazer algumas mexidinhas no texto, eu transformei aquele texto num texto de educação ambiental. Ou se pegar um texto de educação ambiental e fazer algumas alterações, se transforma num de agroecologia. *Não tô querendo dizer que as coisas são iguais ou parecidas, invadir o espaço de um com o outro. Mas só tô querendo dizer que o lugar da educação ambiental me ajudou pra poder entender um pouco a agroecologia. Eles se baseiam na mesma ideia, né?* (VOZ, 2020, grifo meu).

Comentar a fala de VOZ sobre as interseções ou encontro de duas linhas ou de dois planos que se cortam num cruzamento conceitual me mobiliza à desestabilização. O que nos une? Educadores populares, indígenas, quilombolas, ambientais, interculturais... Agroécólogos são educadores ou professores? Cientistas da atualidade ou da ancestralidade? Cortes ou costuras? Volto ao ato vivo, mãos na terra, cultivando a autonomia coletiva. E a possibilidade de futuro.

## Unidade 5 - Educação Territorializada

**O que seria um território para o João-de-barro? Sua casa de barro?**

**A árvore onde está a sua casa? O cerrado? Ou o céu aberto por onde ele pode voar?**

(AGBÊ, 2020, grifos meus).

O Encontro: Não me lembro mais qual aluna ou se foi uma professora quem disse que *um dos motivos das falas serem tão tocantes e naturais, é porque os palestrantes não falam sobre algo que fazem, falam sobre algo que são, suas histórias e suas percepções de mundo* (PÉS, 2020, grifo meu).

Para este encontro de saberes foram convidados mestre Sapotizeiro, indígena, professor e diretor da Escola Estadual Indígena Muã Mimatxi Pataxó e mestre Aceroleira, educador popular e coordenador da Escola Família Agrícola Paulo Freire.

Antes dessa unidade, eu pensava em educação territorializada, como uma educação que interessava somente as populações rurais e os povos tradicionais, porém *ao decorrer da discussão eu entendi que a educação territorializada é necessária em todas as escolas*. Comecei a enxergar esse tipo de educação como uma educação coletiva, *feita pela comunidade para a comunidade*, assim adaptando os conteúdos impostos pelo governo para a realidade daquela população, valorizando sua cultura, costumes e diversidade (GESTOS, 2020, grifos meus).

GESTOS reinterpreta sua possibilidade de ação educativa, para além do discurso crítico reflexivo, ao compreender a relação intrínseca entre território e comunidade. Fato marcante nesta unidade está na percepção ampliada do conceito de território em transformação nas/os estudantes.

Mestre Sapotizeiro se posiciona dizendo que “a história muitas vezes é contada por aqueles que venceram. Então a história do Brasil é contada pelo movimento que venceu, e nunca daqueles que sofreram” e mestre Aceroleira faz um convite significativo a todas e todos “caminhando lado a lado para ninguém tomar a visão de ninguém” - falas registradas em cadernos diferentes (DIGESTÃO, 2020) e (OLHOS, 2020) respectivamente.

Um marco diferencial desta etapa do processo, observando os registros dos cadernos, foi o crescente diálogo entre alunos, para além das falas instigantes dos convidados e correlacionando a outros encontros síncronos. Qual é a primeira imagem que vem a sua cabeça quando pensa em território? Talvez a pergunta geradora do processo de mediação iniciado antes mesmo do encontro via mensagens no grupo da disciplina tenha colaborado.

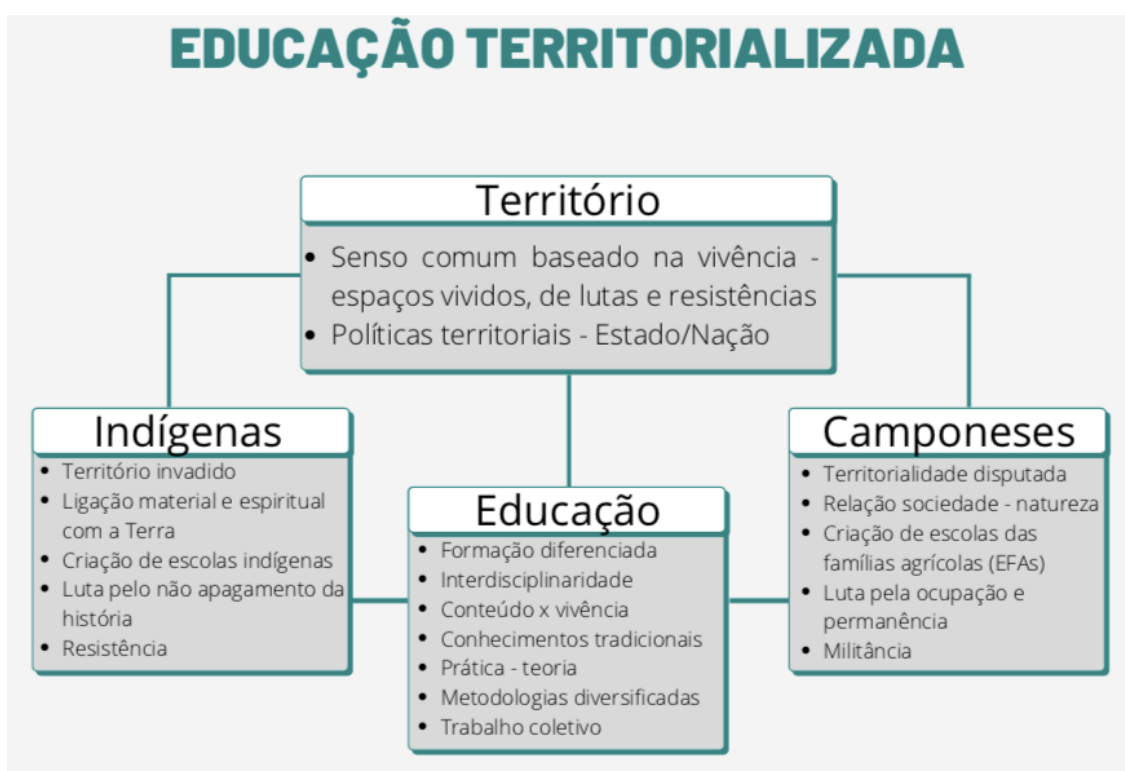


Figura 10 - Mapa conceitual do encontro sobre educação territorializada  
 Fonte: RESPIRAÇÃO, disciplina PRE 431, 2020.



Figura 11 - Imagem sobre a representação de território  
 Fonte: CORAÇÃO, disciplina PRE 431, 2020.

Meus conhecimentos e entendimentos sobre território eram conceitos geográficos que dizem que território é um espaço delimitado por fronteiras, e só. No momento de escolher qual foto representava a primeira coisa que viesse a mente quando se pensava em território, eu não conseguia pensar em nada. Em março, eu morava no alojamento da Universidade, lá eu estava bem instalada, com amigas que somavam como família para mim. Com a pandemia, julgaram ser mais seguro que ficássemos com os nossos pais ou em qualquer outro lugar que não fossem as moradias. Fui para a casa da minha mãe, depois por conta do estágio retornei para Viçosa para a casa de uma amiga, depois para a casa de outra amiga, depois para uma república, e há algumas semanas, mudei novamente para outra república com preço mais acessível. *Todo esse processo de estar sem lugar, sem território para ficar tranquila nos últimos meses me causou uma angústia muito grande em relação ao “meu lugar” ou a qual território pertença.* Pensando no que a Coração mandou no grupo, eu percebi que eu sou meu território e então fiz um desenho. Estou presente em vários territórios em momentos diferentes, mas em todos os momentos, no *meu território, meu próprio corpo* (PÉS, 2020, grifos meus).



Figura 12 - Território no corpo  
Fonte: PÉS, disciplina PRE 431, 2020.

A primeira coisa que me marcou nessa unidade foi o conceito de território, que o grupo da mediação propôs. *Foi muito interessante ver a nossa perspectiva sobre o conceito antes e depois da aula.* Se procurarmos no *Google* (um sistema que se alimenta de acordo com o que nós – humanos – mais clicamos), as primeiras imagens que aparecem são essas (PASSOS, 2020, grifo meu).

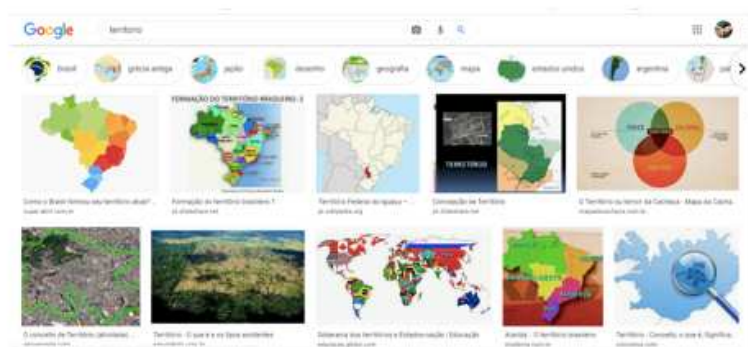


Figura 13 - Imagens associadas à palavra território no *Google*  
Fonte: PASSOS, disciplina PRE 431, 2020.

E parando para pensar, foi exatamente essa percepção de território que eu tive quando perguntaram. Hoje, depois da conversa, eu consegui perceber que o território vai muito além dessa imagem de território demarcado, com países, estados e municípios. *Os territórios nada seriam sem as pessoas nele, sem a cultura local, sem vida.* Acho que agora a percepção de território que permeia minha cabeça é algo mais ideal, mais uma ideia do que realmente algo concreto. *É uma identidade, um jeito de se levar a vida. Mais do que uma posse, é uma existência* (PASSOS, 2020, grifos meus).

Esta sequência de citações de trechos dos cadernos foi escolhida de modo a compor uma construção dialogada no texto. RESPIRAÇÃO começa num mapa conceitual do encontro, pontuando relações indígenas e camponesas sobre seus territórios educativos entremeadas de lutas e resistências. Deitada na rede da varanda está CORAÇÃO olhando pela janela pandêmica, o celular, mobilizada pela questão geradora do início do processo da mediação. PÉS elaboram a angústia do estado “sem lugar”, aprendendo a pertencer ao próprio corpo, num

abraço de reconhecimento. PASSOS observa pela janela dos sistemas de imagens de busca nos computadores, território artificial, limitado por infinitas fronteiras e posses. Os territórios são humanos e não humanos. A cultura local, a vida, é diversidade. Aqui observamos as categorias interculturais da diversidade das formas de aprendizagem, realidade dos territórios, diálogo autêntico, escuta profunda, interação entre pessoas, integração de saberes e vivências contextualizadas.

*Isso me fez pensar muito na necessidade que temos de pensar e criar os materiais escolares com os próprios alunos e comunidade.* Claramente o livro didático é um instrumento muito importante em sala de aula, mas isso não nos impede de usá-lo como referência para criar um material mais contextualizado. (...) E quando se chega aqui se apaga muito do conhecimento e saberes de sua origem e se encaixa como mais uma engrenagem que faz essa engenhoca funcionar – afinal, funcionar para quem? (AGBÊ, 2020, grifo meu).

Quando Agbê fala que nós, *como professores da cidade, podemos levar para a sala de aula a realidade dos submundos, dos invisíveis, dos oprimidos que estão às margens da urbanidade, fico muito esperançoso.* Penso que além de leva-los até a sala de aula podemos levar a sala de aula até lá (OLHOS, 2020, grifo meu).

*Porque é gritante a diferença, a retratação do ambiente. Não vou usar a palavra território aqui não, justamente por não ter compreendido a ideia de território. Mas o ambiente é muito característico.* Normalmente aqui quando a gente desenhava, né, o ambiente era cheio de casas, as pessoas são sempre coloridas de rosa pra representar o branco e as árvores são únicas. É a mesma árvore sempre. E isso, tipo, dá uma ideia né... dá pra poder buscar essa ideia do hegemônico (VOZ, 2020, grifo meu).

Nova sequência dialogada no texto. AGBÊ articula a possibilidade de criação de materiais didáticos junto a estudantes e comunidade. OLHOS complementa sugerindo a entrada na realidade dos submundos, dos invisíveis, dos oprimidos. E VOZ destaca a possibilidade de novos usos das expressões em imagens.

Buscamos referências de outros materiais didáticos onde o território esteja no corpo, indivíduo, cidadão, comunidade, coletividade. Educação no diálogo entre fronteiras dos conhecimentos. Pedagogia da Lente do Nosso Olhar e as Mãos da Natureza, um livro digital, sem dono, sem autoria individual, com memórias, com sujeitos coletivos. Qual o tempo verbal da ancestralidade? Qual o tempo do envolvimento na elaboração do desenho? “A nossa escola foi criada no centro da família, por isso ela é uma grande casa de referência para todos na comunidade” (KANATYO, 2013, p.17). Povo Pataxó da Aldeia Muã Mimatxi no seu “movimento entrelaçado da educação e vida na terra”.

E ao ver os desenhos do livro, a primeira coisa que me chamou atenção, foi literalmente as árvores. Porque as árvores... tinha mais de uma, tinha detalhes, tinha uma árvore que tinha detalhes diferentes da outra, indicando uma biodiversidade. E que *a pessoa que fez esse desenho tem essa concepção de biodiversidade* (VOZ, 2020, grifo meu).



Figura 14 - Escola é a grande casa de referência para todos na comunidade.  
Fonte: KANATYO, 2013, p.15.

## Unidade 6 - Resistência e Militância

Para esta unidade o debate do Encontro de Saberes abrange uma temática instigante, potente: resistência e militância nos obriga a sair do lugar de conforto, nos convida a participação transformadora da mudança de atitude. A educadora popular e infantil, também integrante do setor de educação do Movimento Sem Terra (MST), mestra Cajazeira e padre Quaresmeira, militante do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) e membro da Escola Nacional de Energia Popular (ENEP) são nossos convidados.

Ele ainda acrescenta o fator luta popular: “não existe educação popular fora do espaço de luta popular”. Olha a educação territorializada aí, olha a unidade de agroecologia e educação pegando carona. É incrível como as coisas se amarram nessa disciplina. (...) É como padre Quaresmeira nos traz: “(...) a luta do momento não é menor nem maior, é fundamental”. ***Eu, como futuro professor, entendo a importância de uma educação que tenha o objetivo da conquista permanente da soberania e, tomo como compromisso, participar de alguma forma dessa luta*** (OLHOS, 2020, grifo meu).

Como elaborar uma reinterpretação das nossas possibilidades de ação para além do discurso crítico reflexivo elaborado nas distâncias estabelecidas entre o que vivemos e o que ouvimos dizer? Como cultivar a existência coletiva da vida cotidiana em processos propositivos de engajamento?

Muito tocante a fala da educadora e liderança Cajazeira, tudo que já havia ouvido sobre o MST (da mídia, da família, entre outros lugares) era de um movimento de “invasão”, de “deprecação”, de violência. (...) Com a fala dela eu percebi um lado que as pessoas que não conhecem o movimento falam e propagam. ***Falta conhecer realmente. Foi até feita essa pergunta na aula, de como retirar esses preconceitos dos movimentos sociais. E a resposta é simples: conhecer!*** (PASSOS, 2020, grifo meu).

*Eu tenho que trabalhar muito essa minha resistência à palavra luta.* Ela diminuiu muito nesse tempo, cada vez mais eu vejo que ela realmente é necessária, essa ideia de luta. Não nego que eu não sou muito a favor, não gosto muito dessa ideia de luta. Sei lá, eu fico com a sensação de que enquanto a gente lutar... sei lá, é triste. Eu fico pensando que a gente vai perder sempre. *Que a gente tá lutando contra algo que é muito mais forte que a gente e eu não sei se a gente tem as melhores ferramentas pra conseguir lutar contra isso. Mas sim, a gente tem que lutar.* Cada dia mais eu tento colocar isso na minha cabeça, mostrar que tipo... cara, se você não sabe outro caminho, então luta enquanto você não descobre (VOZ, 2020, grifos meus).

A fala de VOZ perpassa os caminhos de PASSOS. As características da categoria vivências contextualizadas foram estabelecidas na interrelação que observei destacadamente nestes dois trechos coligados. Poderia sobrepor categorias. Mas opto por permitir a reverberação do pensamento sobre as lutas, nesse nosso desconhecimento da era do acesso a informações midiáticas que consolidam preconceitos.

## Palavras marcantes



Figura 15 - Nuvem de palavras de Resistência e Militância  
Fonte: PASSOS, disciplina PRE 431, 2020.

Você enfrenta um sistema. E um sistema não é uma pessoa, não é um prédio ou uma conta bancária, é uma ideia! Na verdade, é mais que uma ideia, é uma herança de um ideal, passada adiante todos os dias. (...) No entanto em todas as lutas temos solo fértil, formado por grandes semeadores da verdade, do amor e da luz. Bem aventurado é aquele que sabe que não está sozinho em luta alguma. *Você não está sozinho, nunca esteve sozinho! E se pensa assim, falta-lhe olhar para atrás e ver que seu caminho foi aberto, plantado, cuidado e semeado por muitas, muitos e muitos.* Obrigado a todas as pessoas pretas que levantaram o punho para o céu, me mostrando que as alturas se alcança com luta. Portanto, lutemos! (AGBÊ, 2020, grifo meu).

## Unidade 7 - Cultura e Arte

Preciso saber de onde venho,  
para onde vou,  
quem eu sou,  
como eu sou,  
quem me acompanha,  
quem luta comigo.  
Preciso saber como fazer nascer  
a liberdade para meu povo,  
a educação justa,  
a vida necessária,  
a terra pra plantar.

***Preciso saber como expressar  
toda dor,  
toda luz,  
toda vida.***

***A existência é luta  
poesia é luta.  
Pessoas lutam,  
cantam,  
dançam,  
colorem,  
cozinham,  
vivem,  
existem,  
resistem.***

(PASSOS, 2020, grifo meu)

Mestre Abacateiro, de volta para a conclusão do processo intenso de construção da comunidade de aprendizagem. E o professor-poeta, mestre Umbuzeiro, juntos, no ritmo da vivência. Nosso último encontro síncrono de saberes.

Quando as forças de Umbuzeiro e Abacateiro se unem, temos a certeza que a arte é resistência. A cultura popular é resistência. É como Umbuzeiro diz: “a cultura popular é militante desde a raiz” e mais “a cultura popular é anti hegemônica”. Isso fica muito claro depois de quase quatro meses participando da caravana dos saberes. ***A pluralidade de expressões que tive contato me fez compreender que a hegemonia é extremamente falha. E mais, se ela persistir invadindo os territórios da educação, infelizmente colheremos as falhas que plantaram para nós*** (OLHOS, 2020, grifo meu).

E já estamos colhendo tais despropósitos, ou projetos de hegemonia cultural, há mais de cinco séculos neste território. Mas não apenas isso... existem outras formas de colheita a partir de múltiplas dignidades semeadas e cultivadas. Como persistir na resistência? Uma sugestão aos movimentos iniciais se vê fincada na terra e suas territorialidades, desde sempre na história.

Cabral e Hernández (2020) analisam o papel da poesia popular na construção da identidade rural territorializada. O conceito de agroecologia que utilizam: uma ciência multidisciplinar encarregada de experimentar, pensar e atuar sobre os desafios contemporâneos do mundo rural. A pesquisa evidenciou que a poesia é um instrumento que as pessoas usam para ler o mundo e para participar dele através de sua identidade.

A construção de identidades vale-se da matéria-prima fornecida pela história, geografia, biologia, instituições produtivas e reprodutivas, pela memória coletiva e por fantasias pessoais, pelos aparatos de poder e revelações de cunho religioso. Porém, todos esses materiais são processados pelos indivíduos, grupos sociais e sociedades, que organizam seu significado em função de tendências sociais e projetos culturais enraizados em sua estrutura social, bem como em sua visão tempo/espaço (CASTELLS, p.23, 1999 apud CABRAL e HERNANDEZ, 2020, p. 228).

O território, seus conflitos e disputas, sendo observado a partir da inter-relação de duas dimensões do modo de vida de um lugar: a agricultura e a poesia popular. Portanto, aqui existe a preocupação com a compreensão da vida poética das famílias rurais; como as pessoas vivenciam a relação entre poesia e agricultura; e como isso contribui ou não para a consolidação da agroecologia nesse território.

Seja através da oralidade, da musicalidade ou da poesia escrita, parece que a identidade rural do Pajeú se construiu de uma forma que não está centralizada apenas no trabalho agrícola, mas também no valor poético da vida. Através da poesia popular que ali é celebrada, o povo pajezeiro construiu sua identidade de maneira que sem poesia, aparentemente, não há como estabelecer as outras dimensões da vida (CABRAL e HERNANDEZ, 2020, p. 232).

