

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA

**Educação intercultural: possibilidades e potencialidades a partir do acervo
biocultural do Grupo Entre Folhas – UFV na formação de professores**

Alice Cristina de Sampaio e Silva
Magister Scientiae

**VIÇOSA - MINAS GERAIS
2025**

ALICE CRISTINA DE SAMPAIO E SILVA

**Educação intercultural: possibilidades e potencialidades a partir do acervo
biocultural do Grupo Entre Folhas – UFV na formação de professores**

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

Orientadora: Thais A. Cardoso Fernandez

Coorientadora: Fernanda M. C. de
Andrade

**VIÇOSA - MINAS GERAIS
2025**

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

T

S586e
2025

Silva, Alice Cristina de Sampaio e, 1997-

Educação intercultural: possibilidades e potencialidades a partir do acervo biocultural do Grupo Entre Folhas - UFV na formação de professoras/es / Alice Cristina de Sampaio e Silva. – Viçosa, MG, 2025.

1 dissertação eletrônica (273 f.): il. (algumas color.).

Inclui anexos.

Inclui apêndices.

Orientador: Thaís Almeida Cardoso Fernandez.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa, Departamento de Biologia Geral, 2025.

Referências bibliográficas: f. 195-209.

DOI: <https://doi.org/10.47328/ufvbbt.2025.787>

Modo de acesso: World Wide Web.

1. Educação multicultural. 2. Pluralismo cultural.
3. Movimentos antiimperialistas. 4. Professores - Formação.
5. Universidade Federal de Viçosa. Grupo Entre Folhas [de] Plantas Medicinais - Biblioteca. I. Fernandez, Thaís Almeida Cardoso, 1978-. II. Universidade Federal de Viçosa. Departamento de Biologia Geral. Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática. III. Título.

CDD 22. ed. 370.117

ALICE CRISTINA DE SAMPAIO E SILVA

Educação intercultural: possibilidades e potencialidades a partir do acervo biocultural do Grupo Entre Folhas – UFV na formação de professores

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

APROVADA: 2 de setembro de 2025.

Assentimento:

Alice Cristina de Sampaio e Silva
Autora

Thais Almeida Cardoso Fernandez
Orientadora

Essa dissertação mestrado profissional foi assinada digitalmente pela autora em 02/12/2025 às 16:20:54 e pela orientadora em 02/12/2025 às 22:29:32. As assinaturas têm validade legal, conforme o disposto na Medida Provisória 2.200-2/2001 e na Resolução nº 37/2012 do CONARQ. Para conferir a autenticidade, acesse <https://siadoc.ufv.br/validar-documento>. No campo 'Código de registro', informe o código **3FKN.6LKL.3MNY** e clique no botão 'Validar documento'.

AGRADECIMENTOS

Começo sendo grata a toda a espiritualidade que esteve ao meu lado, me sustentando, dando coragem, confiança e amparo não só na trajetória do mestrado, mas por toda a minha vida, me permitindo chegar até aqui.

Agradeço à minha mãe, Ana Maria, e ao meu pai, Renato, que, ao longo de suas vidas, não mediram esforços para me proporcionar acesso aos estudos. Estendo os agradecimentos à minha sobrinha, Maria Cecília, e ao meu sobrinho, José Miguel, que me oferecem amor e carinho genuínos, e me movem na construção de um mundo melhor para se viver.

Agradeço aos amigos Felipe Daflon e Angelo, que, mesmo estando longe fisicamente, nunca me deixaram sozinha.

À amiga Carolina, agradeço pela presença nos momentos difíceis e também nos de alegria.

À amiga Loany, sou grata pelas inúmeras presenças, pelo apoio e pelas oportunidades de conversas e reflexões.

Sou grata à professora Thaís, que, com sua capacidade de compreensão, reflexão e sensibilidade, me acolheu como estudante desde a graduação.

Sou grata também à professora Fernanda, que nunca mediu esforços para que continuássemos a caminhar em nossas reflexões e pesquisas.

Agradeço ainda ao Grupo Entre Folhas Plantas Medicinais e ao seu Acervo Biocultural por terem me acolhido como estudante e pesquisadora, me dando a oportunidade de atuar com temáticas que me movimentam enquanto ser humano, em espaços abertos e acolhedores.

Agradeço imensamente a todas/os as/os mestras e mestres dos saberes populares que fizeram parte da disciplina Encontro de Saberes e Práticas Educativas da UFV, por compartilharem seus saberes e modos de vida, responsáveis por cultivar em mim as esperanças de construção de um mundo mais justo e feliz.

Este trabalho foi realizado com o apoio das seguintes agências de pesquisa brasileiras: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

RESUMO

SILVA, Alice Cristina de Sampaio e, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, setembro de 2025. **Educação intercultural: possibilidades e potencialidades a partir do acervo biocultural do Grupo Entre Folhas – UFV na formação de professores.** Orientadora: Thais Almeida Cardoso Fernandez. Coorientadora: Fernanda Maria Coutinho de Andrade.

A colonialidade do saber, entendida como a lógica que universaliza modelos eurocentrados e desqualifica epistemologias de povos e comunidades tradicionais, continua estruturando a educação brasileira. Seus efeitos se manifestam nos silenciamentos produzidos nas escolas e universidades e na manutenção de currículos que pouco dialogam com a diversidade biocultural brasileira. Mesmo com avanços conquistados pelos movimentos sociais, a formação docente permanece ancorada em referenciais eurocentrados, invisibilizando saberes locais e cosmo percepções de povos e comunidades tradicionais, o que limita a construção de práticas educativas comprometidas com a justiça social. Como perspectiva teórico-política, a interculturalidade crítica confronta essas desigualdades ao disputar sentidos de poder e propor relações horizontais entre diferentes sistemas de conhecimento. Em diálogo com ela, a perspectiva contracolonial afirma modos de existir, aprender e ensinar produzidos por povos que resistiram à dominação colonial, orientando práticas educativas ancoradas nos modos de vida e nas epistemologias das comunidades tradicionais. É nesse campo de debates que se situa o Acervo Biocultural do Grupo Entre Folhas – Plantas Medicinais da UFV. Iniciativa de pesquisa, extensão e formação, que se dedica ao reconhecimento, valorização e fortalecimento de saberes tradicionais, atuando como espaço de confluência entre diferentes epistemologias. Desenvolve pesquisas, conhecimentos e materiais coerentes com seus princípios, produzindo recursos didáticos interculturais que tensionam a monocultura do saber e ampliam possibilidades formativas democráticas e plurais. Com esse horizonte, a pesquisa teve como objetivo analisar a inserção e as contribuições da educação intercultural e da diversidade biocultural na formação de professoras/es a partir das ações do Acervo, examinando três materiais interculturais (o “Protocolo Comunitário Biocultural do Povo Puri Grupo Uxo Txori da Zona da Mata Mineira”, o documentário “Encontro de Saberes e diálogos com a vida: Construindo uma Universidade Popular” e o vídeo “Confluências: encruzilhadas dos saberes de matrizes africanas e a formação de professores/as”) e um curso de formação continuada em educação intercultural. Para isso, adotou-se uma abordagem qualitativa que combinou procedimentos de sistematização, leitura analítica,

categorização e interpretação dos dados à luz da interculturalidade crítica, utilizando a análise de conteúdo de Bardin articulada à identificação de temas emergentes. A análise evidenciou que os materiais convergem ao legitimar saberes historicamente invisibilizados e demonstrar seu potencial para orientar práticas formativas alinhadas à interculturalidade crítica, ao mesmo tempo em que denunciam estruturas coloniais e afirmam cosmo percepções contracoloniais. Já a análise do curso revelou tensões como o distanciamento em relação à diversidade local, o isolamento profissional e resistências institucionais, mas evidenciou que espaços formativos coletivos, fundamentação teórico-política e reconhecimento das identidades culturais docentes são fundamentais para fortalecer práticas interculturais. Os resultados apontam que efetivar a interculturalidade crítica exige educadoras/es comprometidas/os com a mediação horizontal entre saberes e transformações estruturais nos contextos universitários e escolares e a escuta de mestras/es populares. Nesse sentido, conclui-se que as ações do Acervo Biocultural articulam pesquisa, extensão e formação como prática transformadora que promove justiça epistêmica e social, convocando a educação a reinventar-se de forma plural, democrática e comprometida com a diversidade biocultural.

Palavras-chave: interculturalidade; formação continuada; diversidade biocultural

ABSTRACT

SILVA, Alice Cristina de Sampaio e, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, September, 2025. **Intercultural education: possibilities and potentialities based on the biocultural collection of the Entre Folhas Group – UFV in teacher training.** Adviser: Thais Almeida Cardoso Fernandez. Co-adviser: Fernanda Maria Coutinho de Andrade.

The coloniality of knowledge, understood as the logic that universalizes Eurocentric models while disqualifying the epistemologies of traditional peoples and communities, continues to structure the Brazilian education system. Its effects are evident in the excluding practices that permeate schools and universities and in the persistence of curricular frameworks that insufficiently includes Brazil's biocultural diversity. Despite the advances achieved through the struggles of social movements, Brazil's education remains predominantly anchored in Eurocentric references, rendering local knowledge systems and the cosmoperceptions of traditional communities largely invisible. As a result, this dynamic constrains the development of educational practices committed to social justice. Critical interculturality, as a theoretical-political perspective, confronts these inequalities by disputing hegemonic configurations of power and proposing horizontal relations among distinct knowledge systems. Dialoguing with this framework, contracolonial perspectives suscitates the ways of living, learning, and teaching from these groups who have resisted the colonial domination, supporting educational practices rooted in their customs and epistemologies. It is within this field of debate that the Acervo Biocultural do Grupo Entre Folhas – Plantas Medicinais da UFV is situated. This initiative, encompassing research, outreach, and teacher education, focuses on the recognition, valorization, and strengthening of traditional knowledge, operating as a space of confluence between different epistemological traditions. The Acervo develops studies, pedagogical resources, and other materials aligned with its guiding principles, producing intercultural teaching materials that contests the monoculture of knowledge while expanding democratic and plural formative possibilities. Aiming this, the research focused on analyzing the incorporation and contributions of intercultural education and biocultural diversity within teachers' academic background, based on the actions of the Acervo. The study examined three intercultural materials: the Protocolo Comunitário Biocultural do Povo Puri Grupo Uxo Txori da Zona da Mata Mineira, the documentary Encontro de Saberes e Diálogos com a Vida: Construindo uma Universidade Popular, and the video Confluências: Encruzilhadas dos Saberes de Matrizes Africanas e a Formação de Professores/as, as well as a continuing education course in

intercultural education. A qualitative approach was adopted, combining methods of systematization, analytical reading, categorization, and data interpretation through the lens of critical interculturality, using Bardin's content analysis in articulation with the identification of emergent themes. The analysis revealed that the selected materials converge in legitimizing historically marginalized knowledge systems and in demonstrating their potential to orient formative practices aligned with critical interculturality, while simultaneously making evident the existence of colonial structures and affirming contracolonial cosmoperceptions. Examination of the previously mentioned education course exposed tensions related to insufficient engagement with local diversity, professional isolation, and institutional resistance. Moreover, the findings indicate that collective formative spaces, robust theoretical-political grounding, and the recognition of teachers' cultural identities are essential to strengthening intercultural practices. The results suggest that advancing critical interculturality requires educators committed to the horizontal mediation of knowledge systems, structural transformations within university and school contexts, and attentive engagement with popular knowledge holders. In this respect, the actions of the Acervo Biocultural demonstrate how the articulation of research, outreach, and teacher education can operate as a transformative practice that promotes epistemic and social justice, requiring for an educational project that is plural, democratic, and deeply attuned to Brazil's biocultural diversity.

Keywords: interculturality; continuing education; biocultural diversity.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Capa do Documentário Encontro de Saberes e Diálogos com a Vida: Construindo uma Universidade Popular	70
Figura 2 - Capa do vídeo Confluências: encruzilhadas dos saberes de matrizes africanas e a formação de professores/as	71
Figura 3 - Capa do Protocolo Comunitário Biocultural do Povo Puri Grupo Uxo Txori da Zona da Mata Mineira Do Jeito Que Minha Avó Contava: Expressões da Oralidade - Memórias - Identidade e a Defesa dos Direitos Consuetudinários de Um Povo Que Resiste	71
Figura 4 - De onde vieram as/os docentes - Mapa de abrangência	141
Figura 5 - Gráfico professores atuantes em escolas municipais organizado por tipo de vínculo e tempo de atuação	143
Figura 6 - Gráfico professores atuantes em escolas estaduais organizado por tipo de vínculo e tempo de atuação	143

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Frequência das categorias por material analisado	72
Tabela 2 - Metodologias citadas pelas/os professoras/es e suas frequências	147
Tabela 3 - Temas emergentes do círculo epistemológico e suas frequências	178

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Categorias prévias de análise.....	63
Quadro 2 -Ementa do curso “Educação intercultural e diversidade biocultural na formação de professores”	132
Quadro 3 - Dados referentes à caracterização geral das/os participantes do curso.....	140
Quadro 4 - Temas emergentes dos planos de aulas	153

SUMÁRIO

1. CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA	11
2. INTRODUÇÃO	16
3. REFERENCIAL TEÓRICO	25
3.1 Colonialidade do saber.....	26
3.2 Colonialidade do saber, instituições de ensino e a formação de professores	31
3.3 Educação Popular, Decolonialidade e Educação intercultural na formação de professoras/es.....	38
3.4 A disciplina Encontro de Saberes e Práticas Educativas, o Grupo Entre Folhas- Plantas Medicinais e o Acervo Biocultural Comunitário e a perspectiva contracolonial.....	44
4. OBJETIVO GERAL E OBJETIVOS ESPECÍFICOS	55
5. METODOLOGIA	56
5.1 Análise dos materiais didáticos interculturais.....	57
5.2 Elaboração, sistematização e análise do curso de Educação intercultural para a formação de professoras/es.....	59
6. RESULTADOS E DISCUSSÃO	62
6.1 Análise dos materiais didáticos do Acervo Biocultural	62
6.1.1 Construção das categorias prévias – interculturalidade.....	62
6.1.2 Análise de materiais didáticos produzidos pelo Acervo Biocultural	70
6.1.2.1 Síntese a partir da análise dos três materiais na perspectiva da interculturalidade crítica	125
6.2 Análise do curso de formação continuada de professoras/es em educação intercultural, com foco na diversidade biocultural	128
6.2.1 Formulário de caracterização das/os professoras/es participantes do curso	138
6.2.1.1 Caracterização geral das/os professoras/es	139
6.2.1.2 - Prática pedagógica: escolha de metodologias e inserção dos saberes socioculturais do entorno da escola	147
6.2.2 Análise planos de aula.....	152

6.2.2.1 Presença e abordagem da diversidade biocultural	153
6.2.2.2 Contextualização territorial.....	156
6.2.2.3 Reconhecimento de povos e comunidades tradicionais ..	158
6.2.2.4 Metodologias participativas.....	162
6.2.2.5 Resgate e valorização dos saberes estudantis (prévios e populares)	167
6.2.2.6 Potencial crítico reflexivo.....	172
6.2.3 Círculo epistemológico sobre percepções do processo de formação	177
6.2.4 Síntese geral do curso de formação.....	186
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	189
8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	197
APÊNDICES.....	212

1. CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

Esta pesquisa foi desenvolvida a partir do Acervo Biocultural do Grupo Entre Folhas Plantas Medicinais da Universidade Federal de Viçosa (UFV), nesse sentido é essencial entender como a minha trajetória, enquanto autora da pesquisa, se relaciona com o Grupo. Dessa maneira esse tópico é escrito em primeira pessoa e é direcionado a essa compreensão.

Sou nascida em Volta Redonda, interior do estado do Rio de Janeiro, sendo filha de pais que possuem origem humilde e não tiveram acesso a oportunidade de cursar o ensino superior. Meu pai concluiu a antiga quarta série e minha mãe o colegial, como ela mesmo conta, como era conhecido o ensino médio. Apesar da falta de oportunidade que vivenciaram ao longo da vida, ou até mesmo por conta delas, meus pais sempre colocaram os estudos como prioridade, tanto para mim, quanto para minha irmã. Perco a conta de quantas vezes escutei relatos da minha mãe dizendo: “quando a gente morava na roça, eu ia andando, quatro quilômetros para ir e quatro quilômetros para voltar da escola”, essa frase foi dita muitas vezes como argumento do quanto eu deveria valorizar a oportunidade de estudar.

Apesar de nascer na “cidade do aço”, como ficou conhecida Volta Redonda, por conta da Companhia Siderúrgica Nacional (CSN), as origens da minha família são em Minas Gerais, meus avós moravam na roça e meu avô trabalhou muito tempo como meeiro, morando e plantando nas terras e casas de outras pessoas e entregando parte do que produzia em troca. Muitos das/os minhas/eus familiares viveram na roça antes de irem pra cidade e carregam conhecimentos sobre esse tempo. Hoje aplicam tais conhecimentos, relacionados a fases da lua, época de plantio, colheita e poda, cuidados com a saúde das pessoas e dos ambientes, em seus quintais, muitas vezes se reúnem, inclusive na casa da minha mãe, para mexer com a terra.

Foi nesse contexto que nasci e vivi até os 18 anos. No entanto, mesmo tendo contato com práticas relacionadas aos povos do campo, o incentivo, não apenas familiar, mas também encontrado na escola e em outros ambientes de socialização, era o da valorização dos conhecimentos e da vida relacionados aos centros urbanos. Apesar disso, sempre tive um pé na roça, minha casa sempre teve muitas árvores e comidas plantadas, ao visitar familiares na roça ficava encantada e passava semanas na casa de uma tia que morava em uma chácara.

Aos poucos fui identificando na escola uma disciplina que se relacionava com os aspectos da natureza, as aulas de ciência e logo em seguida, as de biologia eram minhas preferidas. Quando pude escolher onde cursar o ensino médio escolhi o Instituto Federal do Rio de Janeiro - Campus Pinheiral, um antigo colégio agrícola que oferecia o curso técnico em meio ambiente concomitante ao ensino médio. A escola é enorme, com muitas áreas verdes, diferentes criações de animais, plantações, trilhas e áreas verdes, localizada em uma cidade pequena, que em 2022 possuía menos de 25 mil habitantes.

Nesse tempo, em que cursei o ensino médio juntamente ao técnico em meio ambiente tive mais contato ainda com conhecimentos ligados a biologia. Mesmo adorando as matérias técnicas, ao ter que escolher uma faculdade, optei, sem dúvidas, pelo curso de Ciências Biológicas. Minha maior motivação era o encantamento pela vida, seus mistérios e magnitudes até nas menores coisinhas e a busca por entendê-la.

Nesse caminho, acabei optando por fazer o curso na UFV, uma das melhores universidades do País. Ao iniciar o curso tinha muita empolgação e energia, motivada por tudo que acreditei que iria aprender sobre a vida. Infelizmente, aos poucos, os sentimentos positivos de empolgação e curiosidade foram dando lugar à frustração. O método de ensino que encontrei na esmagadora maioria das disciplinas foram minando minha vontade de aprender e meu encantamento pela biologia e pela própria universidade. Me lembro de decorar mais de oito páginas de resumo para a realização de apenas uma prova, sendo que em algumas semanas tinha entre cinco e sete dessas avaliações.