Não há separação: ali a poesia alimenta o agricultor. “Não se pode compreender essas comunidades sem levar em consideração suas expressões artísticas e suas celebrações” (CABRAL e HERNANDEZ, 2020, p.234).

Aqui estamos, pensando a escola, a formação de professores, a interculturalidade e suas expressões a partir das elaborações em texto e/ou imagem de estudantes de graduação no ensino remoto, o Encontro de Saberes, nos moldes virtuais. O diálogo autêntico e a escuta profunda são ações possíveis. Sabemos que o reconhecimento da diversidade cultural das sociedades, assim como sua inclusão nas reformas educativas, pouco alterou currículos, atividades e materiais.

Tive um grande privilégio dentro da comunidade religiosa que foi ter pessoas que me estimulassem sempre a aprender mais sobre a dança fora dos portões da igreja. E assim foi meu crescimento artístico e pessoal também, pois foi ali que comecei a construir a minha identidade, na arte de rua de um centro urbano: o Hip-hop. Viver o hip hop é ***uma experiência que te enraíza no mundo e te faz florescer sobre intensas e imensas manifestações da arte na vida*** (AGBÊ, 2020, grifo meu).

A cultura hip hop: temáticas sociais, expressão da dignidade, realidade do território, denúncia das injustiças e opressão. O rap e o funk, dois estilos que possuem a mesma origem,

a música negra estadunidense que incorporou a sonoridade africana, baseada no ritmo e tradições orais articulados à tecnologia. Juarez Dayrell (2002) busca compreender como são elaboradas vivências em torno dos estilos, os significados que atribuem a elas, no contexto social onde se inserem jovens pobres da periferia de um centro urbano. Muito além de espectadores ou fruidores. Comportamentos próprios, roupas, corpo, composições, práticas, relações e símbolos. Criação de espaços próprios, identidade positiva, auto-estima. Jovens construindo um olhar sobre si e sobre o mundo através de diferentes expressões culturais (música, dança, teatro).

Acreditamos que a socialização dos jovens pode ser compreendida como os processos por meio dos quais os sujeitos se apropriam do social, de seus valores, de suas normas e de seus papéis, a partir de determinada posição e da representação das próprias necessidades e interesses, mediando continuamente entre a diversas fontes, agências e mensagens que lhes são disponibilizadas (DAYRELL, 2002, p.121).

Jovens recriando a cultura hip hop em seus cotidianos, apropriando-se do estilo na ação, fazendo escolhas, múltiplas referências, heterogeneidade, redes de significados, articulação cotidiana, ressignificação de trajetórias.

Querem ser reconhecidos, querem uma visibilidade, querem ser alguém num contexto que os torna invisíveis, ninguém na multidão. Querem ter um lugar na cidade, usufruir dela, transformando o espaço urbano em um valor de uso. Enfim, querem ser jovens e cidadãos, com direito a viver plenamente a sua juventude. Este parece ser um aspecto central: pelos estilos rap e funk, os jovens estão reivindicando o direito à juventude (DAYRELL, 2002, p.134).

O caderno de Agbê me recompõe numa frase:

**“Bem mais além do que expressamos é o que não expressamos”.**

Ele se lembra de uma peça teatral que assistiu no início de 2020 na Campanha de Popularização do Teatro e Dança da capital mineira. Relembra, partilha e elabora sua reflexão:

“Fulano, eu sempre escuto as pessoas falando eu preciso de um médico, ou, eu preciso de um advogado, ou um terapeuta, mas nunca ouvi alguém dizer ‘eu preciso de um artista’”. Nessa fala eu parei pra pensar, de tantas funções, serviços e ajudas que busco na sociedade.... Será que estou buscando da maneira certa? Será que estou buscando as funções certas? E, em qual ocasião que eu procuraria um artista? Por qual ocasião eu faço arte? E se alguém me ligar falando, ‘oi estou precisando de um artista, quais horários você atende?’... caramba, o que eu vou responder gente??? Enfim, muitas reflexões...

*Mas na hora que ele disse isso eu pensei em ‘qual a finalidade de um artista afinal?’ Bem, depois de muito rir, chorar e gritar durante a peça, eu percebi que eles trouxeram a resposta: é emocionar! Despertar emoções.* Lembro que nas aulas de instrumentação sempre falamos sobre a importância do encantamento em uma aula para a construção do conhecimento. É isso que um artista faz, ele desperta emoções que te permite *criar conexões internas e externas sobre o que você viu.* Quando você se encanta, todo *pré-conceito* fica para atrás e é aí que você se abre para perceber o mundo sobre uma nova perspectiva (AGBÊ, 2020, grifos meus).

Nesta pesquisa, busquei enfatizar as trocas entre pessoas e seus processos de aprendizagem nas expressões da interculturalidade, em múltiplas linguagens. Entretanto, o desequilíbrio e a desigualdade nas relações de poder nos atravessam e se impõem às nossas ações e discursos - das/os mais simples às/aos mais complexas/os. E, definitivamente, são constitutivos de nossas formações. Somos colonizados, especialmente na escola/universidade. E precisamos perceber (e reverter) este cenário para atuarmos. Como prosseguir? Para tanto, retomo a discussão sobre hibridação.

Peixoto (2019) aborda a obra de Robert Young (1995) para esclarecer uma definição possível ao conceito de hibridação<sup>38</sup>. A autora explica: no século XIX e primeira metade do século XX, conceito era usado para se referir aos cruzamentos entre diferentes espécies e/ou ‘raças’. Hibridação: ato de produzir uma coisa a partir de duas (ou mais) coisas distintas. Invoca fusão, síntese, assimilação e também pode ser usada para indicar contrafusão, antítese e disjunção. Ou até situações onde tudo pode acontecer ao mesmo tempo. Conceito que se refere ao âmbito da linguagem e do sexo; suas complexas relações entre colonizadores e colonizados (PEIXOTO, 2019, p.01).

Nos anos de 1900, a palavra “híbrido” foi um termo científico importante no campo da biologia, mas já desde os anos 1800 esteve presente em um debate polêmico sobre as origens da humanidade. Nessa época, alguns atribuíam a esterilidade dos descendentes dos cruzamentos animais à união de diferentes espécies e se isso fosse válido para o cruzamento entre as “raças” poderia servir como evidência de poligenismo. Muitas pessoas temiam esses cruzamentos e as palavras “miscigenação” e “amalgamação” foram usadas para designar cruzamentos fecundos, enquanto “híbrido” foi usado para se referir à sucessão infértil (PINHEIRO, 2017, p.254-255).

Mas a utilização mais corriqueira na linguagem, aquela que ouvimos cotidianamente dentro e fora dos ambientes escolares, sugere um significado para hibridação como sendo “troca entre culturas”. Talvez aqui esteja a possibilidade de compreensão do incômodo que o termo “hibridismo religioso contemporâneo” me causa. O que são e como se dão as “trocas entre culturas”? A cosmovisão politeísta de mestre Jabuticabeira sugere a partilha ao invés da troca. Partilhamos e construímos algo mais orgânico, complexo.

O que é uma hibridização? É uma mistura de duas linguagens sociais dentro dos limites de um único enunciado, um encontro dentro da arena de um enunciado, entre duas consciências linguísticas diferentes separadas uma da outra por uma época, por diferenciação social ou por algum outro fator (BAKTHIN, 1981, p. 358 apud PINHEIRO, 2017, p. 256).

O conceito de hibridação “destaca intencionalmente a multiplicidade de pontos de vista de uma estrutura conflituosa permitindo uma atividade contestatória num cenário politizado onde as diferenças culturais atuam com e contra as outras dialogicamente” (PEIXOTO, 2019, p.2) -

---

<sup>38</sup> Variações da palavra conforme os autores e da elaboração conceitual: hibridação, hibridismo, hibridização.

conceito formulado/utilizado por Mikhail Bakhtin (1981), Robert Young (1995), Stuart Hall (1996) e Homi Bhabha (1998).

Pinheiro (2017) utiliza “narrativas híbridas” para a construção do espaço na internet - o Sítio Ciência na Comunidade. Essa mídia, segundo o autor, considera que “conhecimento e contexto são mutuamente constitutivos”. Os saberes da comunidade são descritos e acompanhados de perguntas para interpretação dos alunos sobre o feitiço do sabão de cinzas e vinho de laranja. As narrativas híbridas das experiências de interação com saberes culturais locais envolvem diferentes visões e linguagens.

Pinheiro (2017) destaca que a mistura de linguagens visa comunicar os conteúdos, facilitando a ausência de voz autoritária na construção de enunciados híbridos. Também é feita uma análise sobre epistemologias plurais. Sua elaboração perpassou uma reflexão abrangente da literatura acadêmica (nacional e internacional) sobre a proposta de inserção de saberes populares na educação em química e ciências, destacando a formação docente e seus problemas.

#### **5.2.4 AVALIAÇÃO PROCESSUAL**

Estabelecer os critérios de análise (parâmetros qualitativos) de apreensão do processo de construção do conhecimento por meio do Caderno da Caravana dos Saberes Populares foi considerado o processo mais tenso - no sentido positivo - em todas as entrevistas. Professora Ingá afirma que o recurso de avaliação individual era o caderno uma vez que coletivamente existia a mediação dos encontros síncronos com mestras/es dos saberes populares. A mediação foi uma possibilidade para as professoras estarem mais próximas das pessoas, a partir do grupo menor. E o caderno era a expectativa de encontro com cada estudante presente na disciplina. Existia objetivo educacional de sensibilizar as pessoas para essa escuta dos saberes populares dos mestres e das mestras, mas cada um seguiria seu caminho.

Professor Jatobá fez uma reflexão sobre a dificuldade do grupo em avaliar a estética, uma vez que suas características são subjetivas, sem padrão definido de análise. A forma da expressão seja por imagem, escrita ou mapas mentais poderia responder a intencionalidade de cada unidade ou da própria disciplina. E o desenvolvimento pelas/os estudantes de sínteses e sistematizações poderiam indicar que houve mudança na forma de ver ou de perceber a vida, uma reflexão sobre a diversidade da vida.

O que faz com que essa pessoa consiga criar essas poesias, tenha essa facilidade pra criar poesia, pra desenhar, pra se expressar dessas outras maneiras... E o que faz com que uma outra pessoa não tenha? Então acho que a gente ficou pensando muito nisso, sabe? No caminho das pessoas pra chegar... elas estavam ali, né, chegaram até ali e eu não posso determinar nada sobre isso. Eu só posso acolher tudo aquilo e olhar praquilo, e tentar entender esse processo um pouquinho que seja (IPÊ, 2021).

Estabelecer os parâmetros qualitativos de avaliação a partir dos cadernos foi considerado pela monitora Ipê uma experiência formativa muito rica. Processo trabalhoso, difícil e positivo. A dificuldade consistia em receber todas as formas de expressão e observar o processo da pessoa. Buscar compreender o que gera aquelas expressões sem fazer julgamento sobre aquilo que está escrito, de nenhuma maneira. Não existia certo ou errado. Bonito ou feio. A preocupação frente ao registro neste instrumento, desde sua elaboração, era promover a soltura das amarras, não podar a expressão de ninguém.

Confiança, acho que era outra palavra que a gente usava muito. A gente confiar. Nesse processo todo da disciplina, né, a gente precisava confiar nas pessoas que estavam ali, construindo essa disciplina com a gente. (...) Era tipo assim: tá bom, já falei o que eu acho, você acha outra coisa, então vamos fazer desse outro jeito, vamos ver o que que dá. Acho que vai dar errado, mas se der errado a gente muda. Então assim, foi tudo conversado (IPÊ, 2021).

Foram acolhidas as divergências em perspectivas sobre a leitura dos cadernos. Alguns defendendo a leitura livre e em diálogo com estudantes e outros buscando definição de critérios para a avaliação. Muita conversa, muita escuta. Uma base sólida de confiança entre parceiros. Compreender onde está a resistência ao entendimento de alguma ideia nova não é fácil. Como fazer avaliação se não temos critérios? Uma proposta que demandaria mais trabalho, mais esforço ainda, que o envolvimento cotidiano como professores.

Custei a entender o que os meninos estavam querendo. Então é isso mesmo, vamos fazer de uma forma mais livre mesmo. E aí ficou e foi bacana, embora bastante trabalhoso eu achei assim... de avaliar. Mas eu achei muito legal. Conversar com as pessoas, sugerir a elas, dar sua opinião, ou sugerir outros caminhos. (...) Mas você dar esse retorno, com todo esse cuidado e essa delicadeza que eu achei assim uma experiência fantástica, mas ela é difícil de ser praticada. É nesse sentido assim (JEQUITIBÁ, 2021).

Não houve diferença na atribuição de nota, embora a avaliação tenha sido muito particularizada. Cada sujeito teve a sua resposta para seu trabalho, uma devolutiva individual elaborada atentamente. Professora Jacarandá fez considerações frente ao engajamento, a dedicação ao registro do processo vivenciado no caderno, como a pessoa se envolveu na produção do caderno. Até que ponto as pessoas se dispuseram à mobilização pela escrita ou pela imagem, se o objetivo da disciplina é pensar sobre a vida, provocar os sujeitos a pensarem sobre a vida, sobre si, sobre sua vida, sobre o momento que vivemos, a relação dos saberes com a vida, produção e reprodução da vida.

Eram muitos estudantes e muitos cadernos. As professoras e o professor se dividiram em duas duplas para uma primeira passada de olho, uma breve leitura em todos os cadernos. Cada dupla leu o mesmo caderno. O retorno - a devolutiva - seria de apenas uma das pessoas da dupla. Nova reunião, muito diálogo.

O primeiro ponto, ou o primeiro passo, foi descrever a trajetória pessoal de cada pessoa/professora/professor que lia o caderno. Quem somos nós?

Então a gente ficou achando que era fundamental a gente se apresentar. Quem sou eu que estou lendo esse seu caderno e deixar claro que as minhas considerações aqui são a partir dessa trajetória que eu trilhei, eu preciso te dizer isso, porque pode ter coisa no seu caderno que eu não estou conseguindo ver, porque minha trajetória me impede (INGÁ, 2021).

O segundo passo foi definido a partir dos aspectos que mais se destacaram aos olhos das professoras em cada caderno, o que mobilizou o pensamento num formato de diálogo entre pessoas da comunidade de aprendizagem. “Eu fui trazendo, fiquei encantada com a profundidade que você reflete tal coisa, isso me lembrou de tal autor, ou me lembrou de um poema... e aí a gente ia dialogando com eles (Professora Ingá)”.

E o terceiro passo se define como sugestões para a caminhada, o avanço dentro da perspectiva docente. Portanto neste processo foram definidas três perguntas e não critérios:

- ✓ Quem sou eu?
- ✓ O que me toca no seu caderno?
- ✓ O que posso propor a partir da trajetória que tenho?

E a gente tinha um último ponto ainda, que a gente não deu conta de levar pra frente, mas era assim: da gente levantar o que que a gente aprendeu com aquele caderno pras nossas vidas. E aí a gente não colocou isso nesse retorno que a gente deu pra eles. Mas a gente combinou de fazer essas anotações e depois coletivamente fazer uma abordagem do amplo, de todo mundo junto (INGÁ, 2021).

Uma possibilidade de questionar internamente nossos posicionamentos e posturas diante da imersão na realidade das mestras e dos mestres. Ouvir e no diálogo autêntico com outras concepções e leituras de textos produzidos por elas e eles, em contextos para além da hegemonia do único conhecimento válido, movimentar uma transformação; diferencial expresso nos cadernos. Alguns estudantes mais, outros menos.

Que do mesmo jeito que era fundamental eles terem acesso aos materiais dos mestres e das mestras, eles também poderiam ter acesso - por meio dessa disciplina - de outros materiais acadêmicos que não são os que eles acessam cotidianamente nas disciplinas, né? Então de materiais que poderiam abrir caminhos para eles, por outros rumos também (INGÁ, 2021).

Como o contato com essas pessoas e com essas formas de vida e de pensar o mundo nos ajudam na nossa prática pedagógica? Os depoimentos de alguns estudantes evidenciam a reconexão com a ancestralidade que a pessoa nem sabia que existia. Escritos que remetem à trajetória pessoal, aos conhecimentos de seus avós, à redescoberta desta sabedoria. Um momento de rever, afirmar-se e lutar.

Então esse conhecimento, ele precisa ser acessado. O reforço da minha convicção, que a disciplina trouxe com mais força, é que a gente não pode ter distinção dessas formas de conhecimento como interpretação da realidade, né? A ciência de longe é a

única forma de conceber o mundo? Agora uma ciência produzida de forma que esse conhecimento dos diferentes sujeitos tenham um mesmo status e importância como categorias de análise, a disciplina reforçou isso demais, assim (JATOBÁ, 2021).

Esta pesquisa parece demonstrar que um novo padrão de conduta, no que tange à avaliação da aprendizagem, foi estabelecido pelos respondentes dos questionários. “Aprender com qualidade é aprender com profundidade, com sutileza, com preciosidade um conjunto de informações, uma habilidade ou os mais variados procedimentos” (LUCKESI, 2002, p.87). O Caderno da Caravana dos Saberes Populares parece ser capaz de promover o envolvimento na produção de novos conhecimentos da vida e a partir da vida. O processo da escrita e da expressão diversificada abriu espaço à uma verdadeira experiência de avaliação.

Avaliar é o ato de diagnosticar uma experiência, tendo em vista reorientá-la para produzir o melhor resultado possível; por isso, não é classificatória nem seletiva; ao contrário, é diagnóstica e inclusiva. (...) O ato de avaliar tem seu foco na construção dos melhores resultados possíveis, enquanto o de examinar está centrado no julgamento de aprovação ou reprovação (LUCKESI, 2002, p.84).

De acordo com as/os estudantes, ao responderem o questionário, a disciplina PRE 431 “enriqueceu” no geral, tendo sido considerada fundamental para a formação de professoras/es. A escuta das mestras e dos mestres dos saberes populares foi observada como oportunidade de começar a entender a dinâmica de alguns movimentos e compreender como o mundo é plural. “Apesar de não concordar com tudo que foi exposto nas aulas, pude, no geral, absorver muito conhecimento que me ajuda a lidar melhor com o outro e sua história de vida” (OUVIDOS, 2021). A forma conservadora de abordagem do conhecimento - modelo de educação atual percebido de maneira crítica - despertou a vontade de participação na mudança. Principalmente a abordagem da diversidade cultural, suas muitas formas de aprender e conhecer o mundo, permitiu a vivência de outras realidades diferentes de uma aula. A oportunidade de mediar a roda de conversa, para as/os respondentes, também foi bastante “enriquecedora”.

Sempre tentei ler e me inteirar sobre o que fosse possível, mas os encontros e materiais proporcionados por essa disciplina trouxeram referências que eu creio que demoraria muito a encontrar sozinha, e que talvez nem chegasse a conhecer. Pude finalmente entender melhor o meu papel como futura professora, não só em questões de como ensinar a matéria, passar o conhecimento (ou como aprendemos: ser um "adestrador") mas também no papel social e afetivo que os profissionais da educação têm. *A importância do reconhecimento de todas as realidades e bagagens dos diferentes alunos e principalmente as relações afetivas que fazem toda diferença no processo de aprendizagem* (CORAÇÃO, 2021, grifo meu).

Foi possível perceber a relevância dos conhecimentos prévios para a elaboração permanente de perguntas sobre a realidade que nos permeia, contextualização do conteúdo vivenciado na escuta de mestras e mestres, reinterpretção das possibilidades e perspectivas do trabalho nas escolas; com escolhas. Importante ressaltar que a experiência que marca a trajetória das/os estudantes que participaram desta pesquisa ainda é na posição de futuros professores em

formação.

Sem experiência, além de tudo o que já viveram na prática como discentes, desde a educação infantil até a universitária. Longos e consecutivos anos dentro das salas de aula, sentados, recebendo conteúdos curriculares, muito raramente estão presentes mestras e mestres. A proposta da disciplina Encontro de Saberes e Práticas Educativas, direcionada ao “encantamento” de futuros profissionais do ensino, atinge seus objetivos. Mas a escuta pontual de duas horas de sabedoria vivida, em temas extremamente complexos, é apenas um instante para a memória.

A elaboração dos registros no Caderno da Caravana dos Saberes Populares foi considerada importante para a construção do conhecimento por todas e todos. Afirmam ser um instrumento/ferramenta que aumenta a possibilidade de revisitar esse material, reler e perceber o quanto se cresce ao longo do caminho. Ações prováveis após sua elaboração: ampliar a memória daquilo que foi vivenciado, conhecer, valorizar, sistematizar, expressar ideias. *“No momento da escrita surgiram várias reflexões que não haviam aparecido durante as discussões. Isso porque no momento de escrever estamos a sós, e isso faz a gente interagir com a nossa própria mente”* (AGBÊ, 2021). Um fator importante a ser considerado, para além dos cadernos, na construção do conhecimento: *“os encontros e rodas de conversas têm maior impacto nesse quesito”* (OLHOS, 2021).