Pensei em trocar de curso, mas aos poucos fui entendendo que poderia encontrar os mesmos problemas nos outros cursos de graduação e decidi seguir na biologia. Transitei entre diferentes áreas e laboratórios, em todos encontrava métodos e princípios semelhantes e cada vez me frustrava mais, até que comecei a cursar as disciplinas específicas da licenciatura em biologia. Neste lugar, encontrei disciplinas que fomentavam o entendimento, estudo e ensino dos conteúdos ligados à biologia de forma socialmente referenciada, que não negavam o caráter político da educação, como a grande maioria dos professores do bacharel faziam, defendendo uma dita neutralidade do conhecimento científico.

Foi na licenciatura que me encontrei. Por um dom natural ou uma vontade pessoal de me tornar professora? Não, mas apenas por encontrar um conhecimento

mais conectado à realidade, que promove um pensamento crítico reflexivo sobre os conteúdos e metodologias utilizados. Foi aí que conheci a orientadora dessa pesquisa, a professora Thaís, que me inspirou/inspira não apenas como professora, mas também como ser humano. Desde então comecei a me interessar, estudar e a pesquisar sobre temas ligados a educação popular.

Nesse momento, já estava próxima a conclusão do curso e planejava a realização do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) a partir da pesquisa em uma Escola Família Agrícola, estava novamente empolgada e cheia de energia, mas logo após assinar os papéis para começar a pesquisa, se iniciou a Pandemia de Covid-19. No tempo de paralisação das aulas e atividades da universidade, a professora Thais, e mais duas/ois estudantes da biologia e eu, formamos um grupo de estudo a partir de um dos livros de bell hooks¹.

Algum tempo depois a UFV declarou o início das atividades remotas, em meio ao contexto pandêmico, lembro de ter discussões nesse grupo de estudo sobre os impactos na vida das/os estudantes, o papel da universidade nesse contexto, sobre como as desigualdades que já eram latentes no cenário universitário se intensificaram ainda mais e discussões políticas sobre como o modelo de sociedade hegemônico estava no cerne de diversas dessas questões.

Pouco tempo depois, a professora Thais apresenta a proposta de criação de uma disciplina que tivesse como centro as vozes de mestras e mestres da cultura popular e a reconexão com a vida a partir de cosmopercepções de povos e comunidades tradicionais e movimentos sociais. Logo, a professora convidou mais três professoras/es para se somarem a proposta e aos poucos estabelecemos a disciplina Encontro de Saberes e Práticas Educativas, inspirada em experiências já consolidadas em outras universidades, como a Universidade Federal de Brasília (UNB) e a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). História que se iniciou em 2020 e continua sendo escrita até hoje, como é contada um pouco mais a frente nessa pesquisa.

Nesse contexto, meu Trabalho de Conclusão de Curso foi a sistematização e análise do processo de construção e realização da primeira edição da disciplina Encontro de Saberes e Práticas Educativas na UFV como uma experiência de educação popular dentro do ambiente universitário. As vivências e reflexões geradas pela disciplina me devolveram o reencantamento com a vida, seus mistérios e possibilidades, ancoradas

¹"bell hooks" é escrito em letras minúsculas como um posicionamento político da autora, para que a atenção seja dada às suas reflexões, não à sua identidade pessoal.

em estudos teóricos e vivências com as/os mestras e mestres participantes da Disciplina.

E foi através dessas vivências que me aproximei do Grupo Entre Folhas Plantas Medicinais da UFV, que têm mais de 35 anos de atuação com cuidados da saúde de ambientes e pessoas, ancorados no diálogo dos conhecimentos científicos e populares propiciando a formulação de conhecimentos mais complexos a partir de uma relação mútua e respeitosa entre diferentes conhecimentos, sujeitos e modos de vida. A aproximação se deu pois uma das professoras que se somaram ao processo de criação e realização da Disciplina Encontro de Saberes e Práticas Educativas e segue nesse processo até hoje, é coordenadora do Grupo Entre Folhas Plantas Medicinais da UFV, a professora Fernanda, coorientadora desta pesquisa.

A professora Fernanda, além de coordenar o Grupo Entre Folhas, é professora do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFV, que recebe sujeitos de diferentes povos, comunidades e movimentos sociais. É importante entendermos a aproximação do Grupo de tais sujeitos, pois é nesse contexto que surge seu Acervo Biocultural.

Dessa maneira, no ano de 2021, surge o Acervo Biocultural do Grupo Entre Folhas Plantas Medicinais da UFV. Processo que, assim como na criação da disciplina Encontro de Saberes e Práticas Educativas, acompanhei e fiz parte, estando presente desde a primeira reunião até os trabalhos desenvolvidos atualmente.

Este trabalho se desenvolve a partir da escuta ativa da demanda de sujeitos populares, pertencentes a povos e comunidades tradicionais e camponesas e membros de movimentos sociais e de ensinamentos do eterno mestre Nego Bispo, que bem nos ensinou, que a universidade e outros espaços sintéticos devem abrir as portas e trabalhar em confluência, promovendo o acesso aos conhecimentos produzidos na academia, num processo de fortalecimento das comunidades orgânicas, que foram historicamente exploradas, violentadas e marginalizadas.

O trabalho do Acervo tem fundamentos na própria dinâmica da natureza, que tem a diversidade como elemento essencial e inegável, questionando, negando e combatendo processos de submissão e exploração de conhecimentos, sujeitos e cosmopercepções historicamente marginalizadas. No Grupo, a ciência produzida nas academias é mais um tipo de ciência dentre tantas outras existentes no mundo, princípio que é vivenciado sempre problematizando as romantizações e relações de

poder, sem negar o caráter colonialista e suas consequências oriundas do modo de produção e disseminação do conhecimento da ciência ocidental.

No Grupo, desenvolvemos os trabalhos ancorados no estabelecimento de relações mútuas e respeitosas, sustentadas pela escuta ativa, pelo diálogo horizontal e por processos constantes de ação-reflexão-ação, entendendo que tais processos são ciclos. Como nos ensinou Nego Bispo, o meio da trajetória nunca dá lugar a um fim, mas sim a um novo começo (começo - meio - começo).

É nesse sentido que o Acervo Biocultural desenvolve suas atividades, que englobam a produção de materiais didáticos interculturais, processos de formação, produção de documentos políticos de defesa de comunidades e povos tradicionais, originários e camponeses, como os Protocolos Comunitários Bioculturais e de Consulta.

Desde 2021, sigo fazendo parte das ações do Grupo, participando e acompanhando a construção dos materiais e formação que são analisados nesta pesquisa e outros, que hoje são parte importante daquilo que dá sentido e motivação à minha trajetória, não só profissional, mas como ser humano, que acredita na construção de uma sociedade mais justa a partir do olhar e escuta sensível de diferentes formas de ser, estar e interagir com o mundo.

Aspectos que dialogam fortemente com minhas origens citadas no início deste tópico, sobre as vivências e conhecimentos da roça e a sistemática negação a tais conhecimentos e modos de vida que produziram um afastamento destes desde que eu era criança. Depois de muito tempo entendi que tive que viver em outro estado para me reconectar e encontrar minhas origens.

Hoje o trabalho que desenvolvo a partir do Acervo Biocultural do Grupo Entre Folhas não só faz sentido no caráter profissional, mas no âmbito pessoal e humano, que acredito inclusive ser o que me faz escolher esse caminho. Hoje sou uma defensora das relações, da compreensão, da emoção e fundamentalmente do amor, como possibilidades de reflexão e mudança. Tais aspectos, que se desenvolveram e foram nutridos ao longo da minha trajetória se encontram com os ensinamentos de Maturana (2004) e Loureiro (2019), o primeiro autor argumenta que o ato de emocionar-se é o que define a forma como convivemos e o segundo, afirma que a forma como tratamos o Planeta é um reflexo de como nos tratamos enquanto pessoas.

A partir disso, acredito que transformar nossa relação com o mundo exige a transformação da nossa relação uns com os outros. Assim como nos ensinou Paulo Freire (2011), “ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens² se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (p. 116).

Neste sentido, compreendo que minha atuação no Acervo Biocultural se dá a partir de um movimento simultâneo de conhecer, reconhecer e transformar que integra razão e emoção, individual e coletivo, local e universal, que fundamenta processos reflexivos mais amplos: Quantas pessoas foram afastadas de suas próprias raízes culturais e identitárias por mecanismos de desvalorização e negligenciamento? O trabalho no Acervo, neste sentido, torna-se um exercício de cura, pessoal e coletiva e essencialmente de reparação histórica.

Ao visibilizar, confluenciar e fortalecer conhecimentos historicamente subalternizados, estamos curando feridas deixadas pela violência colonial em nossas próprias trajetórias de vida e criando condições para que pessoas se reencontrem com tradições e identidades que lhes foram negadas.

Assim, afirmo aqui a não existência de neutralidade nesta pesquisa. Existe então, um trabalho de pesquisa de uma pessoa envolvida, que aqui se apresenta; motivado por uma demanda pessoal, profissional e coletiva, do próprio Acervo Biocultural, e realizado por meio de uma sistematização minuciosa e rigorosa, seguida de uma análise a partir de um referencial com recorte social e político.

2. INTRODUÇÃO

A colonialidade é um conceito que remete a uma estrutura de poder e dominação que persiste mesmo após o fim formal dos impérios coloniais (Maldonado-Torres, 2007). Originada a partir da colonização europeia dos séculos passados, a colonialidade transcende fronteiras geográficas e temporais, exercendo influência significativa na configuração das relações sociais, políticas, econômicas e culturais contemporâneas.

A colonialidade diz respeito a um padrão de relações de poder que opera a partir da naturalização de hierarquias de raça, gênero, territórios, culturas e epistemologias. É a naturalização dessas hierarquias que possibilita também a naturalização dos processos de dominação, permitindo que modos de vida, conhecimentos, sujeitos e culturas sejam subjugados e obliterados (Restrepo e Rojas, 2010).

²Lemos como pessoas/seres humanos

Quijano (1998), Maldonado-Torres (2007) e Mignolo (2003) são alguns dos autores que abordam três tipos de colonialidade: a do poder, a do ser e a do saber. A *colonialidade do poder* está relacionada às formas contemporâneas de exploração e dominação que perpetuam os padrões coloniais, especialmente nas esferas econômicas e políticas. Por sua vez, a *colonialidade do ser* diz respeito à dimensão ontológica e à construção da subjetividade, estando intimamente ligada à negação do outro não-europeu.

Enquanto isso, a *colonialidade do saber* aborda a questão epistemológica da produção, reprodução e valorização do conhecimento, os quais são influenciados pela lógica de pensamento colonial e perpetuam essa mesma lógica.

A elaboração intelectual do processo de modernidade produziu uma perspectiva de conhecimento e um modo de produzir conhecimento que demonstram o caráter do padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocentrado. Essa perspectiva e modo concreto de produzir conhecimento se reconhecem como eurocentrismo (Quijano, 2005, p. 126).

A *colonialidade do saber* se fundamenta na subalternização, invisibilização e folclorização de todos os conhecimentos e saberes que não seguem os padrões de produção da ciência moderna (Restrepo e Rojas, 2010). O eurocentrismo foi imposto como a única perspectiva de conhecimento legítima, relegando as capacidades intelectuais dos povos indígenas e afrodescendentes ao desprezo (Walsh, 2007).

É importante a percepção de que as instituições que desempenham um papel fundamental na produção e disseminação do conhecimento hoje em dia, como as escolas e as universidades, são estabelecidas e mantidas pela lógica epistêmica moderno/colonial (Castro-Gómez, 2007). Walsh (2007) argumenta que a ciência ocidental perpetua uma hierarquia epistêmica, fundamentada nas supostas universalidade e neutralidade do conhecimento científico.

As universidades ocidentais institucionalizaram e cientificizaram o racismo através do silenciamento intelectual dos povos não-brancos e da produção de teorias que se propunham a explicar a situação subalterna dos povos colonizados a partir de categorias de análises eurocêtricas universalistas. Nesse cenário, a instituição universitária se torna local de produção e exercício do poder colonial (Brito, 2019, p. 60).

Apesar de prevalecerem perspectivas estereotipadas e preconceituosas sobre os povos não-brancos nas instituições de ensino, pesquisa e extensão, ao longo do tempo, a luta dos movimentos sociais e coletivos comunitários resultou em grandes conquistas, que ajudam a combater esses discursos. Esses grupos atuam politicamente, desenvolvem propostas legais, desafiam imaginários, “narrativas e

repertórios coloniais, e propõem agendas político-pedagógicas que reordenam os enunciados e práticas nos espaços institucionais de saber/poder” (Reis, 2022, p. 6).

Os movimentos sociais, especialmente os movimentos negros, alcançaram uma importante conquista por meio da implementação dos programas de ações afirmativas, conhecidos como políticas de cotas, vigentes desde 2012 nas universidades e institutos federais. Essas iniciativas têm permitido o acesso de pessoas negras e indígenas a esses ambientes, incorporando suas experiências, vivências e saberes na produção de conhecimento, ao mesmo tempo em que contribuem para a busca de soluções para os desafios sociais enfrentados (Bernardino-Costas; Grosfoguel, 2016).

Com relação à natureza dos conhecimentos presentes nas escolas e nas universidades, outras importantes conquistas dos movimentos, ainda anteriores, dizem respeito a valorização da temática da diversidade cultural nos processos educativos, que está prevista na legislação educacional brasileira, desde a Constituição Federal (artigo 215 e seu inciso V), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que inclui a diversidade étnico-racial (através da Lei nº 12.796/2013) (Zank *et al.*, 2021), embasada pelas Leis 10.639 (Brasil, 2003) e 11.645 (Brasil, 2008), que incluem no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade do ensino da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”. Mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) traz o tema contemporâneo transversal Multiculturalismo que, apesar de pouco dialogar com o documento curricular como todo, abre a possibilidade de reflexões sobre a diversidade cultural.

Apesar de tais conquistas legais, que trazem propostas de transformações reais e profundas, com relação ao combate às visões estereotipadas e preconceituosas em relação aos grupos historicamente marginalizados, as mudanças efetivas têm sido lentas e insuficientes para assegurar um ensino digno e abrangente para os povos afrodescendentes e indígenas. (Nascimento, 2019; Reis; Almeida; Lima, 2023; Santos, 2019), bem como para toda a sociedade brasileira.

Reconhecemos a importância do conhecimento científico, produzido hegemonicamente, em universidades e instituições de pesquisa. Técnico e preciso, esse saber permite explicações e previsões importantes para a compreensão da vida, fenômenos da natureza e da sociedade (Chalmers; Fiker, 1993). Compreensões essas que permitem identificar problemas gerados pelos próprios moldes

estabelecidos dentro da Academia e propor métodos de utilização do conhecimento científico que visem solucionar tais problemáticas (Nascibem; Viveiro, 2015).

No entanto, destacamos a presença ainda muito discreta do diálogo deste com o saber tradicional, outras ciências, em uma supervalorização da ciência produzida na academia. Hoje sabemos que tal diálogo é fundamental quando pensamos na produção de saberes mais complexos em áreas de estudo como a conservação da sociobiodiversidade, como presente no artigo “Indigenizing conservation science for a sustainable Amazon” (Indigenizando a ciência da conservação para uma Amazônia sustentável), publicado na revista *Science* em dezembro de 2024.

O artigo escrito por 14 cientistas brasileiros, destes, sendo 6 indígenas, aborda o conhecimento indígena, produzido na região do Alto Rio Negro, no Amazonas, afirmando seu caráter científico, mesmo que não se origine e nem siga os mesmos princípios da ciência ocidental (Pereira, 2025). O trabalho propõe um diálogo mútuo e respeitoso entre diferentes sistemas de conhecimento, reconhecendo que a construção de saberes mais complexos e adequados à realidade contemporânea emerge do estabelecimento de relações mais justas e respeitosas entre diferentes maneiras de entender e interagir com o mundo.

Ainda, a publicação em uma das mais prestigiadas revistas científicas do mundo, questiona a histórica marginalização dos conhecimentos indígenas, demonstrando que a cosmocepção ancestral oferece alternativas fundamentais ao modelo ocidental que separa cultura e natureza, contribuindo para uma melhor compreensão dos desafios sociais e ambientais contemporâneos (Pereira, 2025).

Segundo Nascibem e Viveiro (2015), o meio acadêmico comumente ignora a cultura, os conhecimentos das pessoas da comunidade em que está inserido, o conhecimento dos não letrados e tudo aquilo que a circunda. Porém, as comunidades tradicionais guardam saberes sobre cuidados das pessoas, das águas, dos solos, dos animais e das plantas, produzidos ao longo de milhares de anos.

Esses grupos carregam consigo a Memória Biocultural um conceito delineado por Toledo e Barrera-Bassols (2015), que representa o resultado complexo de milênios de interações entre culturas e ambientes naturais. Essa memória enfatiza a importância dos saberes transmitidos pelas comunidades tradicionais e pelos povos originários, reconhecidos como guardiões primordiais da biodiversidade e da memória coletiva da humanidade.

Partilhar sobre esses saberes na universidade e na escola é promover o diálogo tão necessário para lidarmos com desequilíbrios graves que vivenciamos neste momento planetário, afetando a saúde e a qualidade de vida de todos os seres vivos.

Diante da crise ecológica e social do mundo contemporâneo, torna-se fundamental identificar e reconhecer essa memória biocultural da espécie humana, uma vez que permite adquirir uma perspectiva histórica mais abrangente, revelar os limites e preconceitos epistemológicos, técnicos e econômicos da modernidade e visualizar soluções de escala civilizatória para os problemas atuais (Toledo e Barrera-Bassols, 2015, p.25)

Os povos tradicionais, além de serem povos do presente, em constante luta por seus territórios, e sua cultura, são fundamentais para a existência da vida no planeta Terra, principalmente, nos tempos de forte crise socioambiental e civilizatória em que vivemos. Seus territórios correspondem às principais áreas conservadas existentes, mantendo a diversidade biocultural e os serviços ambientais.

As populações indígenas e tradicionais têm um papel relevante global na conservação e uso sustentável da biodiversidade. No caso das populações indígenas, eles contribuem para o manejo e a conservação de pelo menos 25% da superfície terrestre, onde se encontram 35% dos ecossistemas mais protegidos do planeta, e também 35% das áreas protegidas. Além disso, uma parte significativa da agrobiodiversidade, plantas e animais domesticados e semidomesticados, é cuidada e mantida nessas comunidades (Garnett et al., 2018, apud Cunha; Magalhães; Adams, 2021, p. 15).

Nesse sentido, é fundamental a universidade e a escola se manterem em diálogo com os povos tradicionais, para que possamos juntos pensar caminhos para a transformação social e a manutenção da vida no planeta.

Entendemos aqui, ancorados nos ensinamentos de Paulo Freire, Catherine Walsh e bell hooks, a educação na perspectiva de transformação social. Nesse sentido, trazemos a perspectiva da interculturalidade crítica aliada a decolonialidade, inspirada nas lutas históricas e atuais dos povos indígenas e negros da América Latina, como essencial para a produção de relações sociais, políticas, econômicas mais justas e democráticas (Walsh, 2019). Em um diálogo constante com a perspectiva da contracolonialidade (Bispo dos Santos, 2015), pensada a partir dos sujeitos coletivos que não foram colonizados e problematizam questões profundas, a partir das cosmo percepções e epistemologias de povos que resistiram à dominação e seguem construindo caminhos de existência e de reprodução dos modos de vida, bem como processos educativos territorializados e contextualizados (Correa Xakriabá, 2018).

Nessa perspectiva, a educação territorializada dialoga com a perspectiva decolonial ao fomentar o rompimento da lógica escolar hegemônica ao deslocar os

processos educativos para uma relação orgânica com o território e seus saberes (Correa Xakriabá, 2018). Diferentemente de uma educação que apenas incorpora conhecimentos locais ao currículo formal, a territorialização da educação implica no protagonismo do território no processo formativo, onde a aprendizagem emerge da vivência e da interação cotidiana com as dinâmicas socioculturais específicas de cada contexto.

Isso significa pensar o deslocamento da educação na interação com território e não apenas agregar o conhecimento produzido no território dentro da escola, de maneira que essa interação se compromete, sobretudo, com a questão do território, e é operada somente a partir dele (Correa Xakriabá, 2018, p. 16).

Essa abordagem se expressa em modalidades educacionais reconhecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei 9.394/96), como a educação escolar indígena, a educação quilombola e a educação do campo, que fundamentam suas práticas no princípio da territorialidade e no reconhecimento das especificidades socioculturais de cada contexto (Caldart, 2012). Essas experiências representam conquistas dos movimentos sociais e possuem pontos de encontro, convergência e diálogo com a perspectiva da interculturalidade crítica, tal como conceitualizada por Walsh:

- Um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade.
- Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença.
- Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados.
- Uma tarefa social e política que interpela ao conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade.
- Uma meta a alcançar. (Walsh, 2001, p. 10-11)

Em um mundo caracterizado pela riqueza de culturas diversas, a importância da educação intercultural se destaca como fundamental para a transformação social, no sentido de formação de sujeitos e sociedades que rompam com as colonialidades, a partir de práticas educacionais baseadas em valores que não apenas reconhecem, mas também valorizam a diversidade cultural em todos os aspectos da vida social (Figueiredo e Frantz, 2018).

A interculturalidade não é compreendida somente como um conceito ou termo novo para referir-se ao simples contato entre o ocidente e outras civilizações, mas como algo inserido numa configuração conceitual que propõe um giro epistêmico capaz de produzir novos conhecimentos e outra compreensão simbólica do mundo, sem perder de vista a colonialidade do poder, do saber e do ser. A interculturalidade concebida nessa perspectiva representa a construção de um novo espaço epistemológico que inclui os conhecimentos subalternizados e os ocidentais, numa relação tensa, crítica e mais igualitária (Oliveira e Candau, 2010, p. 27).

Nesse sentido, a interculturalidade no contexto educativo objetiva a criação de uma concepção e abordagem pedagógica que transcende amplamente os métodos tradicionais de ensino e transmissão de conhecimento, e que reconhece a educação intercultural como uma postura política, antirracista, anticolonialista e popular.

A educação intercultural se caracteriza como pedagogia do encontro, não reduzida à simples relação de conhecimento, mas sim, de interação entre sujeitos, reconhecendo reciprocamente seus direitos e dignidade, que ultrapassa a esfera individual, envolvendo identidades culturais (Candau, 2011; Fleuri 2001).

Para que seus objetivos sejam vivenciados,

a educação intercultural não pode ser reduzida a algumas situações e/ou atividades realizadas em momentos específicos nem focalizar sua atenção exclusivamente em determinados grupos sociais. Trata-se de um enfoque global que deve afetar todos os atores e todas as dimensões do processo educativo, assim como os diferentes âmbitos em que ele se desenvolve. No que diz respeito à escola, afeta a seleção curricular, a organização escolar, as linguagens, as práticas didáticas, as atividades extraclasse, o papel do/a professor/a, a relação com a comunidade etc (Candau, 2008, p.54).

Assim, educandas/os e educadoras/es não reduzem a cultura do outro à um objeto de estudo, mas sim, à enxergam como modo próprio de algum grupo ver, estar, e interagir com a realidade (Fleuri; 2001). As diferenças culturais tornam-se potências, que ampliam nossas experiências, dilatam nossa sensibilidade e nos convidam a potencializá-las como exigência da construção de um mundo mais igualitário (Candau; 2016). Tal perspectiva se compromete com o constante questionamento das estruturas de poder que geram a submissão e inferiorização de saberes e modos de vida. Construindo à medida que se põe em prática uma interculturalidade que

[...] visibiliza maneiras diferentes de ser, viver e saber e busca o desenvolvimento e criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que – ao mesmo tempo – alentam a criação de modos “outros” – de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras. (Walsh, 2009, p. 25).

Para que a educação, nas mais diversas instituições de ensino, seja estruturada a partir de tal perspectiva e cumpra seu papel no caminho de uma educação democrática e libertadora, é necessário que sejam construídos mecanismos que possibilitem e contribuam com tal objetivo (Silva & Rebolo, 2017).

Candau (2011), aponta a necessidade de materiais didáticos que fomentem uma educação intercultural e ressalta o importante papel de professoras/es na implementação dessa educação e coloca o diálogo com tais saberes como um dos grandes desafios ao trabalho docente contemporâneo. Neste sentido, torna-se fundamental pensar a formação inicial e continuada de professoras/es.

A autora destaca a importância das/os professoras/es responsáveis pela formação docente inserirem conteúdos, materiais, metodologias e dinâmicas que fomentem a educação intercultural em suas salas de aula, assim como, o auxílio das instituições de formação nesse caminho.

Ao encontro dessa perspectiva, Zank et al. (2021) destacam a importância das/os educadoras/es fomentarem os encontros com a diversidade biocultural, possibilitando relações mais respeitadas com outros seres, culturas e conhecimentos que os diversos grupos possuem sobre o universo.

Na educação escolar e na formação de professores, há demanda de materiais didáticos interculturais e práticas educativas que partam das diversidades e especificidades dos sujeitos, promovendo a contextualização, o diálogo dos saberes e a produção de novos conhecimentos. Elementos que favoreçam o ensino e a aprendizagem, já que dão sentido aos conhecimentos científicos, mediatizados pela realidade das/os educandas/os (Freire, 1982).

Perspectiva que dialoga diretamente com os da educação territorializada e suas respectivas modalidades, como a educação quilombola e a educação indígena em que o fazer pedagógico é baseado na circulação viva dos saberes, partindo e indo ao encontro dos contextos socioculturais de cada povo (Correa Xakriabá, 2018; Baniwa, 2022) . Nesse sentido, Baniwa (2022), afirma a educação escolar indígena bilíngue, intercultural e diferenciada como contraponto ao projeto colonizador da escola tradicional, não apenas para garantir o direito à educação, mas como estratégia política para sustentar os projetos coletivos dos povos em seus próprios territórios. Trata-se de uma educação que parte das epistemologias e pedagogias construída pela própria comunidade em diálogo com seus projetos societários de futuro.

No entanto, apesar dos avanços legais que garantem a educação territorializada, como a educação indígena, quilombola e do campo, ainda persistem obstáculos significativos para sua efetivação, sendo a formação de professoras/es um deles. A formação docente no Brasil ainda é estruturada a partir da ótica do pensamento europeu, reproduzindo uma visão colonial que hierarquiza e invalida conhecimentos não hegemônicos (Grosfoguel, 2016; Reis, 2020).

Os currículos das licenciaturas tendem a reproduzir o padrão eurocêntrico, negando valor epistemológico aos saberes afro-latino-americanos (Reis, 2020), configurando um ciclo formativo em que profissionais formados nessa perspectiva retornam à educação básica reproduzindo a ausência de tais temáticas (Silva, 2022). Como propõe Célia Xakriabá (2018), é necessário um processo reverso de indigenizar, quilombolizar e campenizar a universidade, transformando os processos formativos a partir das epistemologias dos povos originários e comunidades tradicionais, exercendo assim uma verdadeira interculturalidade que reconheça esses sujeitos como produtores, autores e interlocutores legítimos.

A Universidade Federal de Viçosa (UFV), temos o Grupo Entre Folhas - Plantas Medicinais (GEFPM), que tem como princípio a promoção do intercâmbio entre conhecimentos acadêmicos e saberes tradicionais nos processos educativos. O Grupo, tem um longo tempo de existência, mais de 35 anos, realizando atividades de ensino, pesquisa, extensão e diálogos sobre conhecimentos que envolvem as plantas medicinais, a homeopatia, as práticas de autocondução da saúde e qualidade de vida.

Mais recentemente, a partir de 2020, foi criada a disciplina Encontro de Saberes e Práticas Educativas, entre as ações do GEFPM. A disciplina nasceu dentro do contexto da pandemia com o intuito de acolher as/os estudantes nas suas diversas realidades e ampliar as formas de entender, ensinar e aprender a vida em sua complexidade. As aulas da disciplina são ministradas por mestras e mestres de comunidades tradicionais, militantes de movimentos sociais e educadoras/es populares, entendendo que essas seriam as melhores referências para promover o diálogo baseado na integralidade do ser humano e sua conexão com a Terra e a vida.

Com base na longa trajetória do GEFPM e inspiração na disciplina Encontro de Saberes e Práticas Educativas, oferecida nos cursos de licenciatura e no Mestrado Profissional em Educação em Ciências e Matemática da UFV, se consolida em 2021 o Acervo Biocultural do Grupo Entre Folhas - Plantas Medicinais, espaço participativo

constituído no diálogo constante com representantes de movimentos sociais e comunidades tradicionais, que preenche fisicamente uma sala da sede do GEFPM, e também uma base virtual, composta pelo Canal do Youtube (<https://www.youtube.com/@acervobioculturaldogrupoen4842>), com vídeos educativos interculturais e por um *Drive* que permite o acesso aos demais materiais produzidos, Protocolos Comunitários, livros, cartilhas (https://drive.google.com/drive/folders/19jMwYuV-yfN4Bx5nmeXgttfkmLQVe8ym?usp=drive_link.).

O Acervo Biocultural, ambiente físico, é o caminho de diálogo entre as Ciências na universidade e o espaço de visitação e acesso aos materiais produzidos, além de trazer aos visitantes do Grupo Entre Folhas as diferentes perspectivas de mundo, disputando os conhecimentos validados e divulgados pelas instituições de ensino. O Acervo é também o espaço de organizar e divulgar as pesquisas, estudos e organizar documentação referente às memórias bioculturais, das comunidades tradicionais.

Alguns projetos de pesquisa intercultural colaborativa desenvolvidos no Acervo Biocultural produziram materiais didáticos interculturais, construídos a partir de parcerias com os comunitários e os movimentos sociais, tanto nas disciplinas de Encontro de Saberes quanto nas ações de pesquisa e extensão.

Além disso, o Acervo Biocultural do Grupo Entre Folhas com o intuito de visibilizar as vozes das comunidades ancestrais, vem apoiando no registro da memória e da história desses povos e contribuindo na divulgação das culturas e de seu papel na conservação dos biomas e das espécies medicinais. Por meio da produção coletiva de documentos políticos, como os Protocolos Comunitários Bioculturais e de Consulta, apoia comunidades tradicionais na sistematização, registro e resguardo de seus ofícios e saberes, bem como na luta pelo acesso aos direitos e territórios para a garantia da conservação da diversidade biocultural.

Neste contexto, esta pesquisa buscou analisar ações do Acervo Biocultural do GEFPM na atualidade, tendo como objetivo entender as inserções e as contribuições da temática da diversidade biocultural na formação de professores. Tal demanda se justifica pela grande lacuna existente na formação inicial e continuada de professores, relativa ao tema da diversidade biocultural e da educação intercultural, entendendo que a demanda contemporânea no fazer docente está intimamente relacionada a tais temas (Candau, 2011, Moreira & Candau, 2003, Moraes & Diniz-Pereira, 2014).

3. REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 Colonialidade do saber

A colonialidade pode se misturar ao conceito de colonialismo. No entanto, por mais que estes se relacionem é importante entender suas diferenças. O colonialismo refere-se a uma estrutura de dominação/exploração, que se dá a partir da força política, militar e ou econômica, onde uma nação que possui uma determinada identidade domina uma outra com identidade diferente. A nação que exerce a dominação é constituída pelos colonizadores, aqueles que fazem parte da nação explorada são denominados como colonizados. A população colonizada tem o trabalho, a produção e exploração de riquezas controladas pelos colonizadores que buscam o benefício próprio (Quijano, 2009). Um exemplo do processo de colonialismo é aquele que se iniciou com a invasão da América pelos europeus.

Diferente do colonialismo, para a colonialidade ainda não é possível estabelecer uma data de encerramento. Por mais que tenha sido engendrada no colonialismo, processo já encerrado, a colonialidade ainda se faz presente, se mostrando, nos últimos 500 anos, como um fenômeno profundo e duradouro (Maldonado-Torres, 2007). A colonialidade diz respeito a um padrão de relações de poder que opera a partir da naturalização de hierarquias de raça, gênero, territórios, culturas e epistemologias. É a naturalização dessas hierarquias que possibilita também a naturalização dos processos de dominação, permitindo que modos de vida, conhecimentos, sujeitos e culturas sejam subjugados e obliterados (Restrepo e Rojas, 2010).

A colonialidade, então, se refere à ideia de que, mesmo com o fim do colonialismo, uma lógica de relação colonial permanece entre os saberes, entre os diferentes modos de vida, entre os Estados-Nação, entre os diferentes grupos humanos e assim por diante (Tonial; Maheirie; Garcia Jr., 2017, p. 19).

Um dos eixos fundamentais do padrão de poder relacionado à colonialidade é a classificação da população mundial a partir da ideia de raças, que se origina a partir da dominação europeia sobre a América (Quijano, 2005). As diferenças entre vencedores (colonizadores) e vencidos (colonizados) foram utilizadas para a produção da categoria raça, que sendo fundada com base nas relações de dominação foram associadas às hierarquias (Quijano, 2009).

A posterior constituição da Europa como nova identidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da idéia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus (Quijano, 2005, p. 118).

A categorização da população mundial em raças foi elaborada a partir da perspectiva daqueles que exerciam a dominação sobre outros territórios, povos e culturas, ou seja, os europeus (Quijano, 2005). Os povos dominados foram colocados em um lugar de inferioridade natural, assim como suas características fenotípicas (cor da pele, formato do rosto, textura do cabelo, entre outras) e suas descobertas mentais e culturais.

No processo de colonização, os múltiplos povos encontrados tanto na América quanto na África, como astecas, incas, maias, aimarás, iorubás, congos, achantes, zulus etc, tiveram suas culturas, histórias, saberes, modos de vida e identidades reduzidas as categorias coloniais de raças, todos se tornaram índios ou negros (Quijano, 2005).

A Europa, apoiada na racialização dos outros povos, deu a si mesma o status de naturalmente superior, legitimando a violência das dominações coloniais. Quijano (2005), aponta algumas etapas exercidas pelos colonizadores, sendo elas, a expropriação de todo o conhecimento dos povos colonizados que julgavam contribuir para o desenvolvimento da Europa e para sua centralidade nas relações de poder; a repressão dos conhecimentos e a forma que eram produzidos, de seu mundo simbólico, de seus modos de vida, de suas subjetividades, de suas formas de enxergar, estar e interagir com o mundo e; a obrigatoriedade por parte das populações colonizadas a aprender tudo que fosse útil da cultura dos dominadores para a reprodução da dominação.

Tais processos permitiram à Europa o controle da produção de conhecimento, de subjetividade, da cultura e de todos seus constituintes. A racionalidade e a modernidade foram imaginadas como produtos exclusivos da sociedade europeia, que criou uma narrativa em que representava o ponto de chegada da história civilizatória humana, que partia de um estado de natureza, ou seja, todos os outros povos do mundo estavam mais próximos do estado de natureza, por isso representavam o passado da história humana. Nesse sentido, foi elaborada a classificação binarista do mundo em categorias como, primitivo-civilizado,

mágico/mítico-científico, irracional-racional, basicamente aquilo que é não-europeu e aquilo que é europeu.

Essa perspectiva binária, dualista, de conhecimento, peculiar ao eurocentrismo, impôs-se como mundialmente hegemônica no mesmo fluxo da expansão do domínio colonial da Europa sobre o mundo. Não seria possível explicar de outro modo, satisfatoriamente em todo caso, a elaboração do eurocentrismo como perspectiva hegemônica de conhecimento, da versão eurocêntrica da modernidade e seus dois principais mitos fundacionais: um, a idéia-imagem da história da civilização humana como uma trajetória que parte de um estado de natureza e culmina na Europa. E dois, outorgar sentido às diferenças entre Europa e não-Europa como diferenças de natureza (racial) e não de história do poder. Ambos os mitos podem ser reconhecidos, inequivocamente, no fundamento do evolucionismo e do dualismo, dois dos elementos nucleares do eurocentrismo (Quijano, 2005, p. 122).

A modernidade é criada como um modo de vida e um projeto civilizatório associado àquilo que é avançado, científico, secular, sendo desenvolvido exclusivamente pela sociedade europeia, por esta se definir como naturalmente superior a todos os outros povos do mundo (Mignolo, 2003).

Apesar dessa construção da modernidade unicamente como emancipatória e civilizada, Castro-Gómez e Grosfoguel (2007), apontam que a modernidade e a colonialidade são faces de uma mesma moeda, ou seja, uma não existe sem a outra. A colonialidade é parte constitutiva da modernidade, sendo a colonialidade o seu lado menos visível (Restrepo e Rojas, 2010).

Autores como Quijano (1998), Maldonado-Torres (2007) e Mignolo (2003), conceituam três tipos de colonialidade, sendo elas, as do poder, do ser e do saber. Sendo a colonialidade do poder relacionada às formas modernas de exploração e dominação que reproduzem a lógica colonial ligadas às questões econômicas e políticas; a colonialidade do ser por sua vez diz respeito à questão ontológica, a lógica de pensamento colonial e a reproduzem.

A elaboração intelectual do processo de modernidade produziu uma perspectiva de conhecimento e um modo de produzir conhecimento que demonstram o caráter do padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocentrado. Essa perspectiva e modo concreto de produzir conhecimento se reconhecem como eurocentrismo (Quijano, 2005, p. 126).

A colonialidade do saber se sustenta na subalternização, invisibilização e produção da subjetividade, fundamentalmente ligada à negação do outro não-europeu. Neste trabalho, nos aprofundaremos na colonialidade do saber e suas consequências. A colonialidade do saber envolve a questão epistemológica de produção, reprodução e valorização do conhecimento, que são orientadas pela folclorização de todos os conhecimentos e saberes que não são orientados pela lógica

de produção segunda a ciência moderna (Restrepo e Rojas, 2010). O eurocentrismo foi estabelecido como a única perspectiva de conhecimento válida, descartando as capacidades intelectuais dos povos indígenas e afro (Walsh, 2007).

O conceito de epistemicídio segundo a filósofa Sueli Carneiro (2005), dialoga com a colonialidade do saber, já que esse se apresenta como um dos instrumentos mais duradouros da dominação étnica/racial e diz respeito sobre o processo de destruição/aniquilação dos conhecimentos, saberes e da própria racionalidade e capacidade intelectual dos sujeitos não-brancos.

Foram os europeus os responsáveis por nomear racialmente todas as populações mundiais. Por mais que estes representem a raça branca, por se colocarem como o ponto de referência é como se tais sujeitos não fossem racializados. Derrida (1991), apresenta o conceito de mitologia branca, que instituiu o homem europeu, branco, cristão, cishetero como representação universal da humanidade. Sendo a raça branca o padrão de referência, o paradigma, a identidade universal, é como se a branquitude não possuísse marcações (OYÈWÚMI, 2000).