Durante a construção do caderno eu tinha a oportunidade de lembrar o conteúdo dos textos lidos e vídeos assistidos unindo-os com o conteúdo da aula, pois ***mesmo que durante as falas dos palestrantes ou professores seja possível fazer ligações com o material extra, o momento de sentar, refletir e escrever a respeito, facilita a fixação do conhecimento*** (PÉS, 2021, grifo meu).

As proposições para a elaboração do Caderno da Caravana dos Saberes Populares favoreceram as formas de expressão das/os respondentes. *“O mais interessante era o fato de podermos nos expressarmos como queríamos, seja em forma de colagens, desenhos, fotos, textos, poemas, qualquer coisa”* (PASSOS, 2021). Autonomia e liberdade inexistente nas aulas tradicionais. *“Estabelecer uma rede de raciocínio extensa fluida”* (VOZ, 2021). *“Escrever, desenhar, esquematizar, construir um raciocínio”* (OUVIDOS, 2021).

Creio que a proposta do Caderno seja exatamente essa. No Caderno tive espaço para escrever os questionamentos que iam surgindo durante as aulas, que muitas vezes eu transcrevia na intenção de lê-los novamente em um tempo futuro. Como eu gosto muito da ideia de revisitar as coisas que já produzi, utilizei o caderno exatamente dessa forma. Além disso, é ***um espaço para expressão artística***. No ensino remoto, os encontros e trocas tem suas limitações, mas, com as vivências na disciplina, explosões de sentimentos surgiam e eu logo pensava em alguma forma de transportar para o caderno. ***Das palavras às cores*** (OLHOS, 2021, grifos meus).

A trajetória, a caminhada, história de vida das pessoas que concordaram em participar

desta pesquisa foi levemente expressa nos cadernos, a partir da sugestão de apresentação feita pelas professoras. Após a leitura da primeira etapa da entrega dos cadernos - escritos referentes às três primeiras unidades (saberes populares para a vida; saúde integral; cosmovisão e epistemologias) - foi feito o convite/sugestão para escrever de si mesmo, sua experiência, sua vivência. Já havia sido realizada uma apresentação via *Whatzapp*.

Estas aberturas, entregas, confiança e relações estabelecidas entre pessoas parecem ter contribuído no envolvimento com a proposta de encantamento. Mas não são todas e todos que se dispõem frente ao novo, ou à entrega. Alguns optam pelo resguardo no silêncio. E, portanto, respeitando a decisão de não dizer, enfatizo a importância de aprendermos da escuta. Talvez seja possível afirmar que estamos diante de mentes (com corpos) abertos às mudanças e dispostos às adaptações. O encantamento perante a vida e para a vida nos encaminharia para a síntese do que foi aprendido, a conclusão dos temas investigados.

Para todas e todos estudantes da pesquisa, a compreensão dos conhecimentos partilhados no encontro com as/os mestras/es dos saberes populares foi favorecido pela elaboração do caderno. *"E para além disso, me mostrou histórias contadas pelos autores que eu não conhecia. Realidades que não eram a minha e a diversidade cultural que se pode ter em uma sala de aula"* (PÉS, 2021). Assim como o diálogo com a sua vida, seu cotidiano. *"Nunca me senti tão representada"* (MARACÁ, 2021). Conseguiram enxergar todas as temáticas muito bem relacionadas e dialogando entre si. *"Até porque no momento de escrever eu relembra as falas dos mestres e percebia como elas cruzavam a minha vida. Com isso eu me sentia num movimento coletivo e não em uma reflexão avulsa"* (AGBÊ, 2021). *"Uma das coisas que eu mais gostei foi isso, em como o caderno funcionou como um orientador do meu processo de aprendizagem para além das aulas síncronas"* (CORAÇÃO, 2021).

Outra coisa que destaco, e que registrei por várias vezes no meu caderno, foi como eu pude *identificar e reconhecer diversas características da minha vida que eu ainda não tinha me dado conta* e também de me relacionar e aproximar com vários conteúdos em que eu tinha uma proximidade maior por conta das minhas bagagens pessoais (CORAÇÃO, 2021, grifo meu).

Nossa, dialogou imensamente com minha vida. Na verdade, *ousou dizer que essa experiência me fez olhar para o meu interior, meu passado, e buscar coisas que estavam enterradas há tanto tempo que eu mal lembrava*. Foi tão importante pra mim que foi a partir dessa experiência que "nasceu" meu TCC (VOZ, 2021, grifo meu).

Silva, Menezes e Fagundes (2017) consideram que estudantes precisam ser desafiados pelo novo e apontam caminhos de utilização dos ambientes virtuais para a construção de avaliações processuais e tomada de consciência da aprendizagem.

Uma das ferramentas utilizadas neste trabalho é o portfólio individual materializado em blog, decorrente de leituras, experiências e percepções coletivas. Algumas sugestões podem ser observadas frente a atitude da avaliação processual. Silva, Menezes e Fagundes (2017) ao pensar projetos de aprendizagem junto aos alunos, enfatizavam que estes eram responsáveis por elaborar questões de seus interesses. O processo de negociação com professores - dialógico e cooperativo - decidia temas e possibilidades de abordagem. Mapas conceituais acompanhavam todo processo e eram também registrados nos blogs. As questões geradoras dos professores, no início e ao longo do processo, garantiam a percepção das lacunas, tomadas de decisão e respeito à opinião alheia. A apresentação oral das propostas foi considerada fundamental, falar para todas e todos das descobertas e imagens criadas (visuais ou não). E ouvir comentários.

Quais seriam os fatores que nos encaminham à consciência do percurso da aprendizagem? Lordêlo, Rosa e Santana (2010) questionam quais os fatores presentes nas instituições escolares se contrapõem e determinam a maneira como a avaliação é concebida e realizada. Estes autores se posicionam como atuantes na mudança de paradigma, se dispõem ao olhar cuidadoso, ao acompanhamento e respeito ao ritmo de aprendizagem individuais. Entretanto são enfáticos na chamada à atenção:

É possível imaginar como seria assustador para a escola e a família, duas instâncias fundamentais da sociedade, vislumbrar a possibilidade de alunos tornarem-se mais livres, autônomos e, na medida do possível, senhores de seus destinos. Essa liberdade que as escolas formais tanto defendem em suas teorias, traria à tona caminhos diferenciados de perceber e atuar no mundo. Por isso, existe um limite para essa prática que valoriza, estimula e que torna o estudante o protagonista das relações de ensino-aprendizagem.

Assim, a tentativa de se praticar a avaliação processual como um enorme desafio a todos os envolvidos, pois esta, para acontecer de verdade, exigirá de cada ator, uma superação individual de conceitos e leituras de mundo (LORDÊLO, ROSA e SANTANA, 2010, p.31 e 32).

E os saberes populares têm importância para a vida e a prática educativa?

Saberes populares são os mais importantes para ser apreendido, temos que aprender com esses grandes mestres de conhecimento, pois eles falam aquilo que tiveram a vivência, *quando fala da luta foi algo que viveu e não que leu em livros*, então temos que valorizar esses conhecimentos e levar para outras pessoas que às vezes tem a mesma vivência. *Os Saberes Populares são a prática educativa mais velha da história e nunca é perdida, pois sempre tem alguém para escutar e levar para todo canto* (MARACÁ, 2021, grifos meus).

Pensando na atuação do professor, acredito que os saberes populares são de extrema importância, simplesmente porque estamos lidando com sujeitos. Sujeitos que carregam bagagens, que tem história de vida e que fazem parte de histórias que se cruzam. Nesse sentido, se atuamos no sentido de partir da realidade de vida desses alunos, *não podemos desconsiderar os saberes que estão na sociedade há tempos*. Pensando também, na luta por uma sociedade justa, no enfrentamento dos impactos socioambientais; acredito que *os saberes são muito valiosos, uma vez que são ricos*

*em filosofias, são posicionamentos políticos e são saberes que por mais tradicionais que sejam (no sentido do tempo), revolucionam e desequilibram as estruturas do mundo capitalista* (OLHOS, 2021, grifos meus).

Como ligar o que acontece em salas de aula, nos cursos de formação de professores, às lutas dos demais educadores e pessoas, às dinâmicas das comunidades? Como lidar com a ambiguidade, incerteza e contradição inerentes ao humano? Qual o papel das emoções e da imaginação nas reflexões? O que queremos que os professores reflitam? E como? O que estou querendo dizer quando uso o termo “reflexão”? Perguntas que me acompanham muito antes da leitura de mais um artigo.

Estas questões embasaram o texto que subsidiou a palestra realizada no XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) em Porto Alegre. Kenneth Zeichner (2008), estadunidense, na época do evento com 30 anos de experiência em formação de professores, começa indagando se o termo “reflexão” é uma bandeira de conveniência, um jargão educacional ou uma tendência em educação.

A formação docente reflexiva, que realmente fomenta o desenvolvimento profissional, deveria somente ser apoiada, em minha opinião, se ela estiver conectada a lutas mais amplas por justiça social e contribuir para diminuir as lacunas na qualidade da educação disponível para estudantes de diferentes perfis, em todos os países do mundo (ZEICHNER, 2008, p.545).

Neste trabalho busquei refletir sobre os objetivos propostos que apreendem a interculturalidade, amalgamada à alteridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. O trabalho coletivo das professoras guiou as interpretações da singularidade dos escritos e expressões registrados nos cadernos, considerando estudantes parceiros e colaboradores efetivos do processo de formação que é nosso, continua na vida sendo vivida. Reflexões que surgem a partir das respostas aos questionários permanecem e nos transformam. Pensamentos anseiam atitudes. Possibilidades viáveis, em meio as relações de poder, para a criação de espaços à educação de qualidade.

## 5.2.5 CONTRIBUÇÕES DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A diversidade das pessoas desta comunidade de aprendizagem e suas expressões, nas múltiplas linguagens, abordaram as dimensões das redes entrelaçadas da vida racional, espiritual, ética e artística. O contexto desta construção dos conhecimentos considerou a potencialidade da transformação de si mesmo e da realidade na relação escola-comunidade. A complexidade das elaborações transdisciplinares permitiu a percepção da importância da formação inserida no território onde se dão as relações entre pessoas nos espaços educativos, seja na cidade, no campo, ou ambos.

Conceitos, valores, procedimentos construídos, informações adquiridas, questões esclarecidas e novos problemas a serem resolvidos nos acompanham na prática educacional. Entretanto, parece ser fundamental perceber e agir diante a necessidade de desaprender condicionamentos do pensamento único “verdadeiro”. Ao investigar a qualidade da realidade e tomar uma atitude sobre essa qualidade podemos delimitar os núcleos centrais das nossas limitações pessoais. Preconceitos e estereótipos são estruturais dos abismos criados na monocultura do saber. E fazemos parte disso, precisamos admitir nossas posturas como pessoas colonizadas. Recriar, reinventar, reescrever nossos hábitos - firmados na escola - frente a educação a partir da vida e para a vida.

Somos silenciados no ensino, vivemos a mudez de nossos posicionamentos entre paredes na aula, espectadores, ao invés de participantes da construção dos conhecimentos. A rigidez impositiva do pensamento único verdadeiro e “válido”, extremamente discursivo e distante do cotidiano, tem destaque ao longo da escolarização do mundo que habitamos. Entretanto, nos foi permitido, finalmente, fazer escolhas, tomar decisões, mediar uma roda de conversa. A educação intercultural proporcionada pela disciplina PRE 431 nos possibilitou a entrada num movimento do pensamento que acontece aquém e além do cérebro. Pensamos com o corpo inteiro, muitos corpos. Alguns momentos silenciosos. Calamos para escutar. Falamos quando tínhamos o que dizer.

(...) uma educação dialogal e ativa, voltada para a responsabilidade social e política, se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas. Pela substituição de explicações mágicas por princípios causais. Por procurar testar os “achados” e se dispor sempre a revisões. Por despir-se ao máximo de preconceitos na análise dos problemas e, na sua apreensão, esforçar-se por evitar deformações. Por negar a transferência da responsabilidade. Pela recusa a posições quietistas. Por segurança na argumentação. Pela prática do diálogo e não da polêmica. Pela receptividade ao novo, não apenas porque novo e pela não-recusa ao velho, só porque velho, mas pela aceitação de ambos, enquanto válidos. Por se inclinar sempre a arguições (FREIRE, 1980, p.61-62).

As ponderações da minoria e da maioria, as inquietações, os conflitos, o inevitável dissenso, as divergências, a tessitura do consenso, as convergências são relevantes para a experiência da educação intercultural.

O movimento de circularidade, às vezes espiralado, na elaboração do conhecimento encaminhou a abordagem sobre suas características. Observar outras formas de ser e estar no mundo podem nos envolver na elaboração de novas propostas, autônomas e criativas, nos contextos dos territórios educativos. A integração entre saberes nasce na interação entre pessoas diversas por natureza. A ambiguidade, a contradição, a incompletude e o respeito entre as culturas são constitutivos do processo de construção de argumentos autônomos. As aproximações complementares talvez apareçam a partir das preocupações da coletividade frente a realidade.

Novas respostas e novas perguntas direcionadas à vida que pretendemos cultivar podem brotar da arte. Mas, no contexto da disciplina PRE 431 e na vivência das mestras e mestres, a arte não se refere ao engajamento no mercado da produção cultural. A arte foi observada como possibilidade de reencantarmos uns aos outros, cada qual na sua luta por dignidade e chão, desafiados pelas culturas e identidades. Possibilidades de criar, inventar, produzir ideias, memórias, culturas. Arte, aqui, talvez seja nosso movimento de acolhimento e sensibilização.

Mas e o sagrado?

Se fosse possível ao texto acadêmico um longo silêncio, seria agora... ..  
Abordando a temática do resgate da dignidade da terra, Leonardo Boff (2004) nos propõe o resgate do sagrado. Ailton Krenak questiona o uso do termo '*resgate*' seja lá do que for; para ele a ideia de resgate causa muito incômodo, uma vez que faz parte das narrativas burguesas sobre o que ele chama de '*luta por sobrevivência*'. Mas seja como for, voltemos a Boff: "Tirou-se a palavra de todas as coisas, para que somente a palavra humana imperasse" (2004, p. 161). Aqui foi fundamental recuperar a dimensão do sagrado da Terra, do encantamento. Essa grande energia transformadora, o sagrado, estaria presente em tudo o que há.

Todas estas experiências nos colocam diante de uma realidade que nos desborda, que se deixa conhecer mas também que se subtrai a qualquer racionalidade e manipulação. É o sagrado que merece respeito, cuidado e também veneração. A melhor forma de abordá-lo é entrar em sua lógica que é dialógica que inclui o contrário e que faz do contraditório complementar, aceitar o seu ritmo e sentir-se parte e parcela dele. Só nos integramos e nos sentimos em casa quando nos associamos a essa sinfonia e dissonância, quando compreendemos que o bumbo convive com o violino, quando usamos nossa criatividade para agirmos com a natureza e nunca contra ela ou à revelia dela (BOFF, 2004p. 154-155).

E pela arte, a arte que brota dos pequenos gestos de encanto, com a vida e a partir da vida, podemos viver o sagrado.

Em nossos cadernos, as narrativas permeáveis, interrogadoras, inquietas, híbridas e dialogais da educação intercultural que vivemos nos permitiu apreender o que Freire (1996) chamava “a exuberância da linguagem do povo” que já sabe ler e escrever, ou não, mas precisa ter espaço para criar o que se poderia ensinar e aprender; espaço para ampliar possibilidades de nossa existência coletiva, todos os viventes. Todas as vidas importam. Apreender situações desafiadoras e criar soluções praticáveis por todos na comunidade escolar e seu entorno. Criação de uma nova atitude, dialogal, na mudança de hábito.

No projeto de educação de adultos, que aprendiam o processo da escrita, foram criados os Círculos de Cultura,

(...) instituiríamos debates de grupo, ora em busca do esclarecimento de situações, ora em busca de ação mesma, decorrente do esclarecimento de situações. A programação desses debates nos era oferecida pelos próprios grupos, através de entrevistas que mantínhamos com eles e de que resultava a enumeração de problemas que gostaríamos de debater. (...)

Temas que se repetiam de grupo a grupo. Estes assuntos, acrescidos de outros, eram tanto quanto possível, esquematizados e, **com ajudas visuais**, apresentados aos grupos, em forma dialogal. **Os resultados eram surpreendentes** (FREIRE, 1980, p.131, grifos meus).

Reinvenção da autonomia, alicerçada na responsabilidade de estarmos vivos, aqui e agora. Em nossos encontros, embora virtuais, a autonomia se constituiu na experiência, tomada de decisão, vivência da indecisão, experimentação, amadurecimento, diálogo, conversa com mais velhos, escuta.

Me movo como educador porque primeiro me movo como gente. Posso saber pedagogia, biologia como astronomia, posso cuidar da terra como posso navegar. **Sou gente. Sei que ignoro e sei que sei. Por isso, tanto posso saber o que ainda não sei como posso saber melhor o que já sei.** E saberei tão melhor e mais autenticamente quanto mais eficazmente **construa minha autonomia em respeito à dos outros** (FREIRE, 1996, p.94, grifos meus).

Um processo, vir a ser sendo.

A elaboração do produto educacional (APÊNDICE E) se baseou, inicialmente, na retomada dos referenciais teóricos desta dissertação e construção do problema de pesquisa. A nova compreensão das palavras geradoras iniciais foi essencial. A linguagem escrita e sua hiper valorização lentamente foram cedendo espaço à necessidade de aprofundar a importância da diversidade das formas de expressão.

Como criar um círculo de cultura em formato de **caderno digital**?

A pergunta que perpassou a elaboração do **produto educacional**: como elaborar um material didático intercultural que promova a autonomia, permita o tempo reflexivo da escrita à mão, valorize o registro na formação de pessoas (futuras/os professoras/es ou educadoras/es) e reencante os profissionais do ensino em atividade?

A narrativa é uma prática muito antiga e que constitui o sentido de quem somos, uma prática social. Histórias contadas, estórias criadas, apontamentos sobre descobertas e incômodos, anotações de vivências contextualizadas, bilhetes, cartas, recortes de revistas, imagens significativas, registros escritos sobre impactos das vivências audiovisuais, elaboração de novos vídeos, desenhos, poesias, músicas são alguns exemplos da diversidade de modos de aprendizagens que podem compor nossos **diários reflexivos**. Um espaço ao reconhecimento, quiçá espaço de autonomia, múltiplos valores, lógicas e saberes. Outro olhar sobre a construção de nossas identidades como sujeitos e coletivos. Perguntas que nos tirem do lugar e movimentem as inquietações que nos habitam.

**Um lugar de acolhimento da flexibilidade.** Planejamento de ações, baseadas em sonhos de um povir fecundo a todos os seres, oportunidade de aprender a fazer escolhas, reformular, adaptar, mudar nossos modos de entender e interagir. Esboço da plantação e cultivo da criatividade nossa de cada dia. Rascunho de pensamentos soltos, livres, em tessitura e enredamento de atitudes. O impulso da perseverança, o impacto dos gestos da comunidade, mestras e mestres, professoras e educadoras, professores e educadores frente a escuta das leituras de mundo que estruturam as formas de ser, pensar, valorar e agir com respeito à vida. Gestos poéticos; a poesia como um modo de viver e resistir na realidade.

No fundo, o educador que respeita a leitura de mundo do educando, reconhece a historicidade do saber, o caráter histórico da curiosidade, desta forma, recusando a arrogância cientificista, assume a humildade crítica, própria da posição verdadeiramente científica.

(...)

A leitura de mundo revela, evidentemente, a inteligência do mundo que vem cultural e socialmente se constituindo. Revela também o trabalho individual de cada sujeito no próprio processo de assimilação da inteligência do mundo (FREIRE, 1996, p.123).

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação intercultural, na perspectiva do projeto-processo-ação em permanente elaboração - desde as primeiras conversas para a criação da disciplina PRE 431, no primeiro período emergencial remoto de 2020, até o estabelecimento da comunidade de aprendizagem envolvida nos Encontros de Saberes e Práticas Educativas que ali se iniciaram - foi marcada pela fundamental importância que se deu ao exercício da **sensibilização da escuta**.

A abertura ao novo, estranho, diferente, desconhecido, espaço para a curiosidade e acolhimento foram favorecidos pela oportunidade de construção coletiva da autonomia dos estudantes para a mediação da roda de conversa virtual com mestras e mestres dos saberes populares. Nosso ponto de partida foi o contexto da formação referenciada na realidade e, nosso conteúdo, a vivência das comunidades a partir da experiência das pessoas convidadas. Nosso diálogo perpassou a intrínseca relação da educação intercultural e a conscientização sobre nossa prática e formação acadêmica.

As sínteses, reflexões e registros nos Cadernos da Caravana dos Saberes Populares revelaram dimensões entrelaçadas da transformação de si mesmo e da realidade na relação escola-comunidade. Destacaram-se dúvidas, inquietações, posicionamento ativo diante da construção do diálogo/escuta, desde a preparação dos encontros síncronos, o envolvimento da comunidade de aprendizagem e, conseqüentemente, a qualidade da elaboração textual.

A liberdade de escolha das formas de expressão de aprendizagens, o uso dos materiais disponibilizados pela equipe (monitora, professoras e professor) e a criatividade da narrativa se enredam. Narrativa como prática social constitutiva das pessoas em suas realidades, sejam orais (mestras e mestres dos saberes populares) ou escritas (estudantes em diálogo na vivência da disciplina). De quantas formas inovadoras podemos narrar uma história sobre o mundo que se vive, tomar decisão de observar e agir, envolver-se na percepção da realidade de modo propositivo? Estudantes delimitaram os núcleos centrais da interação e os interconectaram em redes de relações.

Os princípios e diretrizes da educação em agroecologia parecem se sobrepor em camadas concêntricas às características da educação intercultural: formação integral, multiplicidade da vida, diversidade, complementaridade, território, relações imbricadas entre campo e cidade, complexidade, integração de saberes, transdisciplinaridade, transformação, autonomia, conscientização, libertação.

Aprendemos outros conhecimentos sem esquecer dos próprios. Estabelecemos interconexões amalgamando vida-memória-aprendizado-compartilhamento-cultura, no ir e vir do conhecimento construído a partir de diversos territórios educativos e no próprio corpo.

Como as pessoas aprendem? Com e na diversidade de formas, seres, relações, interações, lugares, momentos, acolhimentos, oportunidade de escolhas, possibilidade de convivência com diferentes modos de ser, entender e interagir com a vida. Confluência de experiências, para além do estritamente humano. Prática educativa integral e transformadora, enraizada nas culturas, seus múltiplos saberes e conhecimentos. Envolvidos nas questões contemporâneas da humanidade, da saúde da terra e da vida.

A pesquisa estabelecida a partir do diálogo com professoras nas entrevistas, fundamentada no texto escrito de estudantes em seus cadernos de registros e materiais diversos sugeridos pela equipe evidenciou esta perspectiva de invenção de outro processo formativo universitário. Nos permitiu vislumbrar a possibilidade de elaboração do material didático junto à comunidade de aprendizagem, abrangente pois envolvente. O entorno e o interno estariam contextualizados, conduzidos por um profundo exercício de auto reflexividade. Língua, etnia, gênero, religião, território, história plural, personalidade, sensibilidade são todos fundamentais.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, M.; MATTOS, J.; LIMA, J.; FIGUEIREDO, M.; SILVA, J.; PEREIRA, M.; VASCONCELOS, G.; CAPORAL, F. Construindo princípios e diretrizes. **I Seminário Nacional de Educação em Agroecologia**, Recife - PE, Associação Brasileira de Agroecologia, 13p. 2013. Disponível em: <http://www.nossacasa.net/pdf/Cartilhas/SNEA-principios-e-diretrizes.pdf> Acesso em: 23 jun. 2021.

ALVES, P. M. A escolarização da comunidade quilombola do Buieí, Viçosa, MG e as possibilidades de interculturalidade no ambiente escolar. **Monografia apresentada no Departamento de Biologia Geral, do Centro de Ciências Biológicas e da Saúde da Universidade Federal de Viçosa**. 64 p., 2020.

ANDRADE, J. T.; MELLO, M. L.; HOLANDA, V. M. **Saúde e cultura: diversidades terapêuticas e religiosas**. Fortaleza: EdUECE, 289p., 2015. Disponível em: <http://www.uece.br/eduece/dmdocuments/SAUDE%20E%20CULTURA%20-%20DIVERSIDADES%20TERAPEUTICAS%20E%20RELIGIOSAS.pdf> Acesso em: 8 mar. 2021.

ANDRÉ, M. E.; PONTIN, M. M. O diário reflexivo, avaliação e investigação didática. **Revista Ensaio: Aval. e Pol. Públ. em Educ.**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 21, p. 447-462, 1998. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/66/62> Acesso em: 02 nov. 2020.

ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, 2013. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/7441/4804> Acesso em: 24 fev. 2021.

\_\_\_\_\_. Estudo de caso: seu potencial na educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 49, Maio, 1984, p. 51-54. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n49/n49a06.pdf> Acesso em: 1 mar. 2021.

ANTUNES, M. **Poética. Dicionário Alice**. 2019. Disponível em: [https://alice.ces.uc.pt/dictionary/?id=23838&pag=23918&id\\_lingua=1&entry=24486](https://alice.ces.uc.pt/dictionary/?id=23838&pag=23918&id_lingua=1&entry=24486) Acesso em: 8 nov. 2021.

ARROYO, M. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70; 2009.

BARREIROS, G. B.; GIANOTTO, D. E. O diário de aula como um registro reflexivo: uma investigação sobre os dilemas enfrentados durante o estágio supervisionado de biologia. **Colloquium Humanarum**, v. 11, n. especial, p. 951-959, 2014. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/140> Acesso em: 12 out. 2020.

BARROS, M. **Memórias inventadas: as infâncias de Manoel de Barros**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2008.

BEHRENS, M. A.; OLIVARI, A. L. A evolução dos paradigmas na educação: do pensamento científico tradicional a complexidade. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 7, n. 22, p. 53-66, 2007. Disponível em:

<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4156/4072>

<https://pt.scribd.com/doc/154954993/A-evolucao-dos-paradigmas-na-educacao-do-pensamento-cientifico-tradicional-a-complexidade>

Acesso em: 02 dez. 2020.

BLAZOTI, A.; ALMEIDA, N.; TAVARES, P. **Caderno de metodologias: inspirações e experimentações na construção do conhecimento agroecológico**. Ed. Universidade Federal de Viçosa, 84p., 2017. Disponível em:

<https://base.socioeco.org/docs/d630d9ab58ff88e3b2b3ae1b63e95fed.pdf>

Acesso em: 29 mar. 2021.

BOFF, L. **Ecologia: grito da terra, grito dos pobres**. Rio de Janeiro: Sextante, 2004, 319p.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, CIDADE, n.19, p. 20-28, 2002. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?lang=pt&format=pdf>

Acesso em: 13 mai. 2021.

BRANDÃO, C. R.; FAGUNDES, M. C. Cultura popular e educação popular: expressões da proposta freiriana para um sistema de educação. **Educar em Revista**. Curitiba, n. 61, p. 89-106, 2016. Disponível em:

<https://www.scielo.br/pdf/er/n61/1984-0411-er-61-00089.pdf> Acesso em: 24 fev. 2021.

BRITO, M. C. Poemas malungos – Cânticos irmãos. **Tese (Doutorado)** – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Letras, 2011. 172f. Disponível em:

[https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/7741/Tese\\_Dout.Concei%E7%E3oEvaristo\\_def.pdf?jsessionid=C7B6B6D7C0B62783BF3AF7DDE339AD7E?sequence=1](https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/7741/Tese_Dout.Concei%E7%E3oEvaristo_def.pdf?jsessionid=C7B6B6D7C0B62783BF3AF7DDE339AD7E?sequence=1)

Acesso em: 21 out. 2021.

CABRAL, C. M.; HERNADÉZ, D. G. A poesia popular, a agroecologia e a construção da identidade rural no território do Pajeú. **Brazilian Journal of Agroecology and Sustainability**, Recife - UFRPE, v.2, n.1, p. 1-14, 2020. Disponível em:

<http://www.journals.ufrpe.br/index.php/BJAS/article/view/3779/482483952> Acesso em: 23 jun. 2021.

CALDART, R.; PEREIRA, I.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. Agroecologia. **In: Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, p.59-67, 2012. Disponível em:

<https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/1191.pdf> Acesso em: 23 jun. 2021.

CANAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.13, n.37, p. 45-56, 2008. Disponível em:

<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf> Acesso em: 10 set. 2020.

Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação e sociedade**, Campinas, v.33, n. 118, p. 235-250, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v33n118/v33n118a15.pdf> Acesso em: 20 set. 2020.

“Ideias-força” do pensamento de Boaventura Sousa Santos e a educação intercultural. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.32, n.01, p.15-34, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v32n1/1982-6621-edur-32-01-00015.pdf> Acesso em: 20 set. 2020.

CARVALHO, J. J. Encontro de saberes, descolonização e transdisciplinaridade: três conferências introdutórias. (p. 13-55) In: **Universidade popular e encontro de saberes** / Rosângela Pereira de Tugny, Gustavo Gonçalves, organizadores; capa de Zé Antoninho Maxakali - Salvador: EDUFBA; Brasília: Instituto de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa - UNB, 652p., 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/32949/1/universidade-popular-REPO.pdf> Acesso em: 25 abr. 2021.

CERQUEIRA NETO, J. C.; SANTOS, A. P. A entrevista como gênero do discurso: conceitos e fundamentos. **Revista Travessias**, Cascavel/PR, 11, n. 01, p. 244 - 269, 2017. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/16207/11316> Acesso em: 13 nov. 2020.

CREPALDE, R. S.; KLEPKA, V.; OLIVEIRA, T.H.; SOUSA, M. A integração de saberes e as marcas dos conhecimentos tradicionais: reconhecer para afirmar trocas interculturais no ensino de ciências. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v.19, p. 275-297, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4931/9968> Acesso em: 12 out. 2020.

CUNHA, F. I.; DA SILVA, A. M.; VASCONCELOS, J. G. Casa de sementes Pai Xigano: um olhar para os saberes ancestrais do cultivo de sementes crioulas no quilombo Sítio Veiga, Quixadá-CE. **Revista Cocar**. v 13, n.27, p. 197-213, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/2875> Acesso em: 27 set. 2020.

CUNHA, T.; VALLE, L. P.; VILLAR-TORIBIO, C. **Cuidado**. **Dicionário Alice**. 2019. Disponível em: [https://alice.ces.uc.pt/dictionary/?id=23838&pag=23918&id\\_lingua=1&entry=25288](https://alice.ces.uc.pt/dictionary/?id=23838&pag=23918&id_lingua=1&entry=25288) Acesso em: 8 nov. 2021.

DA SILVA, P. F.; MENEZES, C. S.; FAGUNDES, L. C. Avaliação processual no contexto de projetos de aprendizagem. **Informática na Educação**, Porto Alegre, v.20, n.1, p. 27-35, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/InfEducTeoriaPratica/article/view/70617/41070> Acesso em: 20 dez. 2020.

DAYRELL, J. O rap e o funk na socialização da juventude. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.1, p. 117-136, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/rqhzvRzXfWjTT4kqS7Swzfn/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 13 mai. 2021.

DIAS, J. E.; LAUREANO, L. C. **Farmacopéia Popular do Cerrado**. Goiás: Articulação Pacari (Associação Pacari), 352p., 2009. Disponível em: <https://ecoa.org.br/wp-content/uploads/2019/12/livro-farmacopeia-popular-do-cerrado.pdf>

Acesso em: 25 abr. 2021.

DIAS, V. B.; PITOLLI, A. M.; PRUDÊNCIO, C. A.; OLIVEIRA, M. C. O diário de bordo como uma ferramenta de reflexão durante o estágio curricular supervisionado do curso de Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Santa Cruz - Bahia. **Atas do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, 2013. Disponível em: [http://abrapecnet.org.br/atas\\_enpec/ixenpec/atas/resumos/R1143-1.pdf](http://abrapecnet.org.br/atas_enpec/ixenpec/atas/resumos/R1143-1.pdf)

Acesso em: 12 out. 2020.

DIEGUES, A. C. **O mito moderno da natureza intocada**. São Paulo: Hucitec, 198p., 2008.

DINIZ, R. E.; CAMPOS, L. M. Formação inicial reflexiva de professores de ciências e biologia: possibilidades e limites de uma proposta. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, p. 27-39, 2004. Disponível em:

<https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4079/2643>

Acesso em: 12 out. 2020.

DUNKER, C.; THEBAS, C. **O palhaço e o psicanalista: como escutar os outros pode transformar vidas**. São Paulo: Planeta do Brasil, 256p., 2019.

FAZENDA, I. C. Revisão histórico-crítica dos estudos sobre interdisciplinaridade. In: **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 8.ed. Campinas: Papirus Editora, p.13-35, 1994.

FEITOSA, D. A. A educação popular como um saber de experiência. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v.15, n.1, p. 44-55, 2016. Disponível em: <https://www.sumarios.org/artigo/educa%C3%A7%C3%A3o-popular-como-um-saber-de-experi%C3%Aancia> Acesso em: 20 nov. 2021.

FLEURI, R. M. Educação intercultural: decolonizar o poder e o saber, o ser e o viver. **Visão global**, v. 15, p. 7-22, 2012. Disponível em:

<https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/visaoglobal/article/view/3408>

Acesso em: 13 mai. 2021.

\_\_\_\_\_. Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. **Educação e sociedade**, v. 27, p. 495-520, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Kwkmd6D4VKcmv5tkW7tsvdv/?format=pdf&lang=pt>

Acesso em: 13 mai. 2021.

\_\_\_\_\_. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.23, p.16-35, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/SvJ7yB6GvRhMgcZQW7WDHsx/?lang=pt&format=pdf>

Acesso em: 15 nov. 2020.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 150 p., 1980.

\_\_\_\_\_. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 149 p., 1982.

\_\_\_\_\_ **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 146 p., 1996.

\_\_\_\_\_ Segunda Carta - Do direito e do dever de mudar o mundo. In: **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 134p., 2000. Disponível em: <https://ria.ufm.br/123456789/1003> Acesso em: 24 mar. 2021.

FREIRE, P.; HORTON, M. **O caminho se faz caminhando**: conversas sobre educação e mudança social. Petrópolis: Vozes, 229 p., 2003.

GARCIA, P. B. Educação popular: algumas reflexões em torno da questão do saber. In: **A questão política da educação popular**. BEZERRA, A. e BRANDÃO, C. R. (org) Editora Brasiliense, São Paulo, 1984, 4<sup>a</sup>. edição, 88-121p.

GASTAL, M. L.; AVANZI, M. R.; ZANCUL, M. S.; GUIMARÃES, Z. F. Da montanha à planície: narrativas e formação de professores de ciências e biologia. III ENEBIO & IV EREBIO; V Congresso Iberoamericano de Educación em Ciências Experimentales, **Revista da SBEnBio**, n. 3, 2010. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/254861713\\_Da\\_montanha\\_a\\_planicie\\_narrativas\\_e\\_formacao\\_de\\_professores\\_de\\_ciencias\\_e\\_biologia](https://www.researchgate.net/publication/254861713_Da_montanha_a_planicie_narrativas_e_formacao_de_professores_de_ciencias_e_biologia) Acesso em: 12 out. 2020.

GIANOTTO, D. E.; CARVALHO, F. A. Diário de aula e sua relevância na formação inicial de professores de Ciências Biológicas. **Revista Eletrônica de Enseñanza de las Ciencias**. Vol. 14, n 02, p. 131-156, 2012. Disponível em: [http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen14/REEC\\_14\\_2\\_2\\_ex898.pdf](http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen14/REEC_14_2_2_ex898.pdf) Acesso em: 12 out. 2020.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Editora Atlas, 6ed., 219 p., 2008.

GOMES, N. L. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 103p., 2019.

GONDIM, M. S.; MÓL, G. S. Interlocução entre os saberes: relações entre os saberes populares de artesãs do triângulo mineiro e o ensino de ciências. In: **Encontro Nacional de Educação em Pesquisa em Ciências**, Anais, 7., 2009, Florianópolis. Disponível em: <http://www.fep.if.usp.br/~profis/arquivos/viienpec/VII%20ENPEC%20-%202009/www.foco.fae.ufmg.br/cd/pdfs/585.pdf> Acesso em: 13 ago. 2020.

GRUBER, J. G. **O livro das árvores**. Ministério da Educação e do Desporto. 96p., 1997. Disponível em: <http://www.domi-niopublico.gov.br/download/texto/me002040.pdf> Acesso em: 3 nov. 2021.

HALLEY, T.; KLEPKA, V.; SOUSA, M.; CREPALDE, R. A integração de saberes por meio da temática das *sementes crioulas* na formação de professores de ciências para o campo. **Ensino, Saúde e Ambiente**, Rio de Janeiro - UFF, v.13 (2), p. 177-198, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/ensinosaudeambiente/article/view/32202/29353> Acesso em: 12 dez. 2020.

HENN, I. A.; GRIGOLO, S. C. As festas das sementes crioulas: espaço de circulação de conhecimentos e produção de movimentos sociais. **Agricultura Familiar: Pesquisa, Formação e Desenvolvimento**, n. 10, p. 39, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/agricultorafamiliar/article/view/4429>

Acesso em: 27 set. 2020.

JUNIOR, P. D.; OVIGLI, D. F.; PEREIRA, D. R.; OLIVEIRA, T. H. Ciência na cozinha: rompendo com barreiras disciplinares. **Experiências em Ensino de Ciências**, Cuiabá, v. 12, n. 1, 2017. Disponível em:

[https://if.ufmt.br/eenci/artigos/Artigo\\_ID342/v12\\_n1\\_a2017.pdf](https://if.ufmt.br/eenci/artigos/Artigo_ID342/v12_n1_a2017.pdf)

Acesso em: 13 dez. 2020.

KANATYO, P. **A pedagogia da lente do nosso olhar e as mãos da natureza**. Povo Pataxó da aldeia Muã Mimatxi: Belo Horizonte: FAE/UFMG. 61p., 2013.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 248p., 2019.

KOPENAWA, D.; ALBERT, B. **A queda do céu: palavras de um xamã yanomami**; tradução Beatriz Perrone-Moisés; prefácio de Eduardo Viveiros de Castro - 1º ed. São Paulo: Companhia das Letras, 736p., 2015.

KRENAK, A. O eterno retorno do encontro. In: LIMA, P. **Fontes e reflexões para o ensino de história indígena e afro-brasileira**, Belo Horizonte: UFMG – Faculdade de Educação, 2012, p. 114-131, 1999.

\_\_\_\_\_. Ecologia política. **Ethnoscientia: Revista Brasileira de Etnobiologia e Etnoecologia**. Carta, manifesto; v.3, n.2 especial, 2018 a. Disponível em:

<http://www.ethnoscientia.com/index.php/revista/article/view/193/Krenak%202018> Acesso

em: 31 out. 2020.

\_\_\_\_\_. A potência do sujeito coletivo. Transcrição de Jailson de Souza e Silva. Rio de Janeiro: **Revista Periferias**. n.1, 2018 b. Disponível em:

<http://revistaperiferias.org/materia/ailton-krenak-a-potencia-do-sujeito-coletivo-parte-ii/?pdf=160> Acesso em: 31 out. 2020.

LORDÊLO, J. A.; ROSA, D. L.; SANTANA, L. A. Avaliação processual da aprendizagem e regulação pedagógica no Brasil: implicações no cotidiano docente. **FACED**, Salvador, n.17, p.13-33, 2010. Disponível em:

<https://periodicos.ufba.br/index.php/entredias/article/view/4555/3806>

Acesso em: 20 dez. 2020.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem na escola**. Disponível em:

[http://irsas.cascavel.pr.gov.br/arquivos/23122013\\_cipriano\\_carlos\\_luckesi\\_-\\_avaliacao\\_da\\_aprendizagem\\_na\\_escola.pdf](http://irsas.cascavel.pr.gov.br/arquivos/23122013_cipriano_carlos_luckesi_-_avaliacao_da_aprendizagem_na_escola.pdf) Acesso em: 08 fev. 2021.

\_\_\_\_\_. **Prática escolar: do erro como fonte de castigo ao erro como fonte de virtude**. Disponível em:

[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_08\\_p133-140\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p133-140_c.pdf) Acesso em: 08 fev. 2021.

\_\_\_\_\_. Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, v.4, n.2, p. 79-88, 2002. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/715/71540206.pdf> Acesso em: 02 nov. 2020

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação, abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 77p., 1986.