Esse processo engloba todas as características que constituem a sociedade europeia dominante, ou seja, assim como o homem europeu branco é a referência de ser humano e todos que diferem desse modelo são classificados como menos (ou não) humanos, essa lógica se expande para a religião, para o modo de vida, para a subjetividade e para a produção de conhecimento. Dessa maneira, a única maneira válida de produzir conhecimento é a da sociedade europeia dominante, por essa, assim como o homem branco europeu, ser livre de marcações, se caracterizando como universal, científica, civilizada, moderna, em oposição aos conhecimentos do restante de todos os povos do mundo, considerados limitados/locais, mágicos/míticos, atrasados e arcaicos.

É importante entender sobre a origem das ciências, que se deu entre 1492 e 1700, pois é nessa época que nasce o paradigma hegemônico epistêmico moderno/colonial que está presente até os dias atuais nas instituições de ensino superior (Castro-Gómez, 2007). Se antes predominava uma visão orgânica, onde a natureza, o ser humano e o conhecimento faziam parte de um todo interligados e que o conhecimento tinha a função de entender as conexões entre todas as coisas, durante esse tempo foi se criando a ideia de que o ser humano e a natureza fazem partes de esferas completamente diferentes e que a função do conhecimento é

exercer o controle racional sobre o mundo, fragmentando a realidade para entendê-la e dominá-la (Castro-Gómez, 2007).

Apesar das primeiras fragmentações terem origem religiosa, sendo a separação judaico-cristã entre Deus (o sagrado), o homem (o humano) e a natureza, é a partir da criação das ciências que essas separações se multiplicam e se sistematizam (Lander, 2005).

Descartes foi o responsável pela teorização e sistematização de tal perspectiva, para ele só é possível alcançar o verdadeiro conhecimento se o sujeito conhecedor está a alguma distância do objeto conhecido, quanto maior essa distância, maior a objetividade. Os sentidos, a experiência empírica, são vistos como contaminantes da ciência (Castro-Gómez, 2007). Tudo aquilo relacionado à experiência corporal e ao corpo de uma maneira geral são obstáculos para se chegar ao verdadeiro conhecimento/razão (Quijano 2005).

Com Descartes o que sucede é a mutação da antiga abordagem dualista sobre o “corpo” e o “não corpo”. O que era uma co-presença permanente de ambos os elementos em cada etapa do ser humano, em Descartes se converte numa radical separação entre “razão/sujeito” e “corpo”. [...] Desse ponto de vista o ser humano é, por excelência, um ser dotado de “razão”, e esse dom se concebe como localizado exclusivamente na alma. Assim o “corpo”, por definição incapaz de raciocinar, não tem nada a ver com a razão/sujeito. Produzida essa separação radical entre “razão/sujeito” e “corpo”, as relações entre ambos devem ser vistas unicamente como relações entre a razão/sujeito humana e o corpo/natureza humana, ou entre “espírito” e “natureza”. Deste modo, na racionalidade eurocêntrica o “corpo” foi fixado como “objeto” de conhecimento, fora do entorno do “sujeito/razão” (Quijano, 2005, p. 128).

Esse novo dualismo se combinou com a ideia de raça e com o mito do processo civilizatório que culmina na civilização europeia e permitiu a teorização científica e a consequente expansão das perspectivas dualistas e evolucionistas. Dessa perspectiva eurocêntrica, certas raças são condenadas como “inferiores” por não serem sujeitos “racionais”. São objetos de estudo, “corpo” em consequência, mais próximos da “natureza” (Quijano ,2005, p. 129). Segundo essa concepção, negros, índios, oliváceos, amarelos e todas as raças diferente da europeia seriam incapazes de produção válida de conhecimento, seriam apenas “corpo” sem nenhuma “razão”, existiriam apenas para serem estudadas.

Descartes privilegia o método do raciocínio analítico como o único adequado para entender a natureza. A análise consiste em dividir o objeto em partes, desmembrá-lo, reduzi-lo ao maior número de fragmentos e depois recompô-lo segundo uma ordem lógico-matemática (Castro-Gómez, 2007, p. 82).

Castro-Gómez (2007), apresenta o conceito de “arrogância do ponto zero”, que se explica a partir da já citada teorização científica do dualismo e do evolucionismo que fundamenta o modelo epistêmico moderno/colonial que é sustentado e reproduzido pela ciência moderna que fundam as universidades. A ideia do ponto zero formulada pelo autor, é a de que a ciência se coloca como se estivesse fora do mundo, ou seja, é ela quem observa de um ponto em que não pode ser observada, estando ela no ponto zero, livre de valores sociais, de cultura, de sensações, de tudo aquilo que seja diferente de um olhar analítico e racional.

Ainda de acordo com Castro-Gómez (2007) a ciência é o saber que legitima o poder do colonizador e a universidade a partir da modernidade se tornou o lócus de sua produção, o autor afirma que a universidade incorpora perfeitamente a “arrogância do ponto zero” que se expressa também na sua estrutura, que é dividida em departamento e disciplinas. Os departamentos são como ilhas do saber onde os detentores do saber se refugiam criando as disciplinas que expressam os conteúdos e temas que são úteis e válidos a partir da naturalização dos cânones modernos.

3.2 Colonialidade do saber, instituições de ensino e a formação de professores

As instituições que são referências na produção e reprodução do conhecimento atualmente, são fundadas e sustentadas pela lógica epistêmica moderno/colonial (Castro-Gómez, 2007). Walsh (2007), afirma que a ciência ocidental reproduz uma hierarquia epistêmica, baseada na suposta universalidade, neutralidade e no “não-lugar” do conhecimento científico.

As universidades ocidentais institucionalizaram e cientificizaram o racismo através do silenciamento intelectual dos povos não-brancos e da produção de teorias que se propunham a explicar a situação subalterna dos povos colonizados a partir de categorias de análises eurocêtricas universalistas. Nesse cenário, a instituição universitária se torna local de produção e exercício do poder colonial (Brito, 2019, p. 60).

A universidade sendo produtora e reprodutora da colonialidade do saber, historicamente expulsou de seus espaços e práticas as experiências e os saberes subalternizados pela razão ocidental-cêntrica (Reis, 2022). Nesse contexto, os sujeitos historicamente marginalizados seus saberes e cosmologias ocupavam apenas o lugar de objetos de estudo, objetos por suas realidades e histórias só existirem de maneira verdadeira e válida a partir da narrativa científica hegemônica (Kilomba, 2020).

O epistemicídio, como face complementar do genocídio colonial/racial, volta-se à destruição das formas de conhecimento locais, em nome da imposição de uma racionalidade exclusiva e excludente, atrelada ao processo de eurocentração da modernidade/colonialidade. Pode-se afirmar, ainda, que o apagamento de referências, vozes e bibliotecas extraocidentais apoia-se no racismo epistêmico, que sustenta a colonialidade do saber, com suas hierarquias e critérios valorativos monoculturais (Reis, 2022, p. 6).

Esse processo de universalização de uma matriz de conhecimento como a única válida e verdadeira atribui valor a currículos e repertórios ensinados e atravessa estruturalmente as universidades brasileiras (Reis, 2022).

Em todos os níveis do ensino brasileiro- elementar, secundário, universitário - o elenco das matérias ensinados, como se se executasse o que havia predito a frase de Sílvia Romero, constitui um ritual da formalidade e da ostentação da Europa, e, mais recentemente, dos Estados Unidos. Se consciência é memória e futuro, quando e onde está a memória africana, parte inalienável da consciência brasileira? Onde e quando a história da África, o desenvolvimento de suas culturas e civilizações, as características do seu povo, foram ou são ensinadas nas escolas brasileiras? Quando há alguma referência ao africano ou negro, é no sentido do afastamento e da alienação da identidade negra (Nascimento, 2016, p 113).

A reflexão trazida por Abdias do Nascimento, se assemelha à forma que são apresentados os povos indígenas na educação hegemônica. Edson Kayapó (2019) afirma que quando se fala sobre tais povos, a visão predominante é a que afirma a inferioridade biológica e cultural, a partir de princípios da romantização e folclorização, condenando tais povos à pobreza, à preguiça, ao isolamento e à inferioridade. As histórias que são contadas são as que produziram o extermínio de populações indígenas, não as que desvelam resistências e estratégias de manutenção e continuidade da vida e das tradições.

Apesar das perspectivas estereotipadas e preconceituosas, em relação aos povos não-brancos, serem hegemônicas nas instituições de ensino e de pesquisa, ao longo do tempo, a luta de movimentos sociais e coletivos tem resultado em grandes conquistas, que auxiliam a combater tais discursos. Tais grupos questionam as normas, aquilo que é hegemônico, tido como natural, desafiam narrativas coloniais, desenvolvem propostas legais e comprometem-se com agendas político-pedagógicas que reconfiguram os discursos e práticas nos ambientes institucionais de conhecimento e poder (Reis, 2022).

Esse contexto dá a oportunidade para que as universidades se transformem e parem de servir apenas as parcelas dominantes da sociedade reproduzindo uma lógica colonial e passe a trabalhar a partir de e em prol de todos os grupos que constituem a sociedade brasileira (Pinto et al., 2023). As políticas públicas de inserção

e permanência de pessoas negras e indígenas na universidade, estruturadas a partir de 2012, com os programas de ações afirmativas (política de cotas e bolsas), e mais recentemente, de formação de professores, as licenciaturas específicas, como educação do campo, indígena, quilombola e bilíngue de surdos, nas universidades e institutos federais foram grandes conquistas dos movimentos sociais e coletivos. A presença de tais pessoas, com suas diferentes realidades, experiências e etnias faz com que, não apenas as epistemologias presentes na academia sejam questionadas, mas também as metodologias utilizadas (Santos, 2021).

A presença de tais sujeitos questiona o lugar que historicamente ocuparam na produção de conhecimento, se antes estavam restritos apenas ao lugar de objeto de estudos, sendo observados e analisados, passam a ocupar o lugar de observador se tornando agentes ativos desse processo, questionando assim a hegemonia do conhecimento branco colonial, racista e eurocêntrico (Bernardino-Costa e Borges, 2021, p12).

Os movimentos sociais e coletivos têm alcançado importantes avanços na luta contra estereótipos e preconceitos direcionados a grupos historicamente marginalizados. Um exemplo significativo é a valorização da diversidade cultural nos sistemas educacionais brasileiros, um marco estabelecido já na Constituição Federal (artigo 215 e seu inciso V). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) reforça essa visão, através da Lei 12.796/2013 (Zank *et al.*, 2021), que traz a importância da presença da diversidade étnico-racial na formação dos profissionais da educação. Além disso, as Leis 10.639 (2003) e 11.645 (2008) estabelecem a inclusão obrigatória da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena nos currículos escolares. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também inclui o tema transversal do Multiculturalismo, permitindo reflexões sobre a riqueza da diversidade cultural presente na sociedade.

Tais conquistas legais geram mudanças nas práticas e conteúdos educacionais, suscitando a compreensão e o respeito mútuo entre os diferentes grupos étnicos e culturais no Brasil. A partir delas, algumas medidas foram adotadas, entre elas temos o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que em relação às questões étnico-raciais orienta que as obras não propaguem visões preconceituosas e estereotipadas, mas sim que tratem as questões das diferenças e identidades a

partir do reconhecimento das histórias, culturas e saberes dos diferentes povos que constituem o Brasil (Nascimento, 2019).

A Lei 11.645 (2008) traz o dever de modificação da visão estereotipada, preconceituosa e colonial construída historicamente sobre os povos indígenas e afro-brasileiros que é predominante nas instituições de ensino, para que se possa trabalhar visões mais justas e democráticas e que leve em consideração as histórias, saberes, modos de vida, cultura e cosmo percepções, apresentados a partir dos próprios sujeitos que o produzem (Kayapó, 2019). Além disso, demanda o “reconhecimento, a valorização e a promoção das contribuições dos povos e nações africanas, afro-brasileiras e indígenas na formação do Brasil” (Reis; Almeida; Lima, 2023, p. 7).

É importante dizer que a proposta da lei é a inserção da diversidade cultural como um princípio educativo que permeia todos os âmbitos do processo educacional, não a introdução da temática em episódios pontuais, como datas comemorativas e eventos (Reis; Almeida; Lima, 2023). Nascimento (2019), aponta que o desafio proposto pela lei é o de repensar a sociedade que se quer.

Se se pretende ter justiça social, com igualdade e equidade, e respeitar as diferenças que constituem uma sociedade pluriétnica culturalmente diversa ou se, em nome de certas compreensões de progresso, de desenvolvimento, de ciência, de cultura, de cidadania, estas pluralidades e diversidades devem ser ignoradas em seus direitos (p. 153).

Além disso, os movimentos sociais e coletivos conquistam ao longo dos tempos a educação específica, pensada a partir dos territórios/realidades, reconhecida na LDB (Lei 9.394/1996) como modalidades; a partir da qual se elaboram diretrizes nacionais (DCNs Diversidade e Inclusão) a fim de que o princípio da diversidade se fizesse presente nos projetos políticos pedagógicos das escolas (Brasil, 2013). Entre as modalidades estão a educação do campo, a educação indígena e a educação quilombola. Nas DCNs Diversidade e Inclusão também está presente a educação para as relações étnico-raciais, que traz o contexto histórico e as diretrizes de implantação das Leis 10.639 e 11.645, com vistas ao desenvolvimento de sistemas educacionais inclusivos, em diálogo com a perspectiva da educação intercultural.

Apesar de tais conquistas legais, que trazem propostas de mudanças reais e profundas, depois de mais de 20 anos da lei 10.639, e mais de 15 anos da lei 11.645, as mudanças ocorridas foram lentas e não são suficientes para garantir um estudo e

um ensino digno dos povos afrodescendentes e indígenas nos currículos escolares (Nascimento, 2019; Reis, Almeida, Lima, 2023; Santos, 2019).

Corrêa e Brito (2012), ressaltam que os currículos escolares, seguindo a linha hegemônica, cientificista e positivista da ciência, reforçam uma educação que tende a negligenciar a diversidade de conhecimentos e culturas e hierarquizar saberes. Essa hierarquia silencia as vozes de muitos indivíduos e grupos sociais e classifica seus saberes como indignos de entrarem na sala de aula e de serem ensinados e aprendidos (Moreira, 2007).

A cultura escolar dominante prioriza o comum, o homogêneo, o uniforme, considerados como elementos do universal, tratando as diferenças culturais e históricas dos sujeitos que a constituem como problemas a serem resolvidos (Candau, 2016), não como vantagens pedagógicas, aliadas à perspectiva de uma educação mais democrática.

Um dos grandes desafios da escola é o desenvolvimento de um trabalho com a diversidade e sua transformação em aliada pedagógica, ou seja, uma escola que se proponha a atuar de forma ativa com a heterogeneidade, no sentido de legitimar as diferenças e de valorizar o outro (Silva, Rebolo, 2017, p.182).

A escola ainda apresenta grande dificuldade em lidar com os saberes e histórias dos povos afro-brasileiros e indígenas (Silva; Schneider, 2018), mantendo em seus currículos estudos que restringem a história de tais povos ao passado, exemplo disso é que, majoritariamente a abordagem das questões indígenas aparecem associadas ao passado colonial referente ao “descobrimento do Brasil” (Kayapó; Brito, 2014) e o estudo dos povos negros ficam restritos à época da escravidão (Santos, 2019). Realidade encontrada nos livros didáticos que orientam as práticas docentes (Kayapó; Brito, 2014; Kayapó, 2019; Nascimento, 2019).

Além das abordagens serem limitadas, muitas vezes ficam restritas a datas comemorativas, como o dia do índio³ (19 de abril) e o dia da consciência negra (20 de novembro), ações que acabam reforçando estereótipos (Benedito; Carneiro; Portella, 2023). É comum que no dia do índio as escolas, principalmente as da educação infantil e dos primeiros anos do ensino fundamental, adornem os alunos com penas e pinturas, além de utilizar imagens que remetem a uma visão estática da cultura indígena (Silva; Schneider, 2018).

³ O dia 19 de abril, a partir de 2022, passa a ser chamado oficialmente de Dia dos Povos Indígenas, a partir da Lei 14.402/22, oriunda do Projeto de Lei 5466/19, da deputada Joenia Wapichana. A mudança do nome tem o objetivo de explicitar a diversidade das culturas dos povos originários.

A restrição da abordagem das questões etnico-raciais apenas a datas comemorativas, além de não atender às demandas legais, ainda reforçam a folclorização, o exotismo e a classificação de tais modos de vida como uma subcultura (Santos, 2019; Silva, 2022; Reis; Almeida; Lima, 2023). A omissão da escola no cumprimento das exigências legais que dizem respeito a abordagens das histórias afro-brasileiras e indígenas se torna um solo fértil para a continuidade da colonialidade (Santos, 2019).

Existem vários fatores que estão associados ao não cumprimento das exigências legais em relação às questões étnico-raciais nas instituições escolares. Entre eles, temos a formação de professores e os materiais didáticos que dão suporte às práticas docentes realizadas nas escolas (Kayapó; Brito, 2014; Silva; Santos, 2019, Silva; Schneider, 2018, Nascimento, 2019).

Assim como ocorre majoritariamente na produção acadêmica, a produção dos materiais didáticos que chegam a nossas escolas está sempre privilegiando a teoria produzida no centro. É como se a cultura do outro fosse mais forte. Há um desbotamento e uma desvalorização grande dos estudantes indígenas no meio acadêmico. Alguns estudantes vão para a universidade e não são considerados produtores, autores e interlocutores do conhecimento neste meio. Mas é preciso haver um processo reverso. É isso que eu chamo de indigenização. Por que não indigenizar o outro? Por que não quilombolizar, campesinar o outro? Isso seria exercer o que se propõe a partir do conceito de interculturalidade. (Xakriabá, 2018, p.113)

É importante a percepção que existe uma forte relação entre a universidade e as escolas de ensino fundamental e médio já que os profissionais que constituem as escolas são oriundos das formações ministradas nas universidades (Nascimento, 2019).

Magalhães (2021), afirma que a universidade, principalmente em relação aos cursos de formação de educadoras/es, é um lugar privilegiado de transformações sociais e destaca que a aplicabilidade da lei requer mudanças na formação inicial e continuada de tais profissionais. No entanto, as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 são omissas em relação à presença dos temas relacionados à Educação das Relações Étnico-Raciais nos cursos de licenciatura, não havendo um marco legal que os estabeleça como componente curricular obrigatório (Reis; Almeida; Lima, 2023).

Por mais que o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, destaque que as instituições de ensino superior, especialmente aquelas que atuam na formação inicial e continuada de professores

deverão, incluir nos conteúdos das disciplinas e atividades curriculares do curso a Educação para as Relações Étnico-Raciais conforme expresso na Resolução CNE/CP n. 01/2004. (Brasil, 2009) e ainda expresse que uma das principais ações das instituições de ensino superior deve ser: “Dedicar especial atenção aos cursos de licenciatura e formação de professores, garantindo formação adequada aos professores sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e os conteúdos propostos na Lei 11645/2008” (Brasil, 2009, p. 43), na prática, as universidades não se sentem obrigadas a assegurar esses componentes nos cursos de graduação (Reis; Almeida; Lima, 2023).