MARTINS, G. A. Estudo de caso: uma reflexão sobre a aplicabilidade em pesquisas no Brasil. **Revista de Contabilidade e Organizações - FEARP/USP**, São Paulo, v.2, n.2, p.8-18, 2008. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rco/article/view/34702/37440> Acesso em: 1 mar. 2021.

MELLO, T. **Mormaço na floresta**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, Coleção Poesia Sempre, v.2, 117 p., 1981.

MIRANDA, S. A. **Quilombo. Dicionário Alice**. 2019. Disponível em: [https://alice.ces.uc.pt/dictionary/?id=23838&pag=23918&id\\_lingua=1&entry=24498](https://alice.ces.uc.pt/dictionary/?id=23838&pag=23918&id_lingua=1&entry=24498) Acesso em: 13 maio 2021.

MOREIRA, E. **Conhecimentos tradicionais e sua proteção**. 2007. Disponível em: [https://www.boell.de/sites/default/files/assets/boell.de/images/download\\_de/ecology/Beitrag\\_Eliane\\_Moreira\\_portugiesisch.pdf](https://www.boell.de/sites/default/files/assets/boell.de/images/download_de/ecology/Beitrag_Eliane_Moreira_portugiesisch.pdf) Acesso em: 27 jan. 2021.

MUNIZ, J. C.; SILVA, L. E. “Mais que isso eu não posso falá”: notas sobre benzeduras e parteiragens caiçara em Guaraqueçaba/Pr. **Journal of Chemical Information and Modeling**, v. 53, n. 9, p. 1689–1699, 2019. Disponível em: <https://search.proquest.com/openview/30e22cb2052f65b431e87b7e55eb6405/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2030864> Acesso em: 13 ago. 2020.

MURARO, R. M.; BOFF, L. **Feminino e masculino: uma nova consciência para o encontro das diferenças**. Rio de Janeiro: Sextante, 287p., 2002.

OLIVEIRA, I. B. Estudos do cotidiano, pesquisa em educação e vida cotidiana: o desafio da coerência. **Educação Temática Digital**, 9 (esp.) 162-184, 2008. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1050/1065> Acesso em: 7 set. 2021.

OLIVEIRA, I. B.; SGARBI, P. A invenção cotidiana da pesquisa e de seus métodos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.28, n.98, p. 15-22, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/bMSPQcLkJZxtDhwTqK6rziG/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 13 ago. 2021.

PEIXOTO, C. **Hibridação. Dicionário Alice**. 2019. Disponível em: [https://alice.ces.uc.pt/dictionary/?id=23838&pag=23918&id\\_lingua=1&entry=24298](https://alice.ces.uc.pt/dictionary/?id=23838&pag=23918&id_lingua=1&entry=24298) Acesso em: 8 nov. 2021.

PEREIRA, G. A. Saberes de tradição de matrizes africanas e educação ambiental: (re)encontros com a avó Esmeralda. **Monografia apresentada no Departamento de Biologia Geral, do Centro de Ciências Biológicas e da Saúde da Universidade Federal de Viçosa**. 40 p., 2020.

PINHEIRO, P. C. A construção do Sítio Ciência na Comunidade: antecedentes, fundamentos, narrativas híbridas e conteúdo epistemológico. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v.17, n.1, p. 243-270, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4449/2959> Acesso em: 20 dez. 2021.

PINHEIRO, P. C.; GIORDAN, M. O preparo do sabão de cinzas em Minas Gerais, Brasil: do status de etnociência à sua mediação para a sala de aula utilizando um sistema hipermídia etnográfico. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 355-383, 2010. Disponível em: <https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/viewFile/300/195> Acesso em: 13 ago. 2020.

PONTES NETO, J. A. Teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel: perguntas e respostas. **Série Estudos**. Campo Grande - MS, n. 21, p.117-130, 2006. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/296/149> Acesso em: 6 jan. 2021.

PRIGOL, S.; DEL PINO, J. C. Concepção e envolvimento de alunos do ensino médio de uma escola pública do município de Erechim/RS sobre a relação: saber popular do queijo x saber científico no currículo de ciências. **Revista de Educação** do IDEAU, Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai, v. 4, n.8, 2009. Disponível em: [https://www.bage.ideau.com.br/wp-content/files\\_mf/84abb4eed067b70f37118a241d1cdcae183\\_1.pdf](https://www.bage.ideau.com.br/wp-content/files_mf/84abb4eed067b70f37118a241d1cdcae183_1.pdf) Acesso em: 13 ago. 2020.

RAUPP, M.; REICHLER, A. **Avaliação: ferramenta para melhorar processos**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 251p., 2003.

RESENDE, D. R.; CASTRO, R. A.; PINHEIRO, P. C. O saber popular nas aulas de química: relato de experiência envolvendo a produção do vinho de laranja e sua interpretação no ensino médio. **Química Nova na Escola**, São Paulo, v. 32, n.3, p.151-160, 2010. Disponível em: [https://cabecadepapel.com/sites/colecaoaiq2011/QNEsc32\\_3/04-RSA-5409.pdf](https://cabecadepapel.com/sites/colecaoaiq2011/QNEsc32_3/04-RSA-5409.pdf) Acesso em: 13 ago. 2020.

ROCHA, M. T. Contribuições da agroecologia para a transição paradigmática: o caso da Caravana Agroecológica e Cultural do Rio de Janeiro. 2017. 129p. **Dissertação de Mestrado Profissional em Agricultura Orgânica**. Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. Disponível em: <https://tede.ufrj.br/jspui/bitstream/jspui/2471/2/2017%20-%20Mariana%20Telles%20Rocha.pdf> Acesso em: 15 nov. 2020.

ROCHA, S. **Folclore: roteiro de pesquisa**. Belo Horizonte: CPCP / CMFL, 33p., 2019. Disponível em: [http://www.cpcd.org.br/wp-content/uploads/2019/06/folclore\\_roteiro\\_pesquisa2019.pdf](http://www.cpcd.org.br/wp-content/uploads/2019/06/folclore_roteiro_pesquisa2019.pdf) Acesso em: 02 fev. 2021.

RÜCKERT, B.; CUNHA, D. M.; MODENA, C. M. Saberes e práticas de cuidado em saúde da população do campo: revisão integrativa da literatura. **Interface: Communication, Health, Education**, Botucatu, v. 22, n. 66, p. 903–914, 2018. Disponível em:

Acesso em: 13 ago. 2020.

SANTOS, B. S. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes**. Novos estudos, n.79, 2007. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/nec/a/ytPjkXXYbTRxnJ7THFDBrGc/?lang=pt&format=pdf>

Acesso em: 7 set. 2021.

SANTOS, A. B. **Colonização, quilombos: modos e significados**. Brasília: INCT Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e Pesquisa da Universidade de Brasília, UnB, 150 p., 2015.

SILVA, A. C. Saberes populares no ensino da vida e para a vida na formação de professoras(es): contribuições da educação popular para o (re)encantamento de uma educadora. **Monografia apresentada no Departamento de Biologia Geral, do Centro de Ciências Biológicas e da Saúde da Universidade Federal de Viçosa**. 124 p., 2020.

SILVA, A. T. A conservação da biodiversidade entre os saberes da tradição e a ciência. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 29, n. 83, p. 233–259, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ea/v29n83/0103-4014-ea-29-83-00233.pdf> Acesso em: 13 ago. 2020.

SILVA, J. N.; TAVARES DE LIMA, J. R. Povos de terreiros e a construção do conhecimento agroecológico: notas para um debate. **VI Congresso Latino-Americano, X Congresso Brasileiro de Agroecologia e V Seminário do DF e Entorno**. Cadernos de Agroecologia: vol 13, n. 1, 2018. Disponível em: <http://cadernos.aba-agroecologia.org.br/index.php/cadernos/article/view/1118/962>

Acesso em: 19 abr. 2021

SKLIAR, C. A educação e a pergunta pelos outros: diferença e alteridade, diversidade e os outros “outros”. **Ponto de vista**, n.05, p.37-49, 2003. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1244/4251>

Acesso em: 2 nov. 2020.

TOLEDO, V.; BARRERA-BASSOLS, N. A etnoecologia: uma ciência pós-normal que estuda as sabedorias tradicionais. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, Editora UFPR, n.20, p.31-45, 2009. Disponível em: <https://www.antropologiasocial.com.br/a-etnoecologia-uma-ciencia-pos-normal-que-estuda-as-sabedorias-tradicionais.pdf>

Acesso em: 05 mar. 2021.

\_\_\_\_\_ **A memória biocultural: a importância ecológica das sabedorias tradicionais**; tradução de Rosa L. Peralta 1ªed., São Paulo: Expressão Popular, 272p., 2015.

THÉ, A. P. A investigação da diversidade biocultural no Norte de Minas Gerais e sua contribuição à justiça ambiental. **Sociedade e Natureza**, Uberlândia, v.32, p.42-58, 2020.

Disponível em:

<http://www.seer.ufu.br/index.php/sociedadennatureza/article/view/43167/27950>

Acesso em: 05 abr. 2021.

VENQUIARUTO, L. D.; DALLAGO, R. M.; VANZETO, J.; DEL PINO, J. C. Saberes

populares fazendo-se saberes escolares: um estudo envolvendo a produção artesanal do pão. **Química Nova na Escola**, São Paulo, v.33, n.3, p.135-141, 2011. Disponível em: [http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc33\\_3/135-QS0511.pdf](http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc33_3/135-QS0511.pdf) Acesso em: 13 ago. 2020.

VIEIRA, M. E.; TEIXEIRA, R. D.; SILVA, S. A.; OLIVEIRA, J. R. Etnogastronomia e intercâmbios nas rodas de terapias tradicionais em prol do bem viver no vale do Rio Doce/MG. **XI Congresso Brasileiro de Agroecologia**. Cadernos de Agroecologia v. 15, n. 2, 2020. Disponível em: <http://cadernos.aba-agroecologia.org.br/index.php/cadernos/article/view/6223/3030> Acesso em: 19 abr. 2021

WALSH, C. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas**, v. 5, n. 1, p. 6- 38, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/revistadireito/article/view/15002/10532> Acesso em: 20 dez. 2021.

XAVIER, P. M.; FLÔR, C. C. Saberes populares e educação científica: um olhar a partir da literatura na área de ensino de ciências. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v.17, n.2, p. 308-328, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/PjmFfJg5cHvJQKXySwRnZ4G/?lang=pt&format=html> Acesso em: 13 ago. 2020.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287–1302, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101.pdf> Acesso em: 08 ago. 2020.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/bdDGnvvvgjCzj336WkgYgSzq/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 20 dez. 2020.

**APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
(monitora e professoras/or da disciplina)**

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “*Cuidando da terra que nos sustenta: estudo de caso sobre saberes e práticas interculturais*”. Esta pesquisa faz parte do projeto “*Educação popular e Saberes Tradicionais: construindo diálogos sobre a vida e para a vida na formação de professores na UFV*”. Nesta pesquisa pretendemos analisar os Cadernos da Caravana dos Saberes Populares da disciplina “Encontro de saberes e práticas educativas” (PRE 431), ofertada na UFV, como uma experiência de interculturalidade na formação de professores(as) na Universidade. Por meio da pesquisa documental analisaremos o Caderno da Caravana dos Saberes Populares. No seu caso, você deverá responder à entrevista. Estima-se o tempo de até duas horas para responder a entrevista. Essa pesquisa poderá trazer desconfortos: a) tempo demandado para responder à entrevista. Por isso será decidido em conjunto o momento adequado para que responda à entrevista com tranquilidade; b) constrangimento ao responder alguma questão. Para minimizar este risco serão evitadas perguntas de caráter evasivo e ainda, você poderá optar por não autorizar o uso, para pesquisa, de determinadas partes em que se sentiu exposto(a) ou constrangido(a), não disponibilizando qualquer informação que considerar impertinente. Cabe esclarecer que as informações das entrevistas e dos Cadernos da Caravana dos Saberes Populares serão tratadas de forma agregada e será garantido o sigilo da identidade dos participantes. A pesquisa não gerará benefício direto para você, mas poderá gerar benefícios indiretos no acesso aos conhecimentos, informações, análises e sínteses do processo educativo vivenciado, que poderão ser importantes para sua formação contínua como professora/professor. A pesquisa pretende contribuir nos processos de formação de professoras/es na universidade a partir do contato desses sujeitos, em formação, com iniciativas de educação popular, em seu diálogo estreito com os saberes tradicionais e populares. Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Diante de eventuais danos, identificados e comprovados, decorrentes da pesquisa, você terá a assistência imediata e integral prestada pela equipe responsável pelo projeto. Durante o processo da pesquisa você poderá sempre dialogar e tirar suas dúvidas com a equipe de pesquisadoras(es). Você tem garantida plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem necessidade de comunicado prévio. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que você é atendido(a) pelas(os) pesquisadoras(es). Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar dessa pesquisa. Seu nome ou o material que indique sua participação não serão liberados sem a sua permissão. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e confidencialidade, atendendo à legislação brasileira, em especial, à Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, e utilizarão as informações somente para fins acadêmicos e científicos. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com as(o) pesquisadoras(r) responsáveis por um período de 5 anos após o término da pesquisa. Depois desse tempo, os mesmos serão destruídos.

Caso você possua dúvidas sobre a pesquisa ou identificar que houve algum prejuízo pela sua participação nesse estudo você pode procurar as pesquisadoras responsáveis da pesquisa:

Ana Carolina Pereira de Castro Ribeiro Bastos

**Telefone:** (11)96763-2552

**E-mail:** [anacbastos@ufv.br](mailto:anacbastos@ufv.br)

Fernanda Maria Coutinho de Andrade.

Departamento de Educação UFV - *Campus Viçosa*.

**Telefone:** (31)98705-7686

**E-mail:** fernandaandrade@ufv.br

Gínia Cezar Bontempo

Departamento de Biologia Geral – UFV – *Campus Viçosa*

**Telefone:** (31)98753-7018

**E-mail:** ginia@ufv.br

Em caso de discordância ou irregularidades sob o aspecto ético desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP/UFV – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos

Edifício Arthur Bernardes, piso inferior.

UFV – *Campus Viçosa*

Cep: 36570-900 – Viçosa/MG

**Telefone:** (31)3612-2316

**E-mail:** cep@ufv.br [www.cep.ufv.br](http://www.cep.ufv.br)

Uma cópia desse termo de consentimento será enviada ao seu e-mail e o consentimento, realizado por meio digital, ficará arquivado pelas pesquisadoras responsáveis, no Departamento de Educação - Universidade Federal de Viçosa, *Campus Viçosa*.

Diante das explicações você acha que foi suficientemente informado(a) dos objetivos da pesquisa “*Cuidando da terra que nos sustenta: estudo de caso sobre saberes e práticas interculturais*” de maneira clara e detalhada, e esclareceu suas dúvidas?

sim  não

Você sabe que a qualquer momento poderá solicitar novas informações e modificar sua decisão de participar se assim o desejar?

sim  não

Você concorda de livre e espontânea vontade de participar como voluntário(a) dessa pesquisa?

sim  não

Você autoriza a utilização do Caderno da Caravana dos Saberes Populares de sua autoria para esta pesquisa?

*(pergunta aos monitores/as apenas, caso tenham elaborado o caderno)*

sim  não

## **APÊNDICE B - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

Roteiro de entrevista semiestruturada aplicada às/ao professoras/or e monitora envolvidas/o no planejamento e realização da disciplina  
PRE 431 - Encontro de saberes e práticas educativas, 2020/01

Os dados pessoais solicitados a seguir têm por objetivo revelar algo do seu perfil profissional:

- Formação acadêmica:
- Curso(s) em que leciona:
- Disciplinas que você leciona além de PRE 431:
- Tempo de trabalho como educadora(o):
- Tempo de trabalho como professora/or universitária/o:
- Outros trabalhos como educadora(o) para além da universidade:

---

### **Questões referentes à criação da disciplina PRE 431 - Encontro de saberes e práticas educativas e interculturalidade.**

1. O que você compreende por interculturalidade?
2. No seu entendimento, qual é a importância da interculturalidade para a formação de professoras/es?
3. Quais os conteúdos sugeridos pela disciplina abordam de forma significativa o tema da interculturalidade?
4. Quais as metodologias educativas possibilitam a promoção da interculturalidade?

---

### **Questões referentes à elaboração e organização do Caderno da Caravana dos Saberes Populares e a interculturalidade.**

5. Como surgiu a ideia do instrumento avaliativo Caderno da Caravana dos Saberes Populares?
6. Quais critérios foram utilizados para a elaboração do Caderno da Caravana dos Saberes Populares?
7. Aconteceram mudanças por parte dos educadores, dos educandos ou ambos na organização do Caderno da Caravana dos Saberes Populares ao longo da disciplina? Em caso afirmativo, quais?

---

**Questões referentes à resposta dos educandos ao Caderno da Caravana dos Saberes Populares**

8. Que formas de expressão de aprendizagens utilizadas pelos educandos mais chamaram sua atenção?
9. Você considera que a proposta de integração entre os diferentes saberes foi bem sucedida ao analisar as anotações dos educandos? Pode exemplificar?

---

**Questões referentes à proposta de avaliação processual (devolutiva das/os educadoras/es).**

10. Como foram estabelecidos os critérios de análise (parâmetros qualitativos) de apreensão do processo de construção do conhecimento por meio do Caderno das Caravanas?

**APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

\* egressas/os da disciplina PRE 431

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “*Cuidando da terra que nos sustenta: estudo de caso sobre saberes e práticas interculturais*”, tema de pesquisa do mestrado profissional de Ana Carolina Pereira de Castro Ribeiro Bastos. Esta pesquisa faz parte do projeto “*Educação popular e Saberes Tradicionais: construindo diálogos sobre a vida e para a vida na formação de professores na UFV*”. Nesta pesquisa pretendemos analisar os Cadernos da Caravana dos Saberes Populares produzidos durante a disciplina “Encontro de saberes e práticas educativas” (PRE 431), oferecida no Período Especial Remoto I (2º semestre de 2020). Por meio da pesquisa documental analisaremos o Caderno da Caravana dos Saberes Populares. A sua participação nesta pesquisa consistirá em responder perguntas a serem realizadas sob a forma de questionário. Para resguardar a sua integridade e opinião, seu nome será omitido da pesquisa. Estima-se o tempo de até uma hora para responder o questionário. Essa pesquisa poderá trazer desconfortos: a) tempo demandado para responder ao questionário. Por isso será oferecido prazo de até quinze dias para que responda ao questionário com tranquilidade; b) constrangimento ao responder alguma questão. Para minimizar este risco serão evitadas perguntas de caráter evasivo e ainda, você poderá optar por não autorizar o uso, para pesquisa, de determinadas partes em que se sentiu exposto(a) ou constrangido(a), não disponibilizando qualquer informação que considerar impertinente. Cabe esclarecer que as informações dos questionários serão tratadas de forma agregada e será garantido o sigilo da identidade dos participantes. A pesquisa não gerará benefício direto para você, mas poderá gerar benefícios indiretos no acesso aos conhecimentos, informações, análises e sínteses do processo educativo vivenciado, que poderão ser importantes para sua formação como professora/professor. A pesquisa pretende contribuir nos processos de formação de professoras/es na universidade a partir do contato desses sujeitos, em formação, com iniciativas de educação popular, em seu diálogo estreito com os saberes tradicionais e populares. Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Diante de eventuais danos, identificados e comprovados, decorrentes da pesquisa, você terá a assistência imediata e integral prestada pela equipe responsável pelo projeto. Durante o processo da pesquisa você poderá sempre dialogar e tirar suas dúvidas com a equipe de pesquisadoras. Você tem garantida plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem necessidade de comunicado prévio. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que você é atendido(a) pelas pesquisadoras. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar dessa pesquisa. Seu nome ou o material que indique sua participação não serão liberados sem a sua permissão. As pesquisadoras tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e confidencialidade, atendendo à legislação brasileira, em especial, à Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, e utilizarão as informações somente para fins acadêmicos e científicos. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com as pesquisadoras responsáveis por um período de cinco anos após o término da pesquisa. Depois desse tempo, os mesmos serão destruídos.

Caso você possua dúvidas ou identificar que houve algum prejuízo pela sua participação nesse estudo, você poderá procurar as pesquisadoras responsáveis pela pesquisa:

Ana Carolina Pereira de Castro Ribeiro Bastos

**Telefone:** (11)96763-2552

**E-mail:** anacbastos@ufv.br

Fernanda Maria Coutinho de Andrade

Departamento de Educação – UFV - *Campus Viçosa*

**Telefone:** (31)98705-7686

**E-mail:** fernandaandrade@ufv.br

Gínia Cezar Bontempo

Departamento de Biologia Geral – UFV – *Campus Viçosa*

**Telefone:** (31)98753-7018

**E-mail:** ginia@ufv.br

Em caso de discordância ou irregularidades sob o aspecto ético desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP/UFV – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos

Edifício Arthur Bernardes, piso inferior – UFV – *Campus Viçosa*

**Telefone:** (31)3612-2316

**E-mail:** [cep@ufv.br](mailto:cep@ufv.br) **Site:** [www.cep.ufv.br](http://www.cep.ufv.br)

Uma cópia desse Termo de Consentimento será enviada ao seu e-mail e o consentimento, realizado por meio digital, ficará arquivado pelas pesquisadoras responsáveis, no Departamento de Educação - Universidade Federal de Viçosa, *Campus Viçosa*.

Diante das explicações você acha que foi suficientemente informado(a) dos objetivos da pesquisa “*Cuidando da terra que nos sustenta: estudo de caso sobre saberes e práticas interculturais*” de maneira clara e detalhada, e esclareceu suas dúvidas?

sim  não

Você sabe que a qualquer momento poderá solicitar novas informações e modificar sua decisão de participar se assim o desejar?

sim  não

Você concorda de livre e espontânea vontade de participar como voluntário(a) dessa pesquisa?

sim  não

Você autoriza a utilização do Caderno da Caravana dos Saberes Populares de sua autoria para esta pesquisa?

sim  não

### **Declaração**

Declaro estar ciente do inteiro teor deste Termo de Consentimento e estou de acordo em participar do estudo proposto.

Viçosa, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2021.

---

Assinatura


## APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO

Roteiro do questionário semiestruturado aplicado com egressas/os da disciplina PRE 431 - Encontro de saberes e práticas educativas

Os dados pessoais solicitados a seguir têm por objetivo revelar algo do seu perfil.

1. Qual o curso de graduação você estava matriculado ao cursar a disciplina PRE 431 Encontro de Saberes e Práticas Educativas?
2. Qual é sua idade?
3. Como você se identifica em relação ao sexo e/ou gênero?
4. Como você se considera:
  - a. branco
  - b. pardo
  - c. preto
  - d. amarelo
  - e. indígena
  - f. prefiro não declarar
5. Qual é a sua religião?
  - a. católica
  - b. protestante ou evangélica
  - c. espírita
  - d. umbanda ou candomblé
  - e. outra (especifique)
  - f. sem religião
  - g. prefiro não declarar
6. De modo geral, como você avalia a disciplina Encontro de Saberes e Práticas Educativas PRE 431, no que tange as **contribuições** na sua formação como professora/or?
7. Sobre o processo de elaborar seu Caderno da Caravana dos Saberes Populares, você considera que este instrumento **contribuiu** com a sua construção do conhecimento? Por quê?
8. As proposições para a elaboração do Caderno da Caravana dos Saberes Populares favoreceram a sua **forma de expressão**? Por quê?
9. O Caderno da Caravana dos Saberes Populares favoreceu a **compreensão** dos conhecimentos partilhados no encontro com as/os Mestras/es dos saberes populares? Dialogaram com a sua vida, seu cotidiano? Justifique sua resposta.
10. Os saberes populares têm importância para a vida e a prática educativa? Por quê?

## APÊNDICE E - PRODUTO EDUCACIONAL



**PRODUTO EDUCACIONAL**

### CAMINHOS, SABERES E CONHECIMENTOS NAS EXPRESSÕES DA INTERCULTURALIDADE

ESTE CADERNO É FRUTO DA PESQUISA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA, REALIZADA ENTRE 2020-2022, NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA.

O OBJETO DE ESTUDO FOI O CADERNO DE REGISTROS DOS ESTUDANTES EGRESSOS DA DISCIPLINA ENCONTRO DE SABERES E PRÁTICAS EDUCATIVAS, OFERECIDA NO PRIMEIRO PERÍODO EMERGENCIAL REMOTO DE 2020.

**ANA CAROLINA PEREIRA DE CASTRO RIBEIRO BASTOS**  
VIÇOSA – 2022

### CADERNO COMO ESPAÇO DE AUTONOMIA

O objetivo deste caderno é aprender a se envolver na elaboração de materiais didáticos contextualizados, comprometidos com os territórios educativos onde estão sendo feitos. Caderno de registros das atividades em diálogo com a comunidade, por exemplo, visitas de mestras e mestres dos saberes populares. Uma proposta de reinvenção do cotidiano da escola nos momentos em que estamos aprendendo a estudar, acompanhados por livros, materiais, atividades ou situações de trabalhos em grupo. Pode ser considerado um espaço autônomo de decisão das conexões possíveis entre os temas abordados, a realidade discutida, as memórias despertadas.

Espaço aberto ao caminho do entrelaçamento das ideias. Descobrir o gosto pela escrita e a sensação do caderno sem linhas para se soltar.

Caderno que se faz a mão, ou fazemos juntas/os. Qualquer linguagem é bem-vinda: palavras soltas, poesias, prosas, relatos, narrativas, desenhos, recortes, colagens, figuras. Colocamos o que quisermos.

Sentimentos ambíguos, pensamentos imprevisíveis, articulações improváveis ou impensadas podem ganhar forma. E, assim, brotam contornos de novas ideias nas contradições entre o que vivemos ou aprendemos em casa, o que somos ensinados e o que temos curiosidade de descobrir. Revelar-se. Influências decisivas da escrita que se aprende escrevendo. E vivendo.



Fonte: Farmacopéia Popular do Cerrado, p.10, 2009.

Temáticas interligadas, indivisíveis, interdependentes: a vida. Podemos usar linguagens que expressem sentimentos, aprendizagens e reflexões. O que afeta, mobiliza, inquieta, desloca. O que incomoda, gera conflito, nos atravessa, causa impacto, também tem importância. Aprender a fazer perguntas sobre a realidade é um objetivo. Considerar o imprevisível. Construir possibilidades de ação, através das novas perguntas e nas respostas, é uma meta. Intervir na realidade, pensar questões contemporâneas da humanidade, a vida da terra, da água, de forma consciente.

O QUE SENTIU? O QUE APRENDEU? COMO APRENDEU?  
COMO PODEMOS CONTRIBUIR?

Envolvimento e entrega ao ato da construção coletiva da ampla tessitura de saberes. A escola (e também a universidade) como espaço privilegiado de circulação de conhecimentos e encontros entre pessoas.

A comunidade como ambiente fértil e aberto à compreensão da relação entre práticas e saberes.



Novas tessituras habitam aquilo que já existe (saberes, valores, crenças, querer, fazer, emoções). Enxergar para dentro e além ao mesmo tempo e espaço. Como trazer para dentro do ambiente escolar a força pulsante da vida lá fora? Convidar a comunidade, suas mestras e mestres dos saberes/sabedoria, para contribuir aqui dentro. As mãos na terra fertilizam ideias.

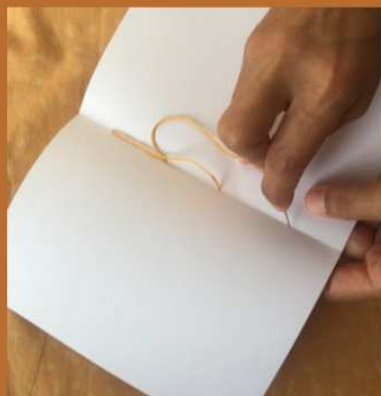
CAMINHOS, SABERES E CONHECIMENTOS

NAS EXPRESSÕES DA INTERCULTURALIDADE

pretende ser um estímulo para estudantes e educadoras/es (além de partilhar os resultados da pesquisa de mestrado profissional).

O caderno pode ser da pessoa, do grupo, da turma. Também pode ser das turmas, passar um tempo em cada espaço e ir se transformando. E, quem sabe, no final do processo seja da escola? Os saberes populares podem ser a base da aprendizagem. Construir/escrever/desenhar algo para contar a história (ou outra história). E inventar estórias. Estudar o que se gosta para gostar de estudar. Autonomia para decidir o caminho.

Como podemos fazer nós mesmas/os nosso caderno? Com a folha de papel A4 dobrada ao meio, costuramos quatro blocos com cinco folhas cada, formando um bloco de papel com 80 páginas. A decisão do tamanho do caderno também faz parte do processo. Podemos misturar folhas coloridas e folhas mais grossas (cartolina recortada no tamanho A4).  
A capa do caderno (da pessoa, do grupo e/ou da turma) pode acontecer aos poucos.  
Nem sempre sabemos qual a imagem ou as palavras mais marcantes no início dos momentos de nossas aprendizagens.



As páginas podem ser soltas, organizadas conforme as conexões vão surgindo, considerando o tempo da vida, circular e cíclico.  
Mas também podem estar organizadas por datas, em tempo linear e cronológico. Em nosso movimento estamos aprendendo da produção de memória, criação de cultura. A prática de ideias quando se toma decisões a partir da observação da vida de maneira crítica e propositiva.



Quando começo minhas pesquisas, em geral deixo os pequenos blocos soltos e vou costurando ao longo do processo, assim posso alterar a disposição das páginas, sua ordenação. Essa possibilidade permite trocar ideias de lugar ao longo das conexões entre assuntos que vão acontecendo. Além de incluir novas ideias, trechos de textos, poesias ou desenhos...

## CURIOSIDADE E MOTIVAÇÃO

Palavras e temas geradores podem ser um ponto de partida para descobrir como recriar as situações reais que precisamos enfrentar. Surgem das relações, conexões entre assuntos percebidas, intuídas ou visualizadas a partir dos problemas, inquietudes, limites.

Se nosso caderno é feito a muitos pares de mãos, trabalhamos com 'frases reticências...' em composição ou continuação em outra pessoa.

O conhecimento existe dentro dos muitos saberes das histórias.

Os ensinamentos nascem das expressões da escuta das mestras e mestres, assim aprendemos a aprender. Ou desaprendemos um conjunto de crenças e valores para permitir a existência de múltiplas perspectivas. Os significados se somam ao que já se sabia e se transformam.

Nosso processo de transformação da escola reconhecida como centro da vida cotidiana: onde trabalho, estudo, atividades culturais façam parte do mesmo programa de formação. Estudos desdobrados em ações e ações produzindo necessidade de estudos da realidade, tendo a auto-organização dos educandos como base do processo criativo.

Os assuntos, temas e palavras geradoras de curiosidade e motivação podem surgir na escolha de verbos - ações cotidianas - que pretendemos aprender:

SER, PERTENCER, COMPREENDER, CUIDAR



Em nosso caderno (ou em cada caderno individual) o processo de construção das relações entre os fatos das culturas, os processos históricos, os diferentes contextos pelos quais passamos, nossos movimentos de identificação e des-identificação são a fonte ao olhar sobre a trajetória de nossas vidas.

CORES, SONS, POESIAS, CONTOS, RITOS, CRENÇAS,  
IMAGINAÇÃO, MEMÓRIA, LEMBRANÇA,

### LINGUAGENS,

LEITURAS DE MUNDO SE ENTRETECEM.

Estabelecemos laços de comunicação, acolhimento e compreensão das marcas que nos constituem a todos, em diferentes contextos socioculturais. O que aproxima ou distancia, estimula ou inibe. O respeito intensifica a vivência das outras configurações sociais em constante reinvenção.

Um caminho, um processo, muitos projetos, múltiplas ações no sentido de construir práticas que permitam a diversidade cultural.

NESTE CADERNO, A ESCRITA É TÃO ESSENCIAL QUANTO QUALQUER LINGUAGEM.

E assim como muitos rascunhos compõem uma poesia, muitos esboços de desenhos podem ser recortados, rasgados, transformados, recompostos.

Outra visão daquilo que conhecemos e desconhecemos, daquilo que é e não é, experiências criativas de reflexão sobre a ação. Encontrar autonomia em si mesmo, nas linguagens de expressão e nas relações de aproximação e distanciamento constantes da elaboração do pensamento.

Descobrir a caminhada rumo às possibilidades de respostas incompletas, perguntas constantes.

Abrindo espaço ao inusitado, descobrindo mudanças de posturas e hábitos. Reinventando processos de desestabilização do que achamos que sabemos.

Percebendo a negociação social envolvida na construção da autonomia. O diálogo entre os diversos saberes e conhecimentos, diferentes sistemas de valores, precisa ser incorporado. E isso não é fácil. O lugar e a situação do outro, os pontos comuns que nos unem, outros tantos que nos distanciam. Ir e vir para construir na diversidade.

Exemplo de trabalho de  
PESQUISA FEITA À MUITAS MÃOS  
é a Farmacopéia Popular do Cerrado.

Envolve o processo de mobilização social onde os conhecimentos são registrados em nome de todos.

'CONHECIMENTO NÃO TEM DONO,  
TEM É DOM'

Sendo um recorte da vida em sua plenitude é, ao mesmo tempo, o todo das possibilidades dos usos das plantas. União e articulação considerando as inter-relações dos remédios caseiros utilizados pelos povos do Cerrado com seu ambiente e sua cultura.

'O RAIZEIRO NÃO É SIMPLEMENTE  
UMA ÁRVORE EM QUE BASTA  
A GENTE CHEGAR E COLHER O FRUTO'

Um envolvimento com saberes e fazeres dessas pessoas que muitas vezes estão do outro lado dos muros escolares, mas podem ser convidadas à partilha dos conhecimentos.

Outra relação se estabelece entre as pessoas, suas vidas e perspectivas sobre terra e água, folhas, raízes, sementes e frutos, alimentos.



O buriti tem a forma de um ovo e sua casca é formada por escamas. De um lado do buriti, há um pontinho central com três pontas semelhantes a um chapéu, chamado de olho do buriti. Do outro lado, há um pontinho afundado, chamado de umbigo do buriti. (DIAS e LAUREANO, 2009, p. 322)

Se considerarmos que o remédio começa no plantio das ervas nos quintais e hortas, o que aconteceria se a escola participasse ativamente desses encontros?

A narrativa é uma prática muito antiga e que constitui o sentido de quem somos, uma prática social. Histórias contadas, estórias criadas, apontamentos sobre descobertas e incômodos, anotações de vivências contextualizadas, bilhetes, cartas, recortes de revistas, imagens significativas, registros escritos sobre impactos das vivências audiovisuais, desenhos, poesias, músicas são alguns exemplos da diversidade de modos de aprendizagens que podem compor nossos cadernos.


UMA PERSPECTIVA AMPLIADA DE EDUCAÇÃO.

E o que poderíamos estar aprendendo juntos nas escolas? Talvez o início se dê na visão partilhada do manejo tradicional da vida que é dinâmico, adaptativo, sensitivo, geracional, holístico e restrito ao local onde resistem (existência na luta pela permanência).

Ver Monografia Popular do Buriti no livro Farmacopéia Popular do Cerrado, 2009, p.312 a 333.

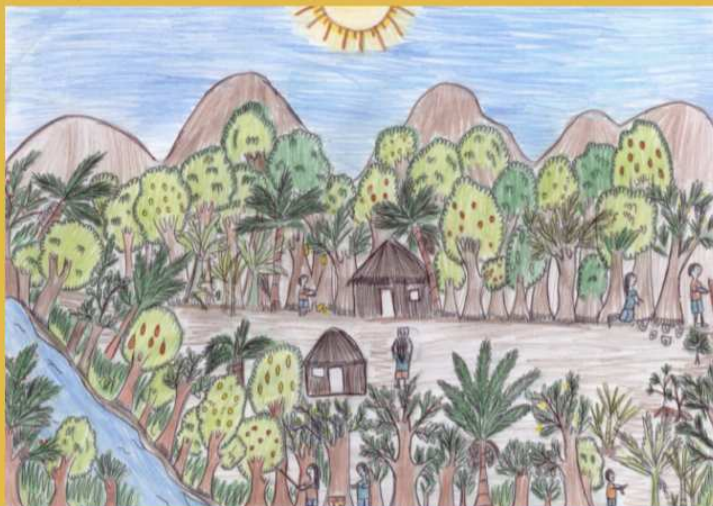
Uma expressão muito usada na região 'TÔ APERTADO QUE SÓ MASSA DE TAPITI' foi lembrada neste encontro.

O tapiti é um utensílio muito importante na região, pois é nele que se coloca a massa da mandioca ralada para ser prensada e espremida; a água que sai da mandioca prensada é colocada de repouso para assentar a tapioca e, a massa prensada é levada para secar e fazer FARINHA.



Fonte: Farmacopéia Popular do Cerrado, 2009, p.306

A NOSSA ESCOLA FOI CRIADA NO CENTRO DA FAMÍLIA, POR ISSO  
ELA É UMA GRANDE CASA DE REFERÊNCIA PARA TODOS NA COMUNIDADE



Fonte: KANATYO, P; Povo Pataxó da aldeia Muã Mimatxi, 2013, p.17

O CAMINHO É A MUDANÇA COTIDIANA QUE SE QUER CONSTRUIR

M  
A  
O  
N  
O  
C  
H  
A  
O

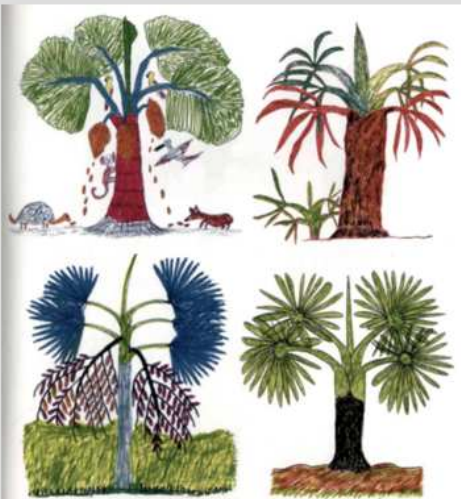


M  
A  
O  
N  
O  
C  
H  
A  
O

Fonte: KANATYO, P; Povo Pataxó da aldeia Muã Mimatxi, 2013, p.47



DIVERSIDADE DE EXPRESSÕES EM  
DESENHOS DO BURITI



Fonte: GRUBER, J. G.; Organização Geral dos Professores Ticuna Bilingües, 1997, p.93-94

## ROTEIRO DE PESQUISA POVO PATAXÓ DA ALDEIA MUÃ MIMATXI

Como os nossos velhos se relacionavam e trabalhavam com o chão?

Como os velhos veem e sentem a força do chão?

Caminhar ao redor da aldeia para observar por onde passou a mão do nosso povo pelo chão da aldeia.

Fotografar, desenhar e escrever textos sobre o que viram.

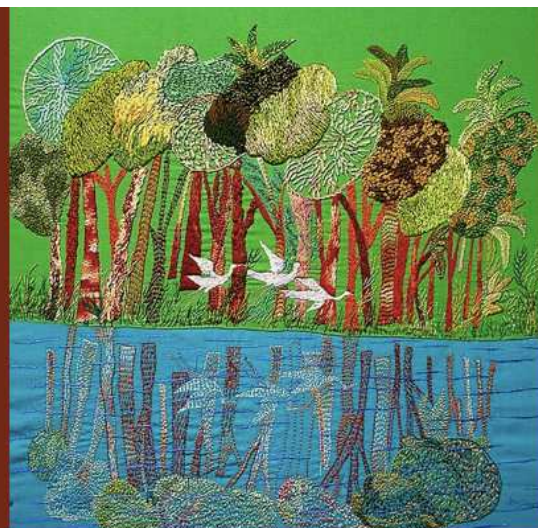
Pesquisar a matemática do chão (famílias de sementes, plantas, cascas, raízes, pássaros, etc.).

Os tipos de chão que tem na aldeia (coletar vários tipos de chão para conversar sobre o assunto).

Todos os tipos de grão se desenvolvem num mesmo tipo de chão?

Cada aluno pesquisar o seu trabalho que faz com o chão (cada um falar da sua experiência com o chão).

Fonte: KANATYO, P., 2013, p.48



AMAZONAS  
ÁGUAS, PÁSSAROS, SERES E MILAGRES  
(CAPA DO LIVRO)  
FAMÍLIA DUMONT, BORDADEIRAS DE PIRAPORA  
POESIAS DE THIAGO DE MELLO



## FLECHAS SELVAGENS

Sugestão audiovisual

Flecha 1 - A serpente e a canoa  
 Flecha 2 - O sol e a flor  
 Flecha 3 - Metamorfose  
 Flecha 4 - A selva e a seiva  
 Flecha 5 - Uma flecha invisível  
 Flecha 6 - Tempo e amor  
 Flecha 7 - A fera e a esfera

<https://www.youtube.com/playlist?list=PLYysvn8mz4S3zJapR9X8l5Kp50kK3YE>

(todas as sete flechas estão disponíveis no mesmo link)

Cada flecha é composta por uma narrativa na voz de Ailton Krenak com roteiro escrito por Anna Dantes. Uma radiante miríade de imagens 'compostadas' de diversos arquivos indígenas, artísticos e científicos, além de animações e música originais.