Apesar das mudanças ocorridas nas universidades nos últimos anos, com as políticas públicas inclusivas, ampliando as pesquisas produzidas por sujeitos indígenas e afro-brasileiros, tais conhecimentos acabam ficando restritos a nichos específicos dentro da academia, não sendo traduzidos para os currículos de formação de professores e consequentemente não estando presente nos currículos e materiais didáticos escolares (Freire, 2019; Nascimento, 2019).

É importante olhar para as práticas de formação acadêmica que em sua grande maioria formam pesquisadores, conhecimentos científicos, produção acadêmica, mas muito poucos professores para atuarem em escolas com o objetivo de formar cidadãos capazes de refletir suas situações e de maneira mais geral os problemas de suas sociedades. (Kaingang, 2019, p. 34).

O ensino superior acaba não trabalhando temas relacionados à cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena nos cursos de licenciatura, configurando um ciclo formativo, em que os indivíduos formados na educação básica, ingressam no ensino superior em cursos de licenciatura e voltam para a educação básica, agora como profissionais e reproduzem a formação ausente em tais temáticas que receberam durante toda sua trajetória educativa (Silva, 2022).

A cultura hegemônica ainda é estruturante nos cursos de formação de professores e nos livros didáticos, assim como nos apresenta Reis (2020):

Os currículos das licenciaturas, de modo similar ao que é representado nos livros didáticos da escola média, tendem a reproduzir o cânone da filosofia europeia, negando o valor filosófico a saberes afro-latino-americanos ou produzidos por mulheres. A razão dicotômica – marginalizadora e hierarquizante – se pauta, desse modo, nas oposições binárias e estereotipadas, por meio das quais, para além do polo dominante, só há a ignorância, a selvageria e a barbárie. (p. 13).

A formação docente no Brasil é elaborada a partir da ótica do pensamento europeu, reproduzindo uma visão colonial a partir da hierarquização e invalidação de

conhecimentos não hegemônicos, que perpassa os referenciais teóricos, os currículos, as metodologias, as ciências e os espaços sociais (Grosfoguel, 2016).

Tal realidade se coloca em oposição às funções sociais de uma educação que esteja comprometida com a formação de sujeitos críticos que possam intervir na sociedade para que os processos de dominação, exploração e desigualdade sejam questionados e uma sociedade mais justa e democrática seja construída (Freire, 1982).

As universidades e escolas, principalmente as públicas, têm a responsabilidade de problematizar os corpos teóricos que valorizam, legitimam, disseminam e reproduzem, de modo a não reforçar a crença de que todas as populações não pertencentes à Europa Ocidental possuem saberes, modos de vida, capacidades cognoscentes e interpretação do mundo inferiores e não verdadeiros (Reis, 2022).

Segundo Adorno (2003, p. 116), “a desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato da sobrevivência e este deve ser o objetivo da escola, por mais restritos que sejam seu alcance e suas possibilidades”. Sendo a educação um ato político é necessário que esta se coloque a serviço da construção de uma sociedade ética, humana e solidária (Freire, 2020).

Para cumprir tal objetivo, é necessário que os espaços de formação, tanto de ensino superior quanto de ensino básico transformem suas lógicas estruturantes para que ao invés de reproduzirem a colonialidade possam refletir sobre ela e a combater.

Reitera-se, assim, a relevância de historicizar os processos de produção do conhecimento em seus contextos específicos, para problematizar as estruturas racializadas e genderificadas dos paradigmas epistemológicos hegemônicos, monoepistêmicos, monoculturais e localizados geopoliticamente, mas compreendidos como modelos universais a serem disseminados (Reis, 2022, p. 4).

Nesse sentido, a perspectiva decolonial e a educação intercultural são grandes aliadas (Reis, 2022; Candau, 2011, Fleury, 2001, Walsh, 2007, Mignolo, 2003), em diálogo à perspectiva contracolonial (Bispo dos Santos, 2015; Correa xakriaba, 2018; Kayapó, 2019; Baniwa, 2019; Kaingang, 2019)

3.3 Educação Popular, Decolonialidade e Educação intercultural na formação de professoras/es

A educação é um ato intencional e político, dessa forma não há neutralidade em seu exercício, sendo ela sempre fundada por posições ideológicas e princípios,

visando alcançar objetivos pré-determinados. Dessa maneira, o processo educativo pode estar alinhado à libertação e emancipação dos sujeitos, através do entendimento de si, de sua própria realidade e do mundo em que se vive, ou estar alinhada à manutenção de estruturas de exploração e injustiça social (Freire, 2000).

Do ponto de vista crítico, é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político (...). Isto significa ser impossível, de um lado, uma educação neutra, que se diga a serviço da humanidade, dos seres humanos em geral; de outro, uma prática política esvaziada de significação educativa (...) tanto no caso do processo educativo quanto no do ato político, uma das questões fundamentais seja a clareza em torno de a favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra o quê, fazemos a educação e de a favor de quem e do quê, portanto, contra quem e contra o quê, desenvolvemos a atividade política (Freire, 1989 p. 15).

Alinhada à perspectiva de Paulo Freire (1987), a educação não pode ser uma ferramenta utilizada para a transmissão de conhecimentos e reprodução das relações de poder instituídas, mas sim como uma prática capaz de trazer emancipação, consciência social e liberdade.

Apesar disso, as lacunas existentes na formação inicial e continuada de professoras/es, identificadas no item anterior, fazem com que muitas/os dessas/es profissionais não tenham consciência dessa dimensão política inerente ao ato educativo. Em consequência disso, frequentemente as/os educadoras/es não fazem escolhas conscientes sobre a dimensão política em que ancoram sua prática pedagógica, limitando-se a reproduzir os conteúdos e metodologias que lhes são apresentados pelos materiais didáticos e currículos oficiais.

Essa reprodução poderia ser reduzida através do fortalecimento da perspectiva crítica e diversa, na formação docente, do debate sobre as dimensões políticas e ideológicas que permeiam as escolhas curriculares e metodológicas e promovendo maior abertura aos saberes e conhecimentos historicamente marginalizados que podem enriquecer e democratizar as práticas educativas.

Outro aspecto fundamental do pensamento de Freire que se relaciona com tais questões é o entendimento da importância da educação como um processo de humanização. Ele acreditava que a verdadeira educação não apenas desenvolve as habilidades intelectuais dos indivíduos, mas também sua capacidade de se relacionar de forma ética e solidária com os outros seres humanos. Nesse sentido, a educação não se limita ao ensino de conteúdos, mas busca cultivar valores como empatia, respeito e justiça. Portanto, a função da educação é promover a humanização e a

emancipação dos sujeitos, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Para isso, se faz necessária

uma educação voltada às classes populares que propõe uma relação educativa que vai além do trabalho com conteúdos escolares, vai em busca da formação do homem-pessoa, ao invés do homem-coisa, do homem como um ser social comprometido com as causas de seu tempo, insatisfeito, curioso, sonhador, esperançoso e fundamentalmente transformador (Pereira; Pereira, 2010. p.3).

A partir desse tipo de educação é possível criar um sentimento de coletividade e união. A qual é alcançada, segundo Freire (1967) em *Educação como Prática da Liberdade*, por meio de uma relação pedagógica que se desenrola através do diálogo e do amor. Amor esse que se entende como um ato político e revolucionário, como Freire evidencia em *A Pedagogia do oprimido*:

Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, um diálogo. Daí que seja essencialmente tarefa de sujeitos e que não possa verificar-se na relação de dominação. Nesta, o que há é patologia de amor: sadismo em quem domina; masoquismo nos dominados. Amor, não, porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação (Freire, 1982, p.45).

Apesar de nos ensinamentos de Freire a questão da humanização dos sujeitos aparecer como central no processo de entendimento e transformação da realidade, sendo necessária a compreensão das questões interiorizadas e das estruturas e condições sociais que (re)produzem a desumanização, a proposta pedagógica de Freire, não está voltada a situação ontológica existencial dos oprimidos – nem tampouco ao padrão de poder instaurado com o capitalismo e a modernidade/colonialidade que cria essa situação e a racialização inerente a ela (Walsh, 2009, p. 33).

Mesmo que os ensinamentos de Paulo Freire não cite diretamente a questão da colonialidade, seu pensamento, desde sempre, demonstrou um compromisso inabalável em expor as injustiças perpetradas contra os oprimidos. A partir dessa incisiva denúncia, harmonizou a teoria com a prática, visando promover e concretizar um estilo de vida fundamentado em uma política e pedagogia voltadas para a libertação de toda a humanidade (Figueiredo e Frantz, 2018).

A colonialidade afirma o papel central da racialização como constituinte e fundante das relações de dominação (Mignolo, 2003). Dessa maneira, é impossível a prática pedagógica libertadora e democrática que não considera a presença da

colonialidade nos processos educativos e na sociedade de maneira geral. Em vista disso, a perspectiva decolonial se soma aos pensamentos de Paulo Freire, pois fomenta a percepção e combate da herança colonial que subalterniza sujeitos, saberes e modos de vida (Figueiredo e Frantz, 2018).

As ideologias decoloniais, trazem uma visão que se diferencia das ideologias eurocêntricas monoculturais, hegemônicas e se fortalecem a partir das ideologias latinas de formações multiculturais e comportamentais dos povos ocidentais latino-americanos e caribenhos (Mignolo, 2003; 2005). A decolonialidade é essencialmente contra-hegemônica pois emerge das lutas das classes historicamente marginalizadas e subalternizadas pela ruptura da América Latina com a colonialidade, o eurocentrismo, os epistemicídios, o neoliberalismo, o capitalismo global e as mais diversas formas de opressão (Oliveira, 2018).

Nesse sentido, a decolonialidade implica não apenas desvelar os padrões coloniais de poder, ser e saber, mas também, considerando as lutas dos povos historicamente subalternizados contra a desumanização, propor a construção de modos outros de poder, ser e saber (Walsh, 2005).

Portanto, decolonialidade é visibilizar as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas e das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas. A decolonialidade representa uma estratégia que vai além da transformação da des-colonização, ou seja, supõe também construção e criação, visando a reconstrução radical do ser, do poder e do saber (Oliveira e Candau, 2010, p. 24).

Walsh (2009), traz a interculturalidade de mão dadas a decolonialidade, sendo orientada pelas lutas históricas e atuais dos povos indígenas e negros da América Latina, para as construções de um projeto social, político, epistêmico, cultural, ético orientado em direção a descolonização e transformação (Walsh, 2019, p. 9).

Mais que a simples ideia de inter relação (ou comunicação, como geralmente se entende no Canadá, Europa e Estados Unidos), a interculturalidade aponta e representa processos de construção de um conhecimento outro, de uma prática política outra, de um poder social (e estatal) outro e de uma sociedade outra; uma outra forma de pensamento relacionada com e contra a modernidade/colonialidade, e um paradigma outro, que é pensado por meio da práxis política (Walsh, 2019, p. 9).

Essa perspectiva de interculturalidade, também denominada de interculturalidade crítica, se refere às relações complexas, não nega os conflitos, as contradições e desigualdades sociais, econômicas e políticas, mas trabalha com eles, ultrapassando uma relação superficial de mero reconhecimento e coexistência entre diferentes grupos culturais, promovendo a construção de pontes relacionais e de

articulação social entre eles, através de processos equitativos que visam desenvolver solidariedades e responsabilidades partilhadas (Walsh, 2001).

Ao invés de simplesmente tentar eliminar os conflitos ou impor uma única perspectiva dominante, a interculturalidade crítica defende abordagens mais inclusivas e dialógicas. Isso envolve reconhecer e valorizar a diversidade cultural, enquanto se compromete com processos de diálogo, negociação e reconciliação. Os conflitos são vistos como parte integrante das interações entre culturas diversas, mas também como oportunidades para promover o entendimento mútuo, a transformação social e a construção de sociedades mais justas e equitativas (Walsh, 2001, 2009, 2019; Oliveira e Candau, 2010; Candau, 2020).

Walsh (2001), coloca a interculturalidade como central no processo de construção de um pensamento crítico outro, por três motivos principais:

primeiro porque esta é vivida e pensada desde a experiência vivida da colonialidade [...]; segundo, porque reflete um pensamento não baseado nos legados eurocêntricos ou da modernidade e, em terceiro, porque tem sua origem no sul, dando assim uma volta à geopolítica dominante do conhecimento que tem tido seu centro no norte global. (Walsh, 2005, p. 25).

A mesma autora, posiciona a educação sendo fundamentada na interculturalidade crítica como uma importante ferramenta para a transformação social, ressaltando que, embora o sistema educativo não seja a única instituição que deve expressar a diversidade cultural e promover a interculturalidade, em algumas situações, é a instituição com maiores possibilidades de impactar o pessoal e o social em larga escala (Walsh, 2001, p. 11).

Tal perspectiva, que considera os processos educativos como potencialmente transformadores em busca de uma sociedade mais justa, democrática e equitativa, está presente nos ensinamentos de Catherine Walsh e também fundamenta todo o pensamento Freiriano. Sua pedagogia enfatiza a importância dos seres humanos em escala planetária e propõe o surgimento de uma consciência ético-crítica que se origina nos próprios sujeitos historicamente marginalizados. O ato pedagógico crítico se exerce no próprio sujeito e na sua práxis de transformação (Dussel, 2012, p. 443).

Há algum tempo se tornou impossível negar a íntima relação entre os processos educacionais e as questões culturais, sendo as escolas e universidades instituições culturais que promovem o encontro entre sujeitos com diferentes realidades, vivências, identidades e etnias (Moreira & Candau, 2003). Apesar disso,

tais questões continuam, majoritariamente, sendo negadas e silenciadas nos ambientes educacionais (Souza et al., 2021).

Gersem Baniwa (2019), aponta uma educação que se propõe a trabalhar as questões culturais orientadas pela ótica da interculturalidade como “uma importante ou talvez única oportunidade do encontro do Brasil consigo mesmo no tocante à sua memória, história e identidade” (p. 102).

Para tal, a formação de professores é um locus privilegiado de mudança, já que a formação que os futuros docentes recebem influenciam diretamente suas práticas profissionais (Moreira & Candau, 2003; Krenak & Pimenta, 2019; Kaingang, 2019). Dessa maneira, se as/os professoras/es são formadas/os a partir de uma ótica cientificista, onde a única verdade advém da ciência produzida dentro da academia, sem o contato com a diversidade de maneiras de entender e explicar a realidade, que é o que majoritariamente acontece nos ambientes de formação, suas práticas pedagógicas tem grande chance de seguirem o mesmo caminho (Baptista, 2014).

Infelizmente, ainda encontramos uma formação muito precária (quando existente) nos cursos de licenciaturas quando levamos em consideração as questões culturais (Candau, 2008; Moraes & Diniz-Pereira, 2014). Tais temas, quando presentes nas formações docentes, aparecem de forma secundária, dando ênfase a uma educação homogeneizadora (Arroyo, 2017). Formando assim profissionais sem o conhecimento e competência necessária para lidar de maneira coerente com as questões que envolvem a diversidade (Kayapó, 2019).

Segundo Arroyo (2017), a universidade e a escola contribuíram e contribuem para a transformação da diversidade em desigualdades. Dessa maneira, a universidade precisa reconhecer seu papel no combate de tal realidade a partir de suas licenciaturas e assumir seus compromissos políticos-pedagógicos e sociais com a diversidade.

Ainda, é importante dizer que, além das iniciativas na formação de professoras/es e no sistema educativo de maneira geral, ligadas à diversidade serem esporádicas e secundárias, muitas vezes estão repletas de desinformação, estereótipos e folclorização (Gomes, 2008). Conduta que é extremamente oposta à educação intercultural.

É imprescindível dizer que não basta apenas incluir temáticas ligadas a diversidade na formação de professores, mas que sua presença deve ser orientada

sobre uma perspectiva crítica, que entendemos aqui como a interculturalidade, que fomenta o questionamento das normas, das hegemonias e das moralidades conservadoras, que faz uma leitura crítica do passado histórico e do presente visando entender a origem das desigualdades, injustiças e violências sociais que enfrentamos (Candau; Leite, 2006; Furlani, 2006).

Candau (2008) e Moraes e Diniz-Pereira (2014), apontam para outro aspecto importante a ser considerado quando falam sobre a anulação das identidades culturais das/os futuras/os professoras/es durante a formação docente. As/os autoras/es evidenciam que essa crítica é frequente quando o assunto é o chão da escola, a anulação dos saberes prévios, particularidades e identidades dos estudantes, mas é pouco vista em relação às licenciaturas, porém, na maioria das vezes os profissionais estão reproduzindo na escola aquilo que aprenderam e vivenciaram em suas formações.

Entende-se que é muito mais difícil acolher, entender e lidar com as questões identitárias dos estudantes quando o reconhecimento de suas próprias questões culturais e identitárias não existe (Moreira & Candau, 2003). Pensamento que dialoga diretamente com os ensinamentos de Paulo Freire e com a interculturalidade, já que o entendimento da sociedade em que se vive se relaciona diretamente com o entendimento de si próprio e de sua realidade. Nesse sentido, é necessário que a/o professora/or tenha uma formação intercultural, para se evitar que se exija dela/e aquilo pelo qual ela/e não teve formação (Moraes & Diniz-Pereira, 2014, p. 126)

Assim, educandas/os e educadoras/es não reduzem a cultura do outro à um objeto de estudo, mas sim, à enxergam como modo próprio de algum grupo ver, estar, e interagir com a realidade (Fleuri; 2001). As diferenças culturais tornam-se potências, que ampliam nossas experiências, dilatam nossa sensibilidade e nos convidam a potencializá-las como exigência da construção de um mundo mais igualitário (Candau, 2016). Tal perspectiva se compromete com o constante questionamento das estruturas de poder que geram a submissão e inferiorização de saberes e modos de vida. Construindo à medida que se põe em prática uma interculturalidade que

[...] visibiliza maneiras diferentes de ser, viver e saber e busca o desenvolvimento e criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que – ao mesmo tempo – alentam a criação de modos “outros” – de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras. (Walsh, 2009, p. 25).

3.4 A disciplina Encontro de Saberes e Práticas Educativas, o Grupo Entre Folhas- Plantas Medicinais e o Acervo Biocultural Comunitário e a perspectiva contracolonial.

A disciplina Encontro de Saberes e Práticas Educativas, surge em 2020 na Universidade Federal de Viçosa, na preparação do então Período Emergencial Remoto I. A iniciativa foi gerada pelas problemáticas envolvidas na origem e desdobramentos da pandemia da Covid-19, naquelas trazidas pelo ensino remoto no ensino superior e nas trajetórias pessoais e acadêmicas de um grupo de professoras/es, pós-graduandas e licenciandas/os, da UFV.

As preocupações que se acentuaram na pandemia trouxeram reflexões sobre as ausências que se instalaram na formação de professores há muito tempo. No caso, as abordagens insuficientes e algumas vezes inexistentes sobre a temática da diversidade biocultural nos cursos de formação de professores (Moraes & Diniz-Pereira, 2014). Realidade que se faz presente na Universidade Federal de Viçosa.

Em 2022 foi realizada a pesquisa “Encontro de Saberes e Acervo Biocultural na Formação de Professoras e Professores na UFV: A Educação Popular e a Interculturalidade como Caminho”. Desenvolvida pela bolsista Júlia Azevedo Longo com orientação da mesma professora que orienta o presente trabalho, também vinculada ao Acervo Biocultural e ao grupo Entre Folhas-Plantas Medicinais, que teve como um dos seus objetivos analisar como a temática da diversidade biocultural é tratada nos cursos de licenciatura da UFV.