Fonte: GRUBER, 1997, p. 44

### TEMAS SUGERIDOS PARA TRABALHOS ESCOLARES

TEMAS	ASSUNTOS ESPECÍFICOS
linguagem popular	termos e expressões mais característicos e usuais da comunidade; histórias, gírias, lendas, ditados e provérbios, gestos e mímicas, etc. e sua explicação popular
nomes populares	nomes ou apelidos com que o povo batiza ruas, caminhos, bairros, povoados, acidentes geográficos, etc. e sua explicação popular
apelidos	apelidos de pessoas (ou alguma coisa) da comunidade e sua explicação popular
nomes de plantas e animais	nomes que o povo dá aos diversos animais e plantas caseiras, medicinais, etc. e sua explicação popular
comidas e bebidas	aquelas comuns na comunidade, diárias, festivas e ocasionais, suas respectivas receitas e formas de utilização populares
arte e artesanato	trabalhos de artistas e artesãos populares que, utilizando-se de instrumentos rudimentares ou as próprias mãos, produzem formas e objetos utilitários ou figurativos; descrição do processo e dados sobre os artesãos
medicina popular	chás, pomadas, garrafadas e outros remédios de confecção caseira, o seu preparo e formas de utilização; ervas medicinais e sua aplicação; rezas, benzeções e simpatias
ritos de passagem	comemorações populares de nascimento, batizado, namoro, noivado, casamento e morte; costumes populares de datas festivas como Natal, Páscoa, Ano Novo etc.
religião	cultos e cerimônias religiosas populares fora do campo da ação litúrgica de qualquer igreja ou religião

brinquedos e brincadeiras	aquelas não aprendidas nas escolas, parques infantis ou clubes; características, formas e requisitos das brincadeiras e sua explicação pelos próprios participantes; adivinhações
caça, pesca e agricultura	instrumentos e técnicas de trabalho tradicionais na comunidade e sua explicação popular
superstições	aquilo que as pessoas da comunidade acreditam que faça bem ou mal; registrar a sua explicação popular
tipos populares	vendedores, pregoeiros, músicos ambulantes etc. da comunidade, suas características, maneiras de viver, trabalhar etc.
casos contados	casos ("causos") de pescadores, caçadores etc., contados por eles mesmos
danças	aquelas danças (livres e abertas a todos), tradicionais da comunidade; características, tipos e épocas das danças e sua explicação popular
folgedos populares	danças e coreografias adotadas por grupos específicos, organizados e tradicionais na comunidade; formas de organização e rituais destes grupos e sua explicação popular
festas cíclicas	aspectos populares e tradicionais das festas religiosas e profanas que tem caráter cíclico e anual: Natal, Ano Novo, Reis, Carnaval, Quaresma, Semana Santa, Páscoa, Divino Espírito Santo, Mies de Maria, Junina, Rosário, etc. descrição das manifestações e características populares (não litúrgicas) e tradicionais destas festas
festas religiosas em geral	festas dedicadas aos diversos santos, padroeiros e as datas santificadas da comunidade, descrição das características e aspectos populares

Fonte: Folclore Roteiro de Pesquisa (Tião Rocha, 2019)

[http://www.cpcd.org.br/wp-content/uploads/2019/06/folclore\\_roteiro\\_pesquisa2019.pdf](http://www.cpcd.org.br/wp-content/uploads/2019/06/folclore_roteiro_pesquisa2019.pdf)

## OUTRAS SUGESTÕES AUDIOVISUAIS

### KBELA

<https://www.youtube.com/watch?v=LGNln5v-3cE>

### ESCREVIVÊNCIA

<https://www.youtube.com/watch?v=QXopKuvxevY>

### DEVAGAR ESCOLA

<https://www.youtube.com/watch?v=Yrj-QJtrKT4>

### DISQUE QUILOMBOLA

[https://www.youtube.com/watch?v=GStv-f\\_bcfU](https://www.youtube.com/watch?v=GStv-f_bcfU)

### DOCUMENTÁRIO BRASIL TUPINAMBÁ

[https://www.youtube.com/watch?v=lbOctosjaC4&ab\\_channel=CambuiProdu%C3%A7%C3%B5es](https://www.youtube.com/watch?v=lbOctosjaC4&ab_channel=CambuiProdu%C3%A7%C3%B5es)

### VIDA, MEMÓRIA E APRENDIZADO QUILOMBOLA

<https://www.youtube.com/watch?v=gLo9ZNdgjxw>



Fonte: Nossos conhecimentos sobre a sociobiodiversidade: salvaguardando uma herança ancestral, 2020, p.46.

## REFERÊNCIAS

(IMAGENS não referenciadas: arquivo pessoal)

BARROS, M. *Memórias inventadas: as infâncias de Manoel de Barros*. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2008.

BERMOND, J. *Apostila intuitiva de pigmentos naturais*. Arte da Terra, 2016, 12p. Disponível em: <https://mac.arq.br/wp-content/uploads/2016/03/Apostila-Pigmentos-Naturais.pdf>

BIAZOTI, ALMEIDA e TAVARES. *Caderno de Metodologias: inspirações e experimentações na construção do conhecimento agroecológico*. Ed. Universidade Federal de Viçosa, 84p., 2017. Disponível em: <https://base.socioeco.org/docs/d630d9ab58ff88e3b2b3ae1b63e95fed.pdf>

DIAS, J.E.; LAUREANO, L.C. *Farmacopéia Popular do Cerrado*. Goiás: Articulação Pacari (Associação Pacari), 352p., 2009. Disponível em: <https://ecoa.org.br/wp-content/uploads/2019/12/livro-farmacopeia-popular-do-cerrado.pdf>

GRUBER, J. G.; Organização Geral dos Professores Ticuna Bilingües. *O livro das árvores*. Ministério da Educação e do Desporto. 96p., 1997. Disponível em: <http://www.dami-niagpublico.gov.br/download/texto/me002040.pdf>

KANATYO, P. *A Pedagogia da Lente do nosso olhar e as mãos da natureza*. Povo Pataxó da aldeia Muã Mimatxi; Belo Horizonte: FAE/UFMG. 61p., 2013.

MELLO, T. *Amazonas: água, pássaros, seres e milagres do pedaço mais verde do planeta; [ilustrações] Demóstenes Dumont Vargas Filho*. Rio de Janeiro: Salamandra, 48p., 1998.

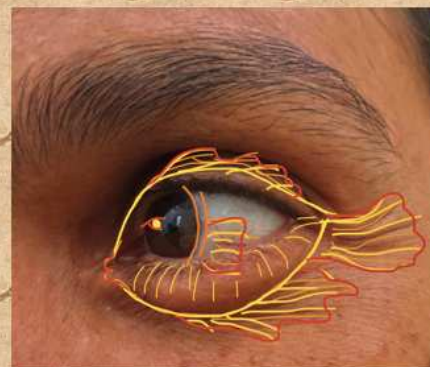
ROCHA, S. *Folclora: roteiro de pesquisa*. Belo Horizonte: CPCP / CMFL, 33p., 2019. Disponível em: [http://www.cpcd.org.br/wp-content/uploads/2019/06/folclora\\_roteiro\\_pesquisa2019.pdf](http://www.cpcd.org.br/wp-content/uploads/2019/06/folclora_roteiro_pesquisa2019.pdf)

SANTOS, A. B. *Colonização, quilombos: modos e significados*. Brasília: INCT Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e Pesquisa da Universidade de Brasília, UnB, 150 p., 2015.

SILVA, M. T.; SOLDATI, G. T.; DALLAGNOL, A. H. *Nossos conhecimentos sobre a sociobiodiversidade; salvaguardando uma herança ancestral*. GT Biodiversidade da Articulação Nacional de Agroecologia e Terra de Direitos. 2020. Disponível em: <https://terradedireitos.org.br/uploads/arquivos/Cartilha-Sociobiodiversidade-web%281%29.pdf>

## FONTES

Três personagens me ajudaram a compor estas memórias. Quero dar ciência delas. Uma, a criança; dois, os passarinhos; três, os andarilhos. A criança me deu a semente da palavra. Os passarinhos me deram o desprendimento das coisas da terra. E os andarilhos, a preciência da natureza de Deus. Quero falar primeiro dos andarilhos, do uso em primeiro lugar que eles faziam da ignorância. Sempre eles sabiam tudo sobre o nada. E ainda multiplicavam o nada por zero - o que lhes dava uma linguagem de chão. Para nunca saber onde chegavam. E para chegar sempre de surpresa. Eles não afundavam estradas, mas inventavam caminhos. Essa a pré-ciência que sempre vi nos andarilhos. Eles me ensinaram a amar a natureza. Bem que eu pude prever que os que fogem da natureza um dia voltam para ela. Aprendi com os passarinhos a liberdade. Eles dominam o mais leve sem precisar ter motor nas costas. E são livres para pousar em qualquer tempo nos lírios ou nas pedras - sem se machucarem. E aprendi com eles ser disponível para sonhar. O outro parceiro de sempre foi a criança que me escreve. Os pássaros, os andarilhos e a criança em mim são meus colaboradores destas Memórias inventadas e doadores de suas fontes.



(Manoel de Barros, 2008)

## ANEXO A - Programa Analítico da Disciplina PRE 431

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA  
PRE | PRÓ-REITORIA DE ENSINO



### Programa Analítico de Disciplina

#### PRE 431 - Encontro de Saberes e Práticas Educativas

-
Catálogo: 2021
Número de créditos: 4 Carga horária semestral: 60h Carga horária semanal teórica: 4h Carga horária semanal prática: 0h Semestres: Especial, I e II

#### Objetivos

Objetivo geral:

Promover o diálogo de saberes e a construção de conhecimentos sobre a vida e para a vida.

Objetivos específicos:

- Favorecer a formação humana integral visando o bem viver;
- Promover o diálogo entre cosmovisões e epistemologias;
- Formar professores para uma educação territorializada;
- Promover o vínculo com os/as estudantes buscando o (re)encantamento com os saberes e com a vida.

#### Ementa

Educação como prática da liberdade e comunidades de aprendizagem. Sujeitos, saberes e experiências. Saberes, práticas e territórios. A cultura nas suas diferentes manifestações nos meios populares (agroecologia; saúde integral; biodiversidade; arte; cosmovisões; alimentação; festa, trabalho e resistência). Educação popular e bem viver: repensando e construindo caminhos para reprodução da vida.

#### Pré e co-requisitos

*Não definidos*

#### Oferecimentos obrigatórios

*Não definidos*

#### Oferecimentos optativos

Curso	Grupo de optativas
Ciências Biológicas - Licenciatura (Integral)	Geral
Ciências Sociais - Bacharelado	Geral

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site <https://siadoc.ufv.br/validar-documento> com o código: V18F.KNIJ.KKPL

Ciências Sociais - Licenciatura	Geral
Dança - Licenciatura	Geral
Educação Física - Licenciatura	Geral
Educação Infantil	Geral
Geografia - Bacharelado	Geral
Geografia - Licenciatura	Geral
História - Bacharelado	Geral
História - Licenciatura	Geral
Letras - Português e Literaturas de Língua Portuguesa	Geral
Letras - Português-Espanhol	Geral
Letras - Português-Francês	Geral
Letras - Português-Inglês	Geral
Licenciatura em Ciências Biológicas	Geral
Licenciatura em Matemática	Geral
Licenciatura em Química	Geral
Matemática - Licenciatura (Integral)	Geral
Pedagogia	Geral
Química - Licenciatura (Integral)	Geral

## PRE 431 - Encontro de Saberes e Práticas Educativas

Conteúdo					
Unidade	T	P	ED	Pj	To
1. Educação como prática de liberdade e comunidades de aprendizagem.	10h	0h	0h	0h	10h
2. Sujeitos, saberes e experiências.	10h	0h	0h	0h	10h
3. Saberes, práticas e territórios	10h	0h	0h	0h	10h
4. A cultura nas suas diferentes manifestações nos meios digitais; saúde integral, biodiversidade, arte, cosmovisões, alimentação, festa/trabalho/resistência	0h	20h	0h	0h	20h
5. Educação popular e bem viver: repensando e construindo caminhos para a reprodução da vida	10h	0h	0h	0h	10h
<b>Total</b>	<b>40h</b>	<b>20h</b>	<b>0h</b>	<b>0h</b>	<b>60h</b>

(T) Teórica; (P) Prática; (ED) Estudo Dirigido; (Pj) Projeto; Total (To)

Planejamento pedagógico	
Carga horária	Itens
Teórica	Apresentação de conteúdo oral e escrito com o apoio de equipamento (projektor, quadro-digital, TV, outros); Apresentação de conteúdo oral e escrito em quadro convencional; Apresentação de conteúdo pelos estudantes, mediado pelo professor; Apresentação de conteúdo utilizando aprendizado ativo; Debate mediado pelo professor; e Construção do conhecimento a partir de metodologias participativas.
Prática	Prática investigativa executada por todos os estudantes; Mediação de espaços de diálogo pelos estudantes, orientada pelos professores; Metodologias participativas mediadas pelos professores; e Desenvolvimento de mapa coletivo
Estudo Dirigido	<i>Não definidos</i>
Projeto	<i>Não definidos</i>
Recursos auxiliares	Transporte para visita Técnica

## PRE 431 - Encontro de Saberes e Práticas Educativas

### Bibliografias básicas

Descrição	Exemplares
FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 37 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.	14
ACOSTA A. O Bem Viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos. Tradução de Tadeu Breda. São Paulo: Autonomia Literária/Elefante, 2016. 264 p.	0
BISPO, A. Colonização, Quilombos: modos e significados. Brasília: DF, 2015.	0
KOPENAWA, D.; BRUCE, A. A queda do céu: palavras de um xamã yanomami. Tradução Beatriz Perrone-Moisés. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.	0
CALDART, R. Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola. Petrópolis: Vozes, 2000.	3

### Bibliografias complementares

Descrição	Exemplares
HOOKS, B. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.	0
ARROYO, M. Outros sujeitos, outras pedagogias. Petrópolis: Vozes, 2012.	30
FISCHER, N.B., LOUSADA, V.L. SABER (erudito/saber popular/saber de experiência) - In: STRECK, et al. (Orgs.) Dicionário Paulo Freire. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018, p. 422-423.	30
FREITAS, A.L. Saber de experiência feito. In: STRECK, et al. (Orgs.) Dicionário Paulo Freire. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018, p. 423-425	30

## ANEXO B - Plano de Ensino da Disciplina PRE 431



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA**  
 CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DAS SAUDES  
 CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
 DEPARTAMENTO DE BIOLOGIA GERAL  
 DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

## PLANO DE ENSINO DE DISCIPLINA PARA PER/2020

<b>DISCIPLINA:</b> Encontro de saberes e práticas educativas	<b>CÓDIGO:</b> PRE 431
<b>PROFESSOR(A):</b> Thaís Almeida Cardoso Fernandez (Coordenadora) Márcio Gomes da Silva Fernanda Maria Coutinho de Andrade	
<b>E-mail:</b> thais.fernandez@ufv.br marcio.gomes@ufv.br fernandaandrade@ufv.br	

## CARGA HORÁRIA

SEMESTRAL	SEMANAL		
	EM SALA DE AULA VIRTUAL (SÍNCRONA)	EM OUTROS AMBIENTES (ASSÍNCRONA)	DEDICAÇÃO EXTRA DO ESTUDANTE A DISCIPLINA
60H	1 a 2	1 a 2	1 a 3 horas
<b>Horário das aulas:</b> Terça-feira: 16:00 às 17:40h Sexta-feira: 16:00 às 17:40h As aulas síncronas serão no Google Meet e o endereço para acesso será disponibilizado no e-mail institucional na véspera da aula.			

## CRÉDITOS

<b>CONTABILIZA CRÉDITOS? SIM</b>	<b>NÚMERO DE CRÉDITOS: 04</b>
<b>Ementa:</b> Educação como prática da liberdade e comunidades de aprendizagem. Sujeitos, saberes e experiências. Saberes, práticas e territórios. A cultura nas suas diferentes manifestações nos meios populares (agroecologia; saúde integral; biodiversidade; arte; cosmovisões; alimentação; festa, trabalho e resistência). Educação popular e bem viver: repensando e construindo caminhos para reprodução da vida.	

**Objetivos Geral:**

Promover o diálogo de saberes e a construção de conhecimentos sobre a vida e para a vida.

**Objetivos Específicos:**

- Favorecer a formação humana integral visando o bem viver;
- Promover o diálogo entre cosmovisões e epistemologias;
- Formar professores para uma educação territorializada;
- Promover o vínculo com os/as estudantes buscando o (re)encantamento com os saberes e com a vida.

**UNIDADE 1**

**Conteúdo:** Saberes Populares para a vida. Mediação de processos educativos populares. Educação como prática da liberdade e comunidades de aprendizagem.

**Recursos:** Textos de Leitura, Vídeos, Podcasts, WhatsApp, E-mail institucional, Ambiente virtual de aprendizagem da UFV: PVA.net; Google drive, Google Meet, Aulas gravadas.

Metodologia	Cronograma	
	Data	Horário
<b>Aula assíncrona*</b> -Apresentação da disciplina (Será enviado pelo e-mail institucional o link do Youtube para acessar o vídeo); -Apresentações dos participantes pelo WhatsApp.	1/9	16:00 às 17:40h
<b>Aula síncrona**</b> (no Google Meet) -Mística e Acolhida; -Saberes Populares para a vida.	4/9	16:00 às 17:40h
<b>Aula assíncrona</b> -Roteiro da Caravana; -Orientações para a construção do Mapa da Caravana; -Caderno de orientação e sistematização da Caravana dos saberes populares.	8/9	16:00 às 17:40h
<b>Aula assíncrona</b> -Leitura de textos; -Vídeos; -Atividade avaliativa individual: reflexões a partir de questões geradoras, referente a Unidade I.	11/9	16:00 às 17:40h

<b>UNIDADE II</b>		
<b>Conteúdo:</b> Sujeitos, saberes e experiências. A cultura nas suas diferentes manifestações nos meios populares: Saúde Integral.		
<b>Recursos:</b> Textos de Leitura, Vídeos, Podcasts, WhatsApp, E-mail institucional, Ambiente virtual de aprendizagem da UFV: PVAnet; Google drive, Google Meet, Aulas gravadas.		
<b>Aula assíncrona</b> -Disponibilização de informações sobre o território educativo; -Leitura de textos; -Vídeos.	15/9	16:00 às 17:40h
<b>Aula assíncrona</b> -Leitura de textos; -Vídeos.	18/9	16:00 às 17:40h
<b>Aula assíncrona</b> -Leitura de textos; -Vídeos; -Orientação do grupo mediador.	22/9	16:00 às 17:40h
<b>Aula síncrona</b> (no Google Meet) Saúde Integral; Atividade avaliativa coletiva: mediação.	25/9	16:00 às 17:40h
<b>UNIDADE III</b>		
<b>Conteúdo:</b> Sujeitos, saberes e experiências. A cultura nas suas diferentes manifestações nos meios populares: Cosmovisão e epistemologias.		
<b>Recursos:</b> Textos de Leitura, Vídeos, Podcasts, WhatsApp, E-mail institucional, Ambiente virtual de aprendizagem da UFV: PVAnet; Google drive, Google Meet, Aulas gravadas.		
<b>Metodologia</b>	<b>Data</b>	<b>Horário</b>
<b>Aula assíncrona</b> -Atividade avaliativa individual: reflexões a partir de questões geradoras, referente a Unidade II; -Disponibilização de informações sobre o território educativo; -Leitura de textos; -Vídeos.	29/9	16:00 às 17:40h
<b>Aula assíncrona</b> -Leitura de textos; -Vídeos; -Orientação do grupo mediador.	2/10	16:00 às 17:40h