A partir da pesquisa documental foram analisadas as matrizes curriculares e os programas analíticos das disciplinas de todos os cursos de licenciatura da UFV, os resultados mostraram defasagem na abordagem das questões relacionadas à diversidade biocultural nos cursos de licenciatura. Entre todos os cursos, as licenciaturas em Química, Física e Letras não possuem ao menos uma disciplina que aborda a temática.

É revoltante que em meio a grande diversidade linguística dos povos indígenas brasileiros não exista nenhuma disciplina no curso de licenciatura em Letras que trate sobre a temática. Além da exclusão de toda produção literária oriunda de periferias, de comunidades rurais, de povos originários, de comunidades quilombolas, que trazem através da arte a cultura, história e luta que fundamentam a sociedade brasileira (Longo e Fernandez, 2023).

A pesquisa ainda evidenciou que o Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas é o que possui menor abertura para o diálogo sobre a questão da diversidade biocultural, seguido do Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, sendo o Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes o que possui a maior abordagem sobre a temática. Realidade que ilustra a materialização da ideia errônea de que as questões culturais, de gênero, identidade, sexualidade, raça devem estar restritas às discussões ligadas às Ciências Humanas.

É nesse contexto que a disciplina Encontro de Saberes e Práticas Educativas se insere, tendo sido criada no contexto pandêmico, o intuito foi o de criar uma disciplina que pudesse acolher os estudantes e trazer um diálogo sobre a vida considerando toda a sociobiodiversidade que a gera e a preenche, em uma perspectiva diferente da academicista/conteudista. Para tal, foram convidadas/os para o diálogo guardiães/ões da memória biocultural, mestras/es dos saberes tradicionais, que concebem o ser humano em sua integralidade e que não perderam suas conexões com a Terra, com os outros seres, vivenciando organizações sociais coletivas.

Segundo Krenak (2020):

Fomos, durante muito tempo, embalados com a história de que somos a humanidade e nos alienamos desse organismo de que somos parte, a Terra, passando a pensar que ele é uma coisa e nós, outra: a Terra e a humanidade. Eu não percebo que exista algo que não seja natureza. Tudo é natureza. O cosmos é natureza. Tudo em que eu consigo pensar é natureza (p. 25).

É importante considerarmos que “os povos indígenas não são pré-modernos nem atrasados. Seus valores, experiências e práticas sintetizam uma civilização viva, que demonstrou capacidade para enfrentar a Modernidade Colonial” (Acosta, 2016, p. 24).

A preservação da diversidade biocultural e dos serviços ambientais encontra-se intrinsecamente ligada aos territórios desses povos e comunidades, que representam as principais zonas conservadas do planeta. Enquanto sociedades vivas que lutam pela proteção e garantia de seus territórios e identidades culturais, desempenham papel indispensável para a continuidade da vida na Terra em meio à grave crise socioambiental e civilizatória contemporânea. Nesse sentido, é fundamental a Universidade se manter em diálogo com os povos tradicionais, para que possamos juntos pensar caminhos para a transformação social e a manutenção da vida no planeta.

A partir dessa referência, a disciplina passa a ser estruturada tendo como metodologia central as rodas de conversas com as/os mestras/es dos saberes tradicionais. Nesse sentido, o contexto do ensino remoto se mostrou favorável à proposta, em função da possibilidade do contato e do diálogo com mestras/es de diversos territórios, de todo Brasil, incluindo realidades distantes da Zona da Mata.

Entendendo a importância da temática na formação de professores e a atuação das/os professoras/es que constituíam a equipe de criação da disciplina, essa foi pensada como uma oportunidade de acolhimento às/aos estudantes das Licenciaturas da Universidade e de possibilitar momentos coletivos para estudar e pensar a vida.

Por envolver professoras/es de mais de um departamento a disciplina foi ligada a Pró-reitoria de Ensino (PRE), com código PRE 431. A referência ao “encontro de saberes” se deu em função deste já estar presente em outras Universidades, sendo a Universidade de Brasília (UNB) pioneira, na criação da disciplina em 2010. A Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), inspirada na UNB, construiu a partir de 2015 o Programa de Formação Transversal em Saberes Tradicionais (<https://www.saberestradicionais.org/sobre/>) envolvendo diversas disciplinas ministradas por mestras/es da cultura popular. Em busca de conhecer a experiência da UFMG foi feito contato e estabeleceu-se parceria com o coordenador do programa, partilhando a proposta, favorecendo sua consolidação e o contato com um dos mestres, bastante conhecido nacionalmente.

Assim, a disciplina foi estruturada, tendo como objetivo geral, promover o diálogo de saberes e a construção de conhecimentos sobre a vida e para a vida. E como objetivos específicos: favorecer a formação humana integral visando o bem viver; promover o diálogo entre cosmovisões e epistemologias; formar professoras/es para uma educação territorializada; promover o vínculo com os/as estudantes buscando o (re)encantamento com os saberes e com a vida.

Pensada como metáfora de Caravana, a disciplina se estruturou por meio das visitas remotas aos diferentes territórios das mestras e dos mestres dos saberes populares, apresentados a partir da perspectiva e das cosmovisões dos sujeitos (mestras/es). No caminho de proporcionar uma vivência que concretamente fomenta o contato com a temática biocultural, os materiais disponibilizados não são restritos a produções acadêmicas, nem somente a textos, sendo priorizadas produções de

mestras/es populares e produções que explorem outras linguagens além da textual, como músicas, poesias, imagens, vídeos etc.

Desta forma, a disciplina foi pensada inspirada nos princípios da Educação Popular, a partir do entendimento da educação como prática de liberdade, pensando a formação de uma/ futura/o educadora/or que

não teme enfrentar, não teme ouvir, não teme o desvelamento do mundo. Não teme o encontro com o povo. Não teme o diálogo como ele, de que resulta o crescente saber de ambos. Não se sente o dono do tempo, nem dono dos homens, nem libertador dos oprimidos. Com eles se compromete, dentro do tempo, para com eles lutar (Freire, 1982, p. 24).

Uma das questões importantes de serem destacadas sobre a disciplina Encontro de Saberes é que seus instrumentos de avaliação também foram pensados a partir do objetivo de estar alinhada aos princípios da educação popular e sendo condizente com os modos de vida das mestras e mestres que são protagonistas na disciplina. Nesse sentido, a avaliação não poderia ser realizada simplesmente por meio de uma prova, exigindo que as/os estudantes decorem e reproduzam conhecimentos.

Dessa maneira o instrumento central de avaliação da disciplina é o Caderno da Caravana dos Saberes Populares, que se caracteriza como um local de registro das vivências e reflexões feitas a partir da disciplina pelas/os estudantes. No caderno, há espaço para reflexão da/o futura/o professora/or sobre si mesmo, sobre as experiências e conhecimentos que está tendo contato na disciplina e aqueles que já carrega a partir da sua vivência anterior a disciplina. Permitindo assim, que haja a reflexão não apenas sobre os grupos e conhecimentos estudados, mas sobre si mesmo e o impacto da disciplina na sua formação não apenas profissional, mas como ser humano.

A partir disso, o caderno da caravana, que é um dos mecanismos utilizados para avaliação da disciplina, é uma importante ferramenta na formação de professoras/es, permitindo a reflexão envolvendo as identidades culturais de si mesmo, de outros grupos, comunidades e coletivos e sobre as interações entre essas diferentes culturas e identidades.

Apesar da disciplina inicialmente ter sido oferecida apenas para a graduação, a partir do entendimento que muitas/os professoras/es não receberam formação envolvendo a diversidade biocultural em seus cursos de graduação, após seu primeiro oferecimento, houve a expansão dela para a pós-graduação, especificamente no programa de mestrado em Educação em Ciências e Matemática da UFV, além disso,

foi oferecido também, em 2021, um curso de extensão formulado a partir da disciplina, atendendo demandas de pessoas não vinculadas à UFV. A partir de 2025 a disciplina passa a ser oferecida também em alternância pedagógica, no curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFV.

É importante dizer que as vivências possibilitadas pela Disciplina mobilizaram, desde o início, suas/eus responsáveis a documentar e analisar a experiência, dando origem ao projeto “Educação Popular e Saberes Tradicionais: construindo diálogos sobre a vida e para a vida na formação de professores na UFV”, aprovado, em 2021, pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPE/UFV), sob número CAAE: 39375620.5.0000.5153 (apêndice A).

Atualmente, a disciplina está na sua quarta edição e reúne estudantes de diferentes cursos de graduação (bacharelado e licenciatura) e de diferentes programas de pós-graduação. A disciplina por ser coordenada, atualmente, por membros do Grupo Entre Folhas-Plantas Medicinais (GEFPM), foi integrada às ações do grupo, vinculada ao Acervo Biocultural.

O GEFPM foi fundado estando ligado ao Departamento de Fitotecnia/UFV. Em 1992 por orientação da UFV tornou-se uma ONG. Sua casa sede, no campus da UFV, sempre foi espaço de desenvolvimento e/ou apoio das pesquisas, da extensão e das aulas das disciplinas de plantas medicinais e homeopatia da graduação e pós graduação. Desde 2015 o curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFV (Licena) também utiliza o GEFPM como espaço de aula de algumas disciplinas e de reuniões de planejamento.

Ao longo da trajetória de 36 anos o Grupo Entre Folhas atua de modo indissociável no ensino, pesquisa e extensão nas áreas de plantas medicinais, homeopatia e educação popular em saúde. Em 2021, o Grupo entre Folhas foi registrado como Programa de Extensão do Departamento de Educação da UFV e sua casa sede, localizada na Vila Gianetti, campus da UFV, também passa a ser responsabilidade do Departamento de Educação. Este Programa de Extensão tem na sua coordenação professoras dos departamentos de Educação, Biologia Geral e professora do departamento de Agronomia da UFV.

A casa sede abriga além do Programa de Extensão Grupo Entre Folhas-Plantas Medicinais o Programa de Extensão: “Divulgação das plantas medicinais, da homeopatia e da produção de alimentos saudáveis”. Estes Programas de Extensão

divulgam o conhecimento científico e tradicional sobre as plantas medicinais e a homeopatia, envolvendo desde o cultivo orgânico e tradicional das espécies, a conservação da socioagrobiodiversidade até as indicações e formas de uso, as tecnologias sociais e a educação popular em saúde com qualidade de vida.

A casa sede do Grupo Entre Folhas é um Espaço de CiênciaS da UFV, composto por: biblioteca temática, laboratório de extração de princípios ativos, laboratório de homeopatia, cozinha de manipulação de remédios tradicionais, sala de secagem e armazenamento de plantas medicinais, banco de sementes, e quintal com a Coleção de Espécies Vivas de Plantas Medicinais e Acervo Biocultural.

Desde 2021, com inspiração na disciplina Encontro de Saberes e Práticas Educativas, na própria trajetória do Grupo Entre Folhas e nas demandas da Educação do Campo da UFV, que recebe estudantes oriundos de comunidades tradicionais e povos originários, iniciou o processo participativo de construção do Acervo Biocultural do Grupo Entre Folhas-Plantas Medicinais.

Essa construção se deu por meio de reuniões mediadas que envolveram a participação de representantes de comunidades tradicionais e de grupos e movimentos quilombolas e indígenas de Viçosa e microrregião, além das/os estudantes e professoras/es da UFV e de outras instituições como UFJF, campus Governador Valadares, UFOP e UFMG, campus Ubá. Paralelamente às reuniões mediadas, foi construída a Instalação Artística Pedagógica (IAP) do Acervo Biocultural na casa sede do Grupo Entre Folhas enquanto espaço que viabiliza a presença dos conhecimentos das comunidades tradicionais, suas concepções e práticas de saúde, tecnologias, percepções de mundo e relações com a natureza. A proposta é que o Acervo Biocultural problematize no ambiente acadêmico a construção do conhecimento, visibilizando as outras ciências: o conhecimento ou as sabedorias tradicionais.

Acredita-se na importância do diálogo dos saberes para construção de conhecimentos mais complexos fundamentais para lidar com a realidade. Processo fundamentado na escuta atenta de perspectivas contracoloniais, que emergem da resistência de sujeitos coletivos que resistiram ao processo de colonização e que, portanto, mantiveram vivas suas cosmopercepções e modos de existência ancestrais (Bispo dos Santos, 2015). Essas perspectivas, por se constituírem a partir de experiências de resistência contínua, oferecem contribuições problematizadoras

essenciais para a transformação social, questionando de forma radical e profunda as estruturas de dominação e apresentando alternativas concretas de organização social, política e educativa.

Como descrito anteriormente, tanto as Disciplinas quanto o Acervo Biocultural, se estruturam em diálogo com narrativas contracoloniais e foram pensados ancorados nos princípios da educação popular freireana, que valoriza os saberes populares e a construção coletiva do conhecimento como elementos centrais para processos educativos verdadeiramente libertadores e transformadores (Freire, 1967), tendo fundamento numa base de escuta respeitosa e horizontal.

A partir da origem relacionada ao Grupo Entre Folhas e a disciplina Encontro de Saberes e Práticas Educativas, o Acervo Biocultural constrói suas frentes de atuação. Entre elas temos a construção e divulgação de materiais didáticos e a formação de professoras/es visando a educação intercultural e do campo e a construção de protocolos comunitários bioculturais e de consulta com foco no apoio às demandas comunitárias.

A produção de alguns dos materiais didáticos interculturais foram possíveis a partir das gravações das aulas das primeiras edições da disciplina Encontro de Saberes e práticas educativas, realizadas no período de pandemia, que geraram um rico material tendo as vozes das mestras e mestres dos saberes populares como protagonistas. As gravações e utilização das imagens está assegurada pela aprovação do projeto de pesquisa “Educação Popular e Saberes Tradicionais: construindo diálogos sobre a vida e para a vida na formação de professores na UFV” e pela assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLEs) (apêndice B) e do Termo de Autorização de Uso de Imagem (apêndice C) pelas/os mestras/es que participaram da disciplina.

Além de estarem ancoradas nas experiências da Disciplina Encontro de Saberes e Práticas Educativas, a produção dos materiais didáticos se ancoram também em pesquisas realizadas pelo Acervo Biocultural que objetivaram entender as demandas de sujeitos comunitários sobre a presença de seus saberes e metodologias nos ambientes formais de ensino.

Com base nessas demandas, foram construídos materiais em audiovisual, como documentários e vídeos curtos, alguns pensados para a utilização especificamente na formação de professores e outros para o uso na educação básica.

Cada um dos materiais acompanha um roteiro pedagógico que orienta seu uso, contendo sugestões de problematização, vínculo com legislações educacionais brasileiras e relações com temas da BNCC. Esses materiais e outros podem ser encontrados no canal do YouTube do Acervo Biocultural (<https://www.youtube.com/@acervobioculturaldogrupoen4842>).

As atividades do Grupo relacionadas a construção dos Protocolos Comunitários têm grande relação com a representante da “Articulação Pacari”, Jaqueline Evangelista Dias, que é membra fundadora do Grupo Entre Folhas Plantas Medicinais e organizou a produção do Protocolo Comunitário Biocultural das Raizeiras do Cerrado, o primeiro Protocolo Biocultural do Brasil.

A aproximação de Jaqueline com o Grupo do Acervo Biocultural, ocorreu desde sua origem e abriu as portas para o entendimento da importância dos protocolos comunitários como instrumentos de protagonismo e autodeterminação dos povos e comunidades tradicionais e como ferramentas fundamentais para o reconhecimento e proteção de seus direitos e saberes ancestrais.

Os protocolos comunitários são instrumentos políticos que contêm acordos elaborados por povos e comunidades tradicionais, sobre temas relevantes aos seus modos de vida, visando à garantia de seus direitos consuetudinários. Os direitos consuetudinários são fundamentados na tradição, e são expressos por valores, princípios, regras, cosmovisões e práticas que são passados de geração em geração, num movimento vivo e contínuo (Dias e Laureano, 2014).

Tais documentos estão previstos na legislação brasileira por meio da Lei nº 13.123/2015, conhecida como Lei da Biodiversidade, que dispõe sobre o acesso e proteção ao patrimônio genético de toda biodiversidade do País, ao conhecimento tradicional associado, e sobre a repartição de benefícios com povos indígenas, comunidades tradicionais e agricultores tradicionais (Brasil, 2015).

Essa legislação é expressão dos compromissos internacionais assumidos pelo Brasil, como os da Convenção sobre Diversidade Biológica (CDB), que foi aberta à assinatura durante a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (Rio-92), em 1992, tendo sido ratificada pelo país por meio do Decreto Legislativo nº 2/1994 e posteriormente promulgada pelo Decreto nº 2.519/1998 (Natividade et al., 2025). A CDB reconhece o valor dos conhecimentos tradicionais na conservação da biodiversidade e estabelece, em seu artigo 8, a necessidade de respeitar, preservar e manter esses saberes com a participação efetiva de seus detentores.

Também se articula com a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), adotada em 1989 e ratificada pelo Brasil em 2002, que reconhece o direito à autodeterminação dos povos indígenas e tradicionais e estabelece o dever dos Estados de realizar consultas livres, prévias e informadas sempre que ações administrativas ou legislativas possam afetar seus modos de vida, territórios e culturas (Natividade et al., 2025).

A atuação do Acervo Biocultural na produção dos Protocolos Comunitários se dá então a partir, não apenas, de aproximações do Grupo com pessoas e organizações envolvidas na defesa dos direitos, conhecimentos e modos de vida de povos e comunidades tradicionais como também, dá resposta a marcos legais e políticos nacionais e internacionais.

A partir disso, desde 2021, o Acervo Biocultural vem desenvolvendo ações nesse sentido, atuando na construção de diferentes tipos de Protocolos comunitários, sendo eles, os Protocolos Comunitários Bioculturais e os Protocolos Comunitários de Consulta e Consentimento Livre, Prévio e Informado.

Cada um deles apresenta características e finalidades específicas. Enquanto os Protocolos Bioculturais focam na documentação e sistematização dos conhecimentos tradicionais, práticas culturais e modos de vida das comunidades, os Protocolos de Consulta e Consentimento, também conhecidos como Protocolos Autônomos, estabelecem procedimentos e diretrizes para garantir o acesso ao direito ao consentimento livre, prévio e informado, assegurando que essas comunidades sejam adequadamente consultadas em processos que possam impactar seus territórios e modos de vida, respeitando suas formas próprias de organização e tomada de decisão (Amora, 2013; Observatório, 2024, Natividade et al., 2025).

Em parceria com diferentes povos e comunidades tradicionais, o Acervo Biocultural tem materializado essa proposta através da construção de tais materiais, sendo eles: o “Protocolo Comunitário Biocultural do Povo Puri Grupo Uxo Txori da Zona da Mata Mineira - Do Jeito Que Minha Avó Contava: Expressões da Oralidade - Memórias - Identidade e a Defesa dos Direitos Consuetudinários de Um Povo Que Resiste” e o “Protocolo Biocultural e de Consulta da Comunidade de Carangolinha de Cima - Divino, MG: direito ao seu território e ao autorreconhecimento como Comunidade Tradicional Pé de Serra.”

A partir da origem e trajetória do Acervo Biocultural que são conectadas com a Disciplina Encontro de Saberes e Práticas Educativas, com a Licenciatura em Educação do Campo da UFV e com o Grupo Entre Folhas Plantas Medicinais, a equipe do Grupo expandiu os olhares para os Protocolos Comunitários, indo além de seu valor legal e político e entendendo esses instrumentos como potenciais materiais didáticos interculturais, para serem utilizados em escolas, na formação de professoras/es e em processos educativos comunitários.

É importante ressaltar, que ao longo desse processo o Grupo do Acervo Biocultural se aproximou e estabeleceu parceria com o “Observatório de Protocolos Comunitários de Consulta e Consentimento Livre Prévio e Informado: direitos territoriais, autodeterminação e jusdiversidade” (<https://observatorio.direitosocioambiental.org/>), que é uma iniciativa criada em 2017 que reúne uma rede de pesquisadores, representantes de povos tradicionais e organizações da sociedade civil. O Grupo surge a partir da necessidade de dar visibilidade aos protocolos autônomos elaborados pelos povos indígenas, quilombolas e outras comunidades tradicionais, reconhecendo esses instrumentos como expressão da jusdiversidade e exercício da autodeterminação dos povos (Observatório, 2024).

O Observatório tem como objetivos principais monitorar casos de violações ao direito de consulta e consentimento prévio, livre e informado no Brasil e países da América Latina e África, manter atualizado um banco de protocolos comunitários, e oferecer apoio técnico para elaboração desses instrumentos. Compreendendo os protocolos como ferramentas legítimas de criação de normas de relacionamento com a sociedade hegemônica de forma livre e autônoma, abrange tanto os Protocolos Autônomos de Consulta quanto os Protocolos da Sociobiodiversidade (Observatório, 2024).

A aproximação e parceria do Acervo Biocultural com o Observatório de Protocolos é um processo importante que fortalece as ações do Acervo e contribui para a reflexão das ações desenvolvidas.

Além disso, o Acervo Biocultural desenvolve outras iniciativas que dialogam com tais perspectivas, entre elas, temos registros da sociobiodiversidade, cartilhas, livros e outros. No mês de Julho de 2025, o Grupo realizou o evento: “Memória, Território e Educação – Lançamento de Iniciativas Comunitárias e Interculturais”, que

marcou a inauguração oficial da Biblioteca Setorial do Grupo Entre Folhas e o lançamento do livro “Grupo Entre Folhas-Plantas Medicinais trajetória e indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão” e também o lançamento dos produtos gerados, a partir da pesquisa colaborativa e intercultural do Acervo Biocultural em conjunto com povos e comunidades tradicionais, sendo eles:

- Protocolo Comunitário Biocultural do Povo Puri Grupo Uxo Txori da Zona da Mata Mineira: Do Jeito que Minha avó Contava - Expressões da Oralidade, Memórias, Identidade e a Defesa dos Direitos Consuetudinários de um Povo que Resiste;
- Livro: No caminho da Oca Tokmã Kahap: Registro da Sociobiodiversidade da comunidade Córrego dos Florentinos-Ubaporanga, MG: reconhecendo guardiãs/ões, memórias, saberes e práticas ancestrais;
- Protocolo Comunitário Biocultural e de Consulta da Comunidade de Carangolinha de Cima - Divino, MG: direito ao seu território e ao autorreconhecimento como comunidade tradicional Pé de Serra;
- Cartilha: Onde nascem os saberes: a interculturalidade pelos olhares e vivências das/os guardiãs e guardiões dos conhecimentos populares;
- Cartilha: Caminhos para a construção de Protocolos Comunitários;
- Livro: Encontro de Saberes;
- Materiais Didáticos Interculturais - vídeos e roteiros pedagógicos disponibilizados em plataformas digitais.

Todos os materiais podem ser acessados de maneira online, os livros, cartilhas e Protocolos Comunitários pelo Drive do Grupo Entre Folhas (<https://drive.google.com/drive/folders/19jMwYuV-yfN4Bx5nmeXgttfkmLQVe8ym>) e materiais didáticos interculturais em vídeo e seus roteiros pedagógicos pelo canal do YouTube do Acervo Biocultural (<https://www.youtube.com/@acervobioculturaldogrupoen4842>).

O evento representou um importante momento para a equipe do Acervo Biocultural, pois reuniu frutos do trabalho realizado pelo Grupo nos últimos três anos com a presença de representantes das comunidades e povos tradicionais e

movimentos sociais parceiros nessas ações. Sendo assim um momento importante de reflexão, celebração, emoção e reafirmação do trabalho desenvolvido, nutrindo a equipe do Grupo para os caminhos presentes e futuros.

4. OBJETIVO GERAL E OBJETIVOS ESPECÍFICOS

O projeto tem como objetivo geral analisar ações do Acervo Biocultural do Grupo Entre Folhas Plantas Medicinais - UFV visando entender as suas inserções e contribuições na educação intercultural na formação de professores. Para tal, são objetivos específicos:

- Promover a análise crítica de materiais didáticos interculturais do Acervo Biocultural e refletir sobre suas contribuições na formação de professoras/es em educação intercultural;
- Sistematizar a construção de um curso do Acervo Biocultural em educação intercultural com foco na diversidade biocultural e analisar suas contribuições na formação continuada de professoras/es.

5. METODOLOGIA

A presente pesquisa tem natureza qualitativa e se consolida como pesquisa intercultural colaborativa, no contexto do Acervo Biocultural do Grupo Entre Folhas - Plantas Medicinais, da UFV.

Destaca-se que a pesquisa foi uma demanda do GEFPM, expressa nas reuniões realizadas mensalmente. A demanda de estudar a inserção da temática da diversidade biocultural na educação, a partir da educação intercultural, foi expressa coletivamente nas primeiras reuniões do Acervo Biocultural, em 2021, com a presença de membros da universidade e comunitários.

A pesquisa colaborativa foi escolhida, por se caracterizar, segundo Magalhães (2018), como metodologia de pesquisa no âmbito da educação, a qual considera que o conhecimento é construído por meio das interações entre os sujeitos. Dessa forma, buscam-se transformações por meio de instrumentos que permitem aos indivíduos refletirem sobre os sentidos e significados de suas próprias ações e as dos outros.

O envolvimento da pesquisadora no trabalho do Acervo Biocultural do GEFPM, desde a sua origem, permite o acesso aos materiais e a participação nos processos de planejamento e desenvolvimento das ações do grupo. Da mesma forma, a pesquisa se viabiliza como colaborativa, tendo a contribuição de diferentes sujeitos

que partilham das ações do Acervo, entre elas/es, professoras/es e estudantes universitárias/os de diferentes cursos (Licenciatura em Educação do Campo, Ciências Biológicas, Geografia etc.), integrantes de comunidades tradicionais, professoras/es em formação, todas/os esses, participantes do Acervo Biocultural ou de suas ações.

Para atender as demandas éticas, o presente trabalho está vinculado ao projeto guarda-chuva do Acervo Biocultural, "Sociobiodiversidade em comunidades tradicionais: pesquisa colaborativa em educação intercultural e formação de professores", aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP/UFV), CAA:67414623.9.0000.5153, parecer consubstanciado número 5.991.528 (apêndice D).

A pesquisa desenvolveu-se em duas etapas, sendo elas, a análise de materiais didáticos interculturais produzidos pelo Acervo Biocultural do Grupo Entre Folhas-Plantas Medicinais e a elaboração, sistematização e análise de um curso em educação intercultural para a formação continuada de professoras/es. Cada uma dessas etapas é apresentada a seguir.

5.1 Análise dos materiais didáticos interculturais

A primeira etapa da pesquisa é composta pela análise crítica de materiais didáticos interculturais produzidos pelo Acervo Biocultural do Grupo Entre Folhas-Plantas Medicinais, sendo compostos por: vídeos educativos, disponíveis no canal do *Youtube* (<https://www.youtube.com/channel/UCVh3PzJNHxcHcsrQTFlyXXg>), e Protocolos Comunitários Bioculturais e de Consulta, disponíveis no espaço físico e no Drive do Acervo.

Na pesquisa foi adotada a análise de conteúdo, conforme sistematizada por Bardin (2011), como técnica para examinar a presença de elementos da educação intercultural nos materiais didáticos. Trata-se, especificamente, de uma análise categorial, a qual consiste na "classificação dos elementos constituintes de um conjunto por diferenciação e, posteriormente, por reagrupamento segundo a analogia" (Bardin, 2011, p. 149).

As categorias de análise foram definidas previamente, a partir da noção de interculturalidade sobre a ótica do pensamento de Catherine Walsh e Vera Maria Candau, referenciais centrais da pesquisa. Para isso, foram selecionados quatro artigos, sendo eles dois de cada autora. Da primeira autora, os artigos escolhidos

foram: “Interculturalidade e decolonialidade do poder: Um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial” e “Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver”. Já da segunda autora foram escolhidos os seguintes: “Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas” e “Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença”.

Esse processo se caracteriza, segundo Bardin (2011), como categorização por ‘caixas’. Segundo a autora, essa forma de categorização “é aplicável no caso de a organização do material decorrer diretamente dos funcionamentos teóricos hipotéticos” (Bardin, 2011, p. 149). Nesse sentido, a análise foi guiada por categorias teoricamente fundamentadas, aplicadas posteriormente aos materiais didáticos, com o objetivo de verificar sua ocorrência ou ausência.

Essa abordagem se insere dentro da lógica metodológica em que “é fornecido o sistema de categorias e repartem-se da melhor maneira possível os elementos à medida que vão sendo encontrados” (Bardin, 2011, p. 149), estabelecendo uma análise orientada por pressupostos teóricos previamente definidos.

A partir disso, foi realizada a leitura dos quatro artigos, sendo selecionados trechos que caracterizam a interculturalidade. A partir desses trechos foram criadas categorias prévias de análise que posteriormente foram caracterizadas e utilizadas nas análises dos materiais didáticos.

A escolha dos materiais didáticos a serem analisados levou em consideração o tempo da pesquisa, que por ser curto, impossibilitaria a análise de todos os materiais já produzidos pelo Acervo Biocultural do Grupo Entre Folhas. Nesse sentido, optamos pela análise de um material de cada tipo já produzido, sendo eles, vídeos curtos, vídeos longos e Protocolos Comunitários Bioculturais, dando prioridade àqueles que se relacionam com outras etapas da presente pesquisa.

Foram escolhidos: um vídeo curto direcionado especificamente para a formação de professoras/es denominado: “Confluências: encruzilhadas dos saberes de matrizes africanas e a formação de professores/as”, um vídeo longo, o documentário: “Encontro de Saberes e diálogos com a vida: Construindo uma Universidade Popular”, que foi escolhido por ser construído a partir da experiência da disciplina Encontro de Saberes e Práticas Educativas que se relaciona diretamente com outra etapa da pesquisa, e o “Protocolo Comunitário Biocultural do

Povo Puri Grupo Uxo Txori da Zona da Mata Mineira - Do Jeito Que Minha Avó Contava: Expressões da Oralidade - Memórias - Identidade e a Defesa dos Direitos Consuetudinários de Um Povo Que Resiste”, escolhido por ser um dos tipos de materiais produzidos pelo Acervo Biocultural e ser importante entender seu potencial como material didático, além de se relacionar com o curso de formação em educação intercultural para professoras/es, já que uma das aulas foi direcionada a fala de uma Indígena Puri. O Protocolo não foi utilizado como material didático do curso pois estava na fase final de construção com a comunidade, não tendo sido feita ainda a devolutiva para o grupo, não podendo, na data do curso, ser compartilhado publicamente.

Para a análise dos materiais em formato de vídeo, foi realizada a transcrição do áudio com o auxílio da ferramenta TurboScribe, permitindo as repetidas leituras e identificação das categorias prévias (definidas a priori, a partir dos textos) e emergentes do material.

5.2 Elaboração, sistematização e análise do curso de Educação intercultural para a formação de professoras/es

A segunda etapa da pesquisa, diz respeito a sistematização da elaboração e desenvolvimento, bem como análise, de um curso em educação intercultural com foco na formação continuada de professoras/es, a partir dos materiais produzidos pelo Acervo e com base nas experiências da disciplina Encontro de Saberes e Práticas Educativas. Tal curso, se oportunizou na prática por meio do Programa Escola da Terra/MEC, desenvolvido no segundo semestre de 2024 pela Licenciatura em Educação do Campo da UFV, junto ao Acervo Biocultural.

O Programa Escola da Terra se compromete com a permanência e a melhoria de condições de aprendizagem de estudantes do campo e comunidades quilombolas através da formação continuada de professoras/es e o oferecimento de recursos didáticos e pedagógicos para atender tais demandas (Brasil, 2013)

Por ter como público, inicialmente, professoras/es do campo da Zona da Mata Mineira, a proposta de elaboração do curso foi inserir conteúdos da diversidade biocultural do/a território/realidade das/os professoras/es em formação. Além dos conteúdos, a intenção foi de estruturar o curso em parceria e com a presença de comunidades e povos tradicionais e originários que compõem e atuam na Zona da Mata e/ou que estabelecem parceria com o Acervo Biocultural. Inicialmente

pensamos no Povo Puri e na Comunidade Quilombola do Buieié. O contato foi estabelecido com ambos, mas os representantes da Comunidade Quilombola do Buieié apresentavam um calendário muito apertado, o que impossibilitou a participação no curso, dessa maneira apenas uma integrante do Povo Puri esteve presente.

O curso de formação em educação intercultural para professoras/es do campo foi estruturado para ser desenvolvido em quatro encontros presenciais e com atividades complementares, a serem realizadas pelas/os professoras/es fora dos espaços do curso. Os encontros foram direcionados para os estudos introdutórios teóricos sobre a temática da educação intercultural e da diversidade biocultural e para as vivências com a representante do Povo Puri.

Os materiais didáticos produzidos pelo Acervo foram utilizados no curso, a partir da análise da presente pesquisa, identificando as suas potencialidades na formação das/os educadoras/es em educação intercultural.

As atividades avaliativas, desenvolvidas pelas professoras/es entre os encontros do curso, foram direcionadas para a análise da realidade da comunidade e do território das/os professoras/es/escolas, buscando o entendimento da diversidade biocultural. A partir dessa etapa foi proposta a elaboração de planos de aula, a partir das reflexões/conhecimentos produzidos a partir do curso e do levantamento feito pelas/os educadoras/es.

As atividades complementares das/os educadoras/es que autorizaram a pesquisa por meio do preenchimento do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) (apêndice E) foram utilizadas como fonte de dados da presente pesquisa. Nesse sentido, foram analisadas três etapas: o levantamento da/o realidade/território, a produção dos planos de aula e a socialização das impressões e impactos do curso.

Na primeira etapa, foram analisados os questionários das/os educadoras/es, preenchidos no *Google Forms*. As perguntas foram direcionadas à caracterização do perfil das/os integrantes do curso (escola de origem, ano que leciona, número de estudantes etc) e a prática pedagógica dessas/es educadoras/es levando em consideração a temática da diversidade biocultural. Foram analisadas também as questões com foco na caracterização da realidade em que estão inseridos (Estão presentes integrantes de comunidades tradicionais na escola em que leciona? e em

sua sala de aula? e na cidade e região em que a escola está inserida? Que comunidades são essas? Como são seus modos de vida, suas práticas, seus saberes? Como se relacionam com o ambiente? etc). Para tal, foram disponibilizados alguns exemplos de comunidades tradicionais, para favorecer a comunicação.

A segunda etapa, foi a análise dos planos de aula elaborados, essa foi a atividade final do curso e sua análise foi feita a partir da identificação de conteúdos, metodologias e materiais trabalhados durante o processo de formação.

A terceira e última etapa da análise foi realizada a partir de um Círculo Epistemológico na aula final do curso. Os círculos epistemológicos são uma metodologia de pesquisa inspirada nos círculos de cultura de Paulo Freire, nesse contexto se estruturam a partir dos mesmos princípios que estruturam os pensamentos do autor.

Dessa maneira, os círculos epistemológicos se caracterizam como locais de diálogo horizontal rompendo com a hierarquização tradicional em que os papéis de pesquisadoras/es e pesquisadas/os se dissolvem e todos se tornam pesquisandas/os num processo mútuo de investigação, problematização, reflexão e aprendizagem. Nessa perspectiva, não existem conhecimentos maiores ou melhores que outros, apenas conhecimentos diferentes, que são frutos de contextos sociais diversos e o círculo epistemológico é uma oportunidade de encontro desses diferentes saberes para a construção de novos, mais complexos (Accorssi; Clasen; Veiga Júnior, 2021).

A realização dos círculos epistemológicos ocorre a partir de reuniões mediadas guiadas por hipóteses ou perguntas geradoras embasadas nas investigações da pesquisa que fomentam a reflexão e o diálogo, gerando “um processo de conscientização capaz de transformar as concepções que os sujeitos têm da realidade e, conseqüentemente, a sua atuação sobre ela.” (Accorssi; Clasen; Veiga Júnior, 2021, p. 7)

O círculo epistemológico realizado no curso se iniciou com uma retrospectiva dos momentos vivenciados na formação, desde os conteúdos estudados, até as atividades e vivências realizadas, em seguida o círculo epistemológico teve como guia perguntas geradoras elaboradas a partir dos objetivos da pesquisa, são elas: “Os espaços que vivemos nesse processo de formação te tocaram? Como? Quais transformações ocorreram em relação a sua percepção sobre os povos que

compõem a diversidade biocultural? Como essa transformação repercute na sua prática pedagógica?”. Esse espaço foi gravado e posteriormente as falas das/os educadoras/es, que autorizaram a pesquisa por meio do preenchimento do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), foram transcritas.

Para realizar a análise dos dados das etapas acima descritas, optou-se por uma abordagem qualitativa crítica, orientada pela identificação de temas emergentes. Essa estratégia metodológica parte do reconhecimento da importância da escuta atenta e da valorização dos sentidos produzidos pelas/os educadoras/es em sua experiência formativa, conforme propõem Freire (1982) e Brandão (2002), ao defenderem que o conhecimento se constrói no diálogo com a realidade concreta dos sujeitos. A presença da pesquisadora tanto na elaboração e condução do curso permitiu uma imersão profunda nesse processo, facilitando a identificação de núcleos de sentido que emergiram a partir dos conteúdos estudados, vivências, reflexões e atividades realizadas pelas/os participantes da formação.

No caso dos planos de aula, os temas emergentes foram selecionados com base nos conteúdos e metodologias trabalhados ao longo do processo de formação, sendo analisados em termos de presença e profundidade. No círculo epistemológico, guiado por perguntas geradoras inspiradas na pedagogia freireana, as falas das/os educadoras/es foram transcritas e analisadas de maneira qualitativa, buscando identificar os sentidos atribuídos à experiência da formação e seus impactos na prática pedagógica das/os educadoras/es.

O curso foi sistematizado e, a partir das análises, desenvolvidas nas três etapas avaliativas, acerca da contribuição do curso na formação das/os educadoras/es, foi construído o produto educacional da pesquisa (apêndice F). Propõe-se nesse, um plano de curso de formação de professoras/es em diversidade biocultural, na perspectiva da educação intercultural crítica, a partir da reflexão da experiência desenvolvida (com as devidas adequações) que poderá ser utilizado, em atuações futuras, pela equipe do Acervo Biocultural, ou por outros grupos, mediante às adaptações necessárias para as realidades específicas.