<b>Aula assíncrona</b> -Leitura de textos; -Vídeos.	6/10	16:00 às 17:40h
<b>Aula síncrona</b> (no Google Meet) -Cosmovisão e epistemologias; -Atividade avaliativa coletiva: mediação.	9/10	16:00 às 17:40h
<b>UNIDADE IV</b>		
<b>Conteúdo:</b> Sujeitos, saberes e experiências. A cultura nas suas diferentes manifestações nos meios populares: agroecologia e educação.		
<b>Recursos:</b> Textos de Leitura, Vídeos, Podcasts, WhatsApp, E-mail institucional, Ambiente virtual de aprendizagem da UFV: PVAnet; Google drive, Google Meet, Aulas gravadas.		
<b>Aula assíncrona</b> -Atividade avaliativa individual: reflexões a partir de questões geradoras, referente a Unidade III; -Disponibilização de informações sobre o território educativo; -Leitura de textos; -Vídeos.	13/10	16:00 às 17:40h
<b>Aula assíncrona</b> -Leitura de textos; -Vídeos; -Orientação do grupo mediador.	16/10	16:00 às 17:40h
<b>Simpósio de Integração Acadêmica (SIA/UFV)</b>	<b>19 a 23/10</b>	-----
<b>Aula síncrona</b> (no Google Meet) -Agroecologia e Educação; -Atividade avaliativa coletiva: mediação.	27/10	16:00 às 17:40h
<b>UNIDADE V</b>		
<b>Conteúdo:</b> Saberes, práticas e territórios. Sujeitos, saberes e experiências. A cultura nas suas diferentes manifestações nos meios populares: educação territorializada.		
<b>Recursos:</b> Textos de Leitura, Vídeos, Podcasts, WhatsApp, E-mail institucional, Ambiente virtual de aprendizagem da UFV: PVAnet; Google drive, Google Meet, Aulas gravadas.		
<b>Metodologia</b>	<b>Data</b>	<b>Horário</b>
<b>Aula assíncrona</b> -Atividade avaliativa individual: reflexões a partir de questões geradoras, referente a Unidade IV;	30/10	16:00 às 17:40h

<b>UNIDADE VII</b>		
<b>Conteúdo:</b> Educação popular e bem viver: repensando e construindo caminhos para reprodução da vida. Sujeitos, saberes e experiências. A cultura nas suas diferentes manifestações nos meios populares: cultura e arte. Sistematização de experiências.		
<b>Recursos:</b> Textos de Leitura, Vídeos, Podcasts, WhatsApp, E-mail institucional, Ambiente virtual de aprendizagem da UFV: PVAnet; Google drive, Google Meet, Aulas gravadas.		
<b>Aula assíncrona</b> -Atividade avaliativa individual: reflexões a partir de questões geradoras, referente a Unidade VI; -Disponibilização de informações sobre o território educativo; -Leitura de textos; -Vídeos.	27/11	16:00 às 17:40h
<b>Aula assíncrona</b> -Leitura de textos; -Vídeos.	1/12	16:00 às 17:40h
<b>Aula assíncrona</b> -Leitura de textos; -Vídeos; -Orientação do grupo mediador.	4/12	16:00 às 17:40h
<b>Aula síncrona no</b> (no Google Meet) -Cultura/ Arte; -Atividade avaliativa coletiva: mediação.	8/12	16:00 às 17:40h
<b>Aula assíncrona</b> -Orientações para sistematização do Mapa da Caravana; -Sistematização de experiências; -Atividade avaliativa individual: reflexões a partir de questões geradoras, referente a Unidade VII.	11/12	16:00 às 17:40h
<b>Aula síncrona</b> -Atividade avaliativa coletiva: Mapa das Caravanas.	15/12	16:00 às 17:40h
<b>Exames Finais</b>	17 a 19/12	A combinar
<b>Último dia para lançamento de notas no Sapiens</b>	28/12	18:00hrs

\* Disponibilização de materiais de aula que podem ser acessados e trabalhados em horário adequado ao/à estudante, durante o período estabelecido;

\*\* Aula com participação de todos/as em horário definido no ambiente virtual.

<b>AVALIAÇÕES</b>			
<b>Atividades</b>	<b>Data</b>	<b>N°</b>	<b>Valor (Pontos)</b>
Reflexões a partir das Questões Geradoras da Unidade I	11/9	1	10
Reflexões a partir das Questões Geradoras da Unidade II	29/9	1	10
Reflexões a partir das Questões Geradoras da Unidade III	13/10	1	10
Reflexões a partir das Questões Geradoras da Unidade IV	30/10	1	10
Reflexões a partir das Questões Geradoras da Unidade V	13/11	1	10
Reflexões a partir das Questões Geradoras da Unidade VI	27/11	1	10
Reflexões a partir das Questões Geradoras da Unidade VII	11/12	1	10
Mediação	25/9 a 8/12	1	15
Mapa da Caravana	15/12	1	15
<b>Total</b>			<b>100</b>

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

<b>BIBLIOGRAFIA BÁSICA</b>
FREIRE, P. <b>Pedagogia do oprimido</b> . 37 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
ACOSTA A. <b>O Bem Viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos</b> . Tradução de Tadeu Breda. São Paulo: Autonomia Literária/Elefante, 2016. 264 p.
BISPO, A. <b>Colonização, Quilombos: modos e significados</b> . Brasília: DF, 2015.
KOPENAWA, D.; BRUCE, A. <b>A queda do céu: palavras de um xamã yanomami</b> . Tradução Beatriz Perrone-Moisés. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
CALDART, R. <b>Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola</b> . Petrópolis: Vozes, 2000.

<b>AVALIAÇÕES</b>			
<b>Atividades</b>	<b>Data</b>	<b>Nº</b>	<b>Valor (Pontos)</b>
Reflexões a partir das Questões Geradoras da Unidade I	11/9	1	10
Reflexões a partir das Questões Geradoras da Unidade II	29/9	1	10
Reflexões a partir das Questões Geradoras da Unidade III	13/10	1	10
Reflexões a partir das Questões Geradoras da Unidade IV	30/10	1	10
Reflexões a partir das Questões Geradoras da Unidade V	13/11	1	10
Reflexões a partir das Questões Geradoras da Unidade VI	27/11	1	10
Reflexões a partir das Questões Geradoras da Unidade VII	11/12	1	10
Mediação	25/9 a 8/12	1	15
Mapa da Caravana	15/12	1	15
<b>Total</b>			<b>100</b>

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

<b>BIBLIOGRAFIA BÁSICA</b>
FREIRE, P. <b>Pedagogia do oprimido</b> . 37 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
ACOSTA A. <b>O Bem Viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos</b> . Tradução de Tadeu Breda. São Paulo: Autonomia Literária/Elefante, 2016. 264 p.
BISPO, A. <b>Colonização, Quilombos: modos e significados</b> . Brasília: DF, 2015.
KOPENAWA, D.; BRUCE, A. <b>A queda do céu: palavras de um xamã yanomami</b> . Tradução Beatriz Perrone-Moisés. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
CALDART, R. <b>Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola</b> . Petrópolis: Vozes, 2000.

<b>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR</b>
HOOKS, B. <b>Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade</b> . São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.
ARROYO, M. <b>Outros sujeitos, outras pedagogias</b> . Petrópolis: Vozes, 2012.
FISCHER, N.B., LOUSADA, V.L. SABER (erudito/saber popular/saber de experiência) - In: STRECK, <i>et al.</i> (Orgs.) <b>Dicionário Paulo Freire</b> . 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018, p. 422-423.
FREITAS, A.L. Saber de experiência feito. In: STRECK, <i>et al.</i> (Orgs.) <b>Dicionário Paulo Freire</b> . 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018, p. 423-425

### **OBSERVAÇÕES**

- Este Plano de Ensino está sujeito a alterações ao longo do semestre.
- Todos os trabalhos devem ser postados no PVAnet.
- Todos os estudantes devem acessar as disciplinas logados no email do domínio UFV
- Serão consideradas as presenças na aula síncrona (75% mínimos, conforme legislação vigente).
- Caso o/a estudante tenha problemas com acesso à internet durante as aulas, poderá assistir as aulas que serão gravadas e disponibilizadas no PVANET.
- "A administração superior da Universidade Federal de Viçosa (UFV) adverte, para os devidos fins, que a imagem dos professores, estudantes e demais envolvidos em atividades acadêmicas oferecidas nas modalidades presencial, semipresencial ou remota encontram-se legalmente protegidas pela Lei nº 9.610/98 (Lei de Direitos Autorais). O mesmo acontece com o conteúdo oral e escrito das aulas. Tanto a imagem quanto o conteúdo somente poderão ser utilizados para os fins exclusivamente acadêmicos a que se destinam, restritos ao tempo do semestre letivo e no âmbito interno da UFV.
- Quaisquer outras formas de utilização estão proibidas. É vedado, portanto, copiar, editar, adicionar, reduzir, exibir, difundir publicamente, transmitir a terceiros, trocar, emprestar ou praticar qualquer ato de comercialização das imagens e do conteúdo oral e escrito das aulas.
- A violação a quaisquer desses direitos exclusivos dos titulares acarretará as sanções previstas na Lei nº 9.610/98 (Lei de Direitos Autorais), nos artigos 184 e 186 do Código Penal, sem prejuízo da apuração de transgressão disciplinar de servidores (Lei nº 8.112/90) e discentes (Estatuto da UFV).
- Todos os envolvidos, em comum acordo, têm a liberdade de flexibilizar o uso das imagens, bem como do conteúdo oral e escrito".

## PRE 431 - Encontro de Saberes e Práticas Educativas

### Bibliografias básicas

Descrição	Exemplares
FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 37 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.	14
ACOSTA A. O Bem Viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos. Tradução de Tadeu Breda. São Paulo: Autonomia Literária/Elefante, 2016. 264 p.	0
BISPO, A. Colonização, Quilombos: modos e significados. Brasília: DF, 2015.	0
KOPENAWA, D.; BRUCE, A. A queda do céu: palavras de um xamã yanomami. Tradução Beatriz Perrone-Moisés. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.	0
CALDART, R. Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola. Petrópolis: Vozes, 2000.	3

### Bibliografias complementares

Descrição	Exemplares
HOOKS, B. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.	0
ARROYO, M. Outros sujeitos, outras pedagogias. Petrópolis: Vozes, 2012.	30
FISCHER, N.B., LOUSADA, V.L. SABER (erudito/saber popular/saber de experiência) - In: STRECK, et al. (Orgs.) Dicionário Paulo Freire. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018, p. 422-423.	30
FREITAS, A.L. Saber de experiência feito. In: STRECK, et al. (Orgs.) Dicionário Paulo Freire. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018, p. 423-425	30

**ANEXO C - CADERNO DA CARAVANA DOS SABERES POPULARES**

**PRE – 431 ENCONTRO DE SABERES E PRÁTICAS EDUCATIVAS**

**CARAVANA DOS SABERES POPULARES**

**Caderno de Registros**

**VIÇOSA – 2020**

## APRESENTAÇÃO

O objetivo desse caderno é orientar os estudantes sobre a proposta metodológica da “Caravana dos Saberes Populares”. A Caravana é o embarque em uma viagem que iremos percorrer juntos pelos Territórios Educativos de mestres e mestras detentores de saberes e de visões de mundo que nos ajudam a compreender as diferentes formas de organizar e perceber a vida.

A cada encontro discutiremos temas diversos, sob diferentes pontos de vista, olhares e experiências de vida dos sujeitos, de forma a construirmos uma comunidade de aprendizagem, onde o conhecimento de todos e todas são relevantes para a compreensão do mundo.

Para tanto, esse caderno funciona como um “caderno de campo”. Nele, você encontrará, organizado em temas e unidades, os conteúdos que iremos discutir. Também será um caderno de anotações das percepções, aprendizagens e sentimentos que o “Encontro de Saberes” irá despertar.

Por isso, cada tema ou unidade descrita no caderno terá um espaço para seus registros das pesquisas e dos estudos feitos e dos diálogos estabelecidos.

Em cada tema/unidade também terá um espaço para avaliação processual. Trata-se de um registro reflexivo sobre cada encontro. Ao final da nossa caravana, estes registros de cada caderno serão utilizados como forma de sistematização dessa nossa grande jornada pelos territórios educativos.

O caderno pode ser impresso ou pode ser usado de forma digital. Você tem liberdade para inserir elementos visuais na capa ou em outros espaços, estruturar uma arte gráfica, deixando sua criatividade fluir, a partir da experiência que vamos vivenciar. Ele pode ser a expressão visual da sua vivência na Caravana.

Preparem-se para o embarque, porque a nossa Caravana dos Saberes Populares vai começar...

### Orientações Gerais para registro neste Caderno

Em cada Unidade faça o exercício de visitar e refletir sobre sua caminhada nessa Caravana. Utilize como material de análise os textos de leitura, vídeos e as trocas de saberes nos encontros com as mestras e mestres convidados. Observe que no início de cada Unidade foram inseridas algumas questões orientadoras.

**Relembre e partilhe** o que viu, os encontros que teve (com você, sua história, seus saberes, com este grupo da Caravana, com nossos/as anfitriões/as, suas histórias e saberes. O que sentiu? O que aprendeu? Depois dessa parte mais descritiva, **reflita** sobre sua caminhada, suas aprendizagens (o que aprendeu, como aprendeu), suas inquietações, perguntas que surgiram ao longo dessa caminhada. Por fim, podemos contribuir para que a caminhada do grupo fique ainda melhor. Que **sugestões** você tem nessa direção?

Para responder a estas questões, em cada Unidade, você poderá utilizar de textos, desenhos, poesias, imagens, perguntas, dentre outras linguagens que expressem seus sentimentos, aprendizagens e reflexões.

Corações, mentes e mãos à obra!

## UNIDADE 01

### **Saberes Populares para a vida. Mediação de processos educativos populares. Educação como prática da liberdade e comunidades de aprendizagem.**

*Qual a importância dos saberes populares para compreendermos a forma que organizamos a nossa vida em sociedade? Quais concepções de mundo estão presentes nos modos de vida, nas manifestações culturais e processos educativos em que esses saberes são produzidos?*

A partir dessas questões, iniciaremos o nosso embarque na Caravana dos Saberes Populares. No dia 04/09, das 16:00 às 17:40 daremos início a nossa comunidade de aprendizagem, a partir do diálogo com um mestre dos saberes populares.

Após esse diálogo você receberá, ainda nesta unidade, alguns materiais teóricos. Você poderá fazer escolhas. Registre aqui quais foram os materiais teóricos que você selecionou para dialogar com a vivência que tivemos coletivamente:

**Relembre e partilhe:** O que vi? O que aprendi?

**Refleta:** Quais os sentidos dessa caminhada? De que forma aprendo? Que inquietações e perguntas venho construindo nessa caminhada?

**Sugira:** Como podemos seguir melhor? Que sugestões para aprimorarmos nossa caminhada.

## UNIDADE 02

**Sujeitos, saberes e experiências. A cultura nas suas diferentes manifestações nos meios populares: Saúde Integral.**

*O que é importante conhecer para entender os sujeitos? Como o conhecimento está associado à cultura? Que experiências e saberes trazem o tema da saúde integral?* Essas questões serão discutidas no dia 25/09, de 16:00 a 17:40hrs com mestras dos saberes populares.

Mas antes desse momento coletivo, você receberá alguns materiais teóricos que poderão te dar subsídio para o diálogo. Você poderá fazer escolhas. Registre aqui quais foram os materiais teóricos que você selecionou para dialogar com a vivência coletiva:

**Nesse espaço, faça o exercício de revisitar e refletir sobre sua caminhada nessa Caravana.**

**Relembre e partilhe:** O que vi? O que aprendi?

**Refleta:** Quais os sentidos dessa caminhada? De que forma aprendo? Que inquietações e perguntas venho construindo nessa caminhada?

**Sugira:** Como podemos seguir melhor? Que sugestões para aprimorarmos nossa caminhada.

### UNIDADE 03

**Sujeitos, saberes e experiências. A cultura nas suas diferentes manifestações nos meios populares: Cosmovisão e epistemologias.**

*Será o conhecimento científico a única forma de conceber o mundo? Quais outras epistemologias e cosmovisões existem e são capazes de explicar a realidade? O que a epistemologia camponesa, indígena, quilombola tem a nos dizer?* Como exercício de escuta e diálogo iremos debater essas questões no dia 9/10 com um mestre da sabedoria popular.

Mas antes desse momento coletivo, você receberá alguns materiais teóricos que poderão te dar subsídio para o diálogo. Você poderá fazer escolhas. Registre aqui quais foram os materiais teóricos que você selecionou para dialogar com a vivência coletiva:

**Nesse espaço, faça o exercício de revisitar e refletir sobre sua caminhada nessa Caravana.**

**Relembre e partilhe:** O que vi? O que aprendi?

**Refleta:** Quais os sentidos dessa caminhada? De que forma aprendo? Que inquietações e perguntas venho construindo nessa caminhada?

**Sugira:** Como podemos seguir melhor? Que sugestões para aprimorarmos nossa caminhada.

## UNIDADE 04

### **Sujeitos, saberes e experiências. A cultura nas suas diferentes manifestações nos meios populares: agroecologia e educação**

*A natureza nos ensina? Como a interação com o ambiente por meio da agroecologia produz conhecimento? De que forma esse conhecimento constitui concepções e práticas educativas?*

No dia 27/10, das 16:00 as 17:40 teremos um Encontro de Saberes para discutir essa temática.

Mas antes desse momento coletivo, você receberá alguns materiais teóricos que poderão te dar subsídio para o diálogo. Você poderá fazer escolhas. Registre aqui quais foram os materiais teóricos que você selecionou para dialogar com a vivência coletiva:

**Nesse espaço, faça o exercício de revisitar e refletir sobre sua caminhada nessa Caravana.**

**Relembre e partilhe:** O que vi? O que aprendi?

**Refleta:** Quais os sentidos dessa caminhada? De que forma aprendo? Que inquietações e perguntas venho construindo nessa caminhada?

**Sugira:** Como podemos seguir melhor? Que sugestões para aprimorarmos nossa caminhada.

**UNIDADE 05**

**Saberes, práticas e territórios. Sujeitos, saberes e experiências. A cultura nas suas diferentes manifestações nos meios populares: educação territorializada.**

*Qual a relação entre território e educação? Que territórios educativos contribuem para a produção da vida? Que práticas e saberes ajudam a produzir uma educação territorializada?*  
Essas questões serão discutidas com mestres/as dos saberes populares no dia 10/11 de 16:00 as 17:40.

Mas antes desse momento coletivo, você receberá alguns materiais teóricos que poderão te dar subsídio para o diálogo. Você poderá fazer escolhas. Registre aqui quais foram os materiais teóricos que você selecionou para dialogar com a vivência coletiva:

**Nesse espaço, faça o exercício de revisitar e refletir sobre sua caminhada nessa Caravana.**

**Relembre e partilhe:** O que vi? O que aprendi?

**Refleta:** Quais os sentidos dessa caminhada? De que forma aprendo? Que inquietações e perguntas venho construindo nessa caminhada?

**Sugira:** Como podemos seguir melhor? Que sugestões para aprimorarmos nossa caminhada.

## UNIDADE 06

**Sujeitos, saberes e experiências. A cultura nas suas diferentes manifestações nos meios populares: resistência e militância;**

*Há organização nos meios populares? De que forma os sujeitos resistem? O que o envolvimento em movimentos sociais nos ensina?* Essas questões serão discutidas no nosso encontro do dia 24/11 das 16:00 às 17:40 com os/as mestres/as dos saberes populares.

Mas antes desse momento coletivo, você receberá alguns materiais teóricos que poderão te dar subsídio para o diálogo. Você poderá fazer escolhas. Registre aqui quais foram os materiais teóricos que você selecionou para dialogar com a vivência coletiva:

**Nesse espaço, faça o exercício de revisitar e refletir sobre sua caminhada nessa Caravana.**

**Relembre e partilhe:** O que vi? O que aprendi?

**Refleta:** Quais os sentidos dessa caminhada? De que forma aprendo? Que inquietações e perguntas venho construindo nessa caminhada?

**Sugira:** Como podemos seguir melhor? Que sugestões para aprimorarmos nossa caminhada.

## UNIDADE 07

**Educação popular e bem viver: repensando e construindo caminhos para reprodução da vida. Sujeitos, saberes e experiências. A cultura nas suas diferentes manifestações nos meios populares: cultura e arte. Sistematização de experiências.**

*Como se dá a educação no meio popular? De que forma a cultura e a arte nos ensinam a ler o mundo? Como sistematizar experiências de educação popular?* Essas são questões que iremos discutir com os/as mestres/as dos saberes populares no dia 8/12 das 16:00 às 17:40.

Mas antes desse momento coletivo, você receberá alguns materiais teóricos que poderão te dar subsídios para o diálogo. Você poderá fazer escolhas. Registre aqui quais foram os materiais teóricos que você selecionou para dialogar com a vivência coletiva:

**Nesse espaço, faça o exercício de revisitar e refletir sobre sua caminhada nessa Caravana.**

**Relembre e partilhe:** O que vi? O que aprendi?

**Refleta:** Quais os sentidos dessa caminhada? De que forma aprendo? Que inquietações e perguntas venho construindo nessa caminhada?

**Sugira:** Como podemos seguir melhor? Que sugestões para aprimorarmos nossa caminhada.