6. RESULTADOS E DISCUSSÃO

6.1 Análise dos materiais didáticos do Acervo Biocultural

6.1.1 Construção das categorias prévias - interculturalidade

A partir da categorização de quatro artigos — dois de Catherine Walsh

(“Interculturalidade e decolonialidade do poder: “Um pensamento e posicionamento ‘outro’ a partir da diferença colonial” e “Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver”) e dois de Vera Maria Candau (“Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas” e “Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença”) — foram identificadas 35 categorias prévias, relacionadas à Interculturalidade, a serem utilizadas na análise dos três materiais didáticos produzidos pelo Acervo Biocultural da UFV e estudados na presente pesquisa. As categorias identificadas, bem como suas caracterizações e formas de aplicação, estão sistematizadas no quadro a seguir (Quadro 1).

O Quadro 1 apresenta as 35 categorias prévias, organizadas em grupos com sentido comum, em que categorias prévias mais abrangentes se tornam macrocategorias e as demais passam a ser enquadradas como subcategorias, trazendo especificidades relacionadas às macrocategorias.

Quadro 1 - Categorias prévias de análise

	Categoria	Caracterização
1	Visibiliza, questiona e se opõe a colonialidade do poder	Críticas relacionadas às formas contemporâneas de exploração e dominação que perpetuam os padrões coloniais, especialmente nas esferas econômicas e políticas
1.1	Visibiliza, questiona e se opõe ao modelo de sociedade/capitalismo	Crítica à forma como nossa sociedade está organizada, incluindo suas estruturas políticas, econômicas, sociais e culturais, as relações entre indivíduos, grupos, instituições, os padrões de convivência, a distribuição de recursos e o exercício de poder. O capitalismo foi incluído no nome da categoria, pois é o modelo que rege a sociedade atualmente, estando incluídos também seus desdobramentos, como o neoliberalismo, capitalismo verde etc.
1.2	Visibiliza, questiona e se opõe a colonização/racialização/colonialidade	Crítica ao processo de colonização que foi fundamentado na racialização dos sujeitos não europeus e ao processo de colonialidade, que se perpetua até os dias atuais e diz respeito a um padrão de relações de poder que opera a partir da naturalização de hierarquias de raça, gênero, territórios, culturas e saberes, permitindo subjugação de modos de vida, conhecimentos e sujeitos.

1.3	Visibiliza, questiona e se opõe aos padrões de poder	Crítica às estruturas e dinâmicas que determinam quem tem autoridade, controle e influência na sociedade, às relações de dominância e subordinação que moldam as interações sociais, políticas, econômicas e acesso a recursos, direitos e oportunidades.
1.4	Visibiliza, questiona e se opõe a discriminação	Crítica aos processos de discriminação, preconceito e estereotipação que tem origem nas hierarquias raciais, de gênero, classe e cultura, que marginalizam sujeitos, saberes e modos de vida.
1.5	Visibiliza, questiona e se opõe a desigualdade	Crítica à disparidade de tratamento e condições de indivíduos e grupos em relação ao acesso a recursos, oportunidades, direitos e poder e aos fatores históricos, estruturais e sistêmicos, que criam e perpetuam tal lógica, sustentando condições de exclusão e marginalização.
2	Visibiliza, questiona e se opõe a colonialidade do saber	Críticas aos processos de subalternização, invisibilização e folclorização de todos os conhecimentos e saberes que não seguem os padrões de produção da ciência moderna
2.1	Visibiliza, questiona e se opõe ao epistemicídio	Crítica aos processos de destruição/aniquilação dos conhecimentos, saberes e da própria racionalidade e capacidade intelectual dos sujeitos não-brancos.
2.2	Contemporaneidade dos saberes ancestrais	Aplicada quando há o entendimento da contemporaneidade dos saberes ancestrais
2.3	Pluriversidade	Aplicada quando há o reconhecimento e valorização da coexistência de múltiplos saberes, culturas e formas de vida, sem a imposição de uma única visão de mundo
2.4	Epistemologias e Cosmopercepção	Aplicada quando modos de vida de povos tradicionais e originários são identificados, em oposição à visão hegemônica da sociedade ocidental
3	Visibiliza, questiona e se opõe a colonialidade do ser	Crítica aos processos de negação à dimensão ontológica e à construção de subjetividades e modos de vida do outro não-europeu.
3.1	Visibiliza, questiona e se opõe a romantização e a desumanização	Crítica a cristalização de culturas e sujeitos, sem entendê-los a partir da multiplicidade de sentimentos, ações e valores que os constituem. Usamos os termos romantização e desumanização pois esses processos podem criar à visão

		dos sujeitos como violentos e primitivos ou, inversamente, como seres idealizados, vivendo em harmonia plena, sem conflitos ou escassez.
3.2	Visibiliza, questiona e se opõe a monocultura	Aplicada quando há crítica da diferença como um problema e consequentemente ao processo de homogeneização cultural e epistemológica, onde diversas formas de vida, saberes e práticas são silenciados e suprimidos em favor de um único padrão dominante.
3.3	Além do cognitivo	Aplicada quando são citadas dimensões que vão além da cognitiva, como questões afetivas, espirituais, comportamentais etc.
3.4	Reconhecimento e resgate da construção das identidades culturais em níveis coletivo e individual	Aplicada sempre que processos e práticas de resgate e reconhecimento de identidades culturais coletivas e individuais são identificados.
3.5	Cultura dinâmica	Aplicada quando há o entendimento que as culturas ao longo do tempo se transformam sendo elas abertas, dinâmicas e conflituosas.
4	Prática política	Aplicada sempre que o caráter político da interculturalidade é citado, assim como sua importância fundamental para a concretização de mudanças efetivas.
4.1	Reconhece e assume os conflitos socioculturais	Aplicada quando os conflitos existentes nas relações socioculturais são não apenas reconhecidos, mas trabalhados, sendo vistos como oportunidades para questionar desigualdades e promover transformações estruturais.
4.2	Transformação contínua e estrutural	Aplicada quando o objetivo de uma transformação profunda e contínua, sem estar restrita a momentos ou grupos específicos, é expresso.
4.3	Articula as questões culturais e sociais	Aplicada quando as questões sociais e culturais são entendidas como complementares e inseparáveis
4.4	Ação criadora e	Aplicada sempre que se identifica a ideia de transformação

	transformadora	social e a criação de novos modos de vida, educação, percepções, relações etc.
4.5	Resistência/insurgência/o posição	Aplicada sempre que processos de resistência e oposição a situações, práticas, políticas e relações de opressão, exploração e injustiça são citados.
5	Inter-relação e diálogo entre diferentes culturas, saberes e sujeitos	Aplicada quando a ideia não só de reconhecimento de diferentes saberes e culturas é expresso, mas sim o de respeito mútuo, inter-relação e articulação entre as diferentes cosmo percepções são trazidos.
6	Perspectiva decolonial/decolonialidade	Aplicada quando a perspectiva decolonial é citada.
7	Origem nos grupos subalternizados	Aplicada sempre que a importância da origem em grupos subalternizados é destacada.
8	Necessidade de formação para professoras/es (interculturalidade como conteúdo)	Aplicada quando é expressa a necessidade da interculturalidade fazer parte da formação de professoras/es.
9	Formação de professoras/es regida pela interculturalidade	Aplicada quando é expressa não só a necessidade da interculturalidade estar presente na formação de professoras/es como um conteúdo, mas dela mesma ser formulada e regida pela interculturalidade.
10	Pluralidade estratégias pedagógicas	Aplicada sempre que ocorre a citação da necessidade de diferentes estratégias pedagógicas.
10.1	Pluralidade linguagens	Aplicada sempre que ocorre a citação da necessidade de diferentes linguagens
10.2	Pluralidade metodologias	Aplicada sempre que ocorre a citação da necessidade de diferentes metodologias
10.3	Pluralidade recursos didáticos	Aplicada sempre que ocorre a citação da necessidade de diferentes recursos didáticos
10.4	Pluralidade práticas	Aplicada sempre que ocorre a citação da necessidade de

	didáticas	diferentes práticas didáticas
10.5	Pluralidade atividades extraclasse	Aplicada sempre que ocorre a citação da necessidade de diferentes atividades extraclasse
10.6	Pluralidade de seleção curricular	Aplicada sempre que ocorre a citação da necessidade de diversidade na seleção curricular

Fonte: Elaboração própria (2024)

A base de análise dos materiais didáticos se deu a partir de Catherine Walsh e Vera Maria Candau, pelo fato de ambas as autoras serem referências nos estudos sobre interculturalidade e educação intercultural na América Latina.

Walsh constrói seu trabalho a partir da perspectiva decolonial e da interculturalidade num processo de articulação com movimentos sociais, entre eles, movimentos indígenas, movimentos afro-latino-americanos, movimentos populares urbanos etc. A autora traz uma firme distinção entre diferentes concepções de interculturalidade (funcional e crítica).

O enfoque e a prática que se desprende da interculturalidade crítica não é funcional para o modelo de sociedade vigente, mas um sério questionador dele. Enquanto a interculturalidade funcional assume a diversidade cultural como eixo central, apontando seu reconhecimento e inclusão dentro da sociedade e do Estado nacionais (uni nacionais por prática e concepção) e deixando de fora os dispositivos e padrões de poder institucional-estrutural – que mantêm a desigualdade –, a interculturalidade crítica parte do problema do poder, seu padrão de racialização e da diferença (colonial, não simplesmente cultural) que foi construída em função disso (Walsh, 2009, p. 21.)

Para Walsh, a interculturalidade crítica não é apenas um conceito teórico, mas uma práxis política que emerge das lutas dos movimentos sociais, e que se constrói de mãos dadas à perspectiva decolonial.

[...] a interculturalidade crítica tem suas raízes e antecedentes não no Estado (nem na academia), mas nas discussões políticas postas em cena pelos movimentos sociais, faz ressaltar seu sentido contra-hegemônico, sua orientação com relação ao problema estrutural-colonial-capitalista e sua ação de transformação e criação (Walsh, 2009, p. 22).

É importante dizer que para Walsh, a interculturalidade possui um caráter fundamentalmente político que se orienta para a transformação radical das estruturas sociais. Sua proposta não se limita a reconhecer a diversidade cultural, mas busca desmantelar as constelações psíquicas, sociais, epistêmicas, ontológico-existenciais

instaladas pela modernidade e seu lado oculto que é a colonialidade (Walsh, 2009, p. 38). Nesse sentido, a interculturalidade, como prática política, promove pedagogias que têm como referência a Educação Popular e

[...] estimulam novas formas de ação política, insurgência e rebeldia, ao mesmo tempo que constroem alianças, esperanças e visões 'outras' de estar na sociedade, dando substância e legitimidade ao sonho ético-político de vencer a realidade injusta (Freire, 2004 apud Walsh, 2009, p. 38).

A educação intercultural, conforme proposta por Vera Maria Candau, dialoga diretamente com a perspectiva de Catherine Walsh, reconhecendo que as relações culturais não são relações idílicas, não são relações românticas, estão construídas na história, e, portanto, estão atravessadas por questões de poder e marcadas pelo preconceito e discriminação de determinados grupos socioculturais (Candau, 2011, p. 247).

Ainda, Candau (2011), articula teoria e prática no desenvolvimento de suas análises sobre cultura escolar e os desafios para a implementação de uma educação verdadeiramente intercultural em contextos marcados pela desigualdade social. Propondo uma perspectiva intercultural crítica que dialoga com a realidade educacional brasileira e latino-americana. A autora afirma que ainda estamos longe de instrumentalizar as escolas para um trabalho fundamentado na interculturalidade crítica, e discute a importância da formação de professoras/es e as práticas pedagógicas escolhidas pelas/os formadoras/es nesse processo.

Nós, professoras e professores de didática e das demais disciplinas dos cursos de formação destes profissionais também estamos desafiados a trabalhar nesta direção, não somente teoricamente, mas incorporando esta perspectiva nas nossas próprias práticas pedagógicas (Candau, 2011, p. 253).

Em relação ao desenvolvimento de abordagens e materiais didáticos, a autora enfatiza que a interculturalidade

[...] passa por processos de diálogo entre diferentes conhecimentos e saberes, a utilização de pluralidade de linguagens, estratégias pedagógicas e recursos didáticos, a promoção de dispositivos de diferenciação pedagógica e o combate a toda forma de preconceito e discriminação no contexto escolar (Candau, 2011, p. 253).

Ainda, ressalta que a educação intercultural não pode ser reduzida a algumas situações e/ou atividades realizadas em momentos específicos nem focalizar sua atenção exclusivamente em determinados grupos sociais (p. 54). Ao contrário, deve afetar "a seleção curricular, a organização escolar, as linguagens, as práticas didáticas, as atividades extraclasse, o papel da/o professora/or, a relação com a comunidade" (p. 54).

A partir das contribuições destas autoras, é possível identificar temas emergentes que caracterizam a interculturalidade crítica como base teórica para análise de materiais didáticos:

1. Reconhecimento das relações de poder: entende que as relações culturais são atravessadas por questões de poder, preconceito e discriminação historicamente construídos.

2. Enfrentamento da colonialidade: reconhece e combate as estruturas coloniais que persistem nas relações sociais, epistêmicas e ontológicas contemporâneas.

3. Vínculo com movimentos sociais: sua origem e legitimidade provêm das lutas e reivindicações dos movimentos sociais, especialmente aqueles historicamente marginalizados.

4. Contra-hegemonia: propõe caminhos alternativos ao modelo civilizatório dominante, desafiando as hegemonias estabelecidas.

5. Dimensão político-transformadora: diferentemente da abordagem funcional que apenas reconhece a diversidade, a interculturalidade crítica questiona e busca transformar as estruturas de poder estabelecidas.

6. Pluralidade epistemológica: promove o diálogo entre diferentes conhecimentos e saberes, reconhecendo a validade de epistemologias não-hegemônicas.

7. Abrangência nas práticas educativas: defende que a interculturalidade deve permear todas as dimensões do processo educativo, desde o currículo até as relações com a comunidade.

8. Práxis transformadora: enfatiza a necessidade de incorporar a perspectiva intercultural não apenas no discurso teórico, mas principalmente nas práticas pedagógicas concretas.

Estes temas emergentes permeiam as 35 categorias prévias de análise e constituem lentes analíticas valiosas para os materiais didáticos, permitindo entender em que medida eles reproduzem lógicas coloniais e hegemônicas ou, ao contrário,

contribuem para uma educação verdadeiramente intercultural, capaz de fomentar transformações significativas nas estruturas sociais marcadas pelas assimetrias de poder.

6.1.2 Análise de materiais didáticos produzidos pelo Acervo Biocultural

Para esta pesquisa foram analisados três materiais produzidos pelo Acervo Biocultural do Grupo Entre Folhas Plantas Medicinais: 1) o documentário Encontro de Saberes e Diálogos com a Vida: Construindo uma Universidade Popular (Figura 1), produzido em 2021; 2) o vídeo Confluências: encruzilhadas dos saberes de matrizes africanas e a formação de professores/as (Figura 2), produzido em 2022; e 3) o Protocolo Comunitário Biocultural do Povo Puri Grupo Uxo Txori da Zona da Mata Mineira Do Jeito Que Minha Avó Contava: Expressões da Oralidade - Memórias - Identidade e a Defesa dos Direitos Consuetudinários de Um Povo Que Resiste (Figura 3), produzido no período de 2023 a 2024.



Figura 1 - Capa do Documentário Encontro de Saberes e Diálogos com a Vida: Construindo uma Universidade Popular.

Fonte: Canal Acervo Biocultural do Grupo Entre Folhas - UFV, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=um-jORqygOY&t=1780s>



Figura 2 - Capa do vídeo Confluências: encruzilhadas dos saberes de matrizes africanas e a formação de professores/as

Fonte: Canal Acervo Biocultural do Grupo Entre Folhas - UFV, 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PJoh4ge5H0I>



Figura 3 - Capa do Protocolo Comunitário Biocultural do Povo Puri Grupo Uxo Txori da Zona da Mata Mineira Do Jeito Que Minha Avó Contava: Expressões da Oralidade - Memórias - Identidade e a Defesa dos Direitos Consuetudinários de Um Povo Que Resiste

Fonte: Grupo Entre Folhas Plantas Medicinais - UFV, 2024. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/19jMwYuV-yfN4Bx5nmeXgttfkmLQVe8ym>

Esses materiais tiveram influência direta ou indireta na disciplina Encontro de Saberes e Práticas Educativas, que foi uma das bases de atuação coletiva que se

relaciona com o Acervo Biocultural e os trabalhos desenvolvidos pelo Grupo.

A disciplina, voltada principalmente para estudantes das licenciaturas, parte de uma concepção de educação comprometida com a formação humana integral, baseada na escuta sensível, no acolhimento das experiências vividas, no diálogo entre diferentes formas de conhecimento e no reconhecimento e valorização da diversidade biocultural, a partir da escuta de sujeitos pertencentes a movimentos e organizações sociais e comunidades e povos originários e tradicionais, rompendo com modelos de ensino que silenciam saberes não hegemônicos (Silva, 2020).

Os dois primeiros materiais analisados, são frutos diretos da disciplina em questão, elaborados a partir das falas das/os mestras/es gravadas nas aulas, no período pandêmico, em diálogo e com a autorização das/os mesmas/os por meio de termos.

O Acervo Biocultural, também nasce diretamente desse contexto e carrega em sua constituição os princípios metodológicos e epistemológicos da disciplina, a valorização dos saberes populares e tradicionais, a construção coletiva do conhecimento e o diálogo intercultural como fundamentos.

O terceiro material analisado trata-se de um Protocolo Comunitário Biocultural, documento político do Grupo Uxo Txori da Zona da Mata Mineira, foi construído a partir de demandas apresentadas ao Acervo Biocultural e é avaliado pelo grupo do Acervo como potencial material para a educação territorializada e para a educação intercultural, e, portanto, inserido nesta pesquisa.

A análise dos materiais didáticos feita a partir das 35 categorias prévias demonstrou que 28 das categorias aparecem em pelo menos um dos três materiais, como vemos na tabela 1 a seguir:

Tabela 1 - Frequência das categorias por material analisado

		Frequência		
	Categorias	Protocolo	Documentário	Vídeo
1	Visibiliza, questiona e se opõe a colonialidade do poder	20	2	1
1.1	Visibiliza, questiona e se opõe ao modelo de sociedade/capitalismo	29	16	7

1.2	Visibiliza, questiona e se opõe a colonização/racialização/colonialidade	29	3	4
1.3	Visibiliza, questiona e se opõe aos padrões de poder	18	7	1
1.4	Visibiliza, questiona e se opõe a discriminação	10	5	2
1.5	Visibiliza, questiona e se opõe a desigualdade	3	4	-
2	Visibiliza, questiona e se opõe a colonialidade do saber	8	14	3
2.1	Visibiliza, questiona e se opõe epistemicídio	12	1	-
2.2	Contemporaneidade dos saberes ancestrais	60	10	1
2.3	Pluriversidade	3	8	1
2.4	Epistemologias e Cosmopercepção	47	34	9
3	Visibiliza, questiona e se opõe a colonialidade do ser	35	7	3
3.1	Visibiliza, questiona e se opõe a romantização e a desumanização	1	-	-
3.2	Visibiliza, questiona e se opõe a monocultura	17	3	2
3.3	Além do cognitivo	19	16	6
3.4	Reconhecimento e resgate da construção das identidades culturais em níveis coletivo e individual	17	-	-
3.5	Cultura dinâmica	34	-	-

4	Prática política	59	13	-
4.1	Reconhece e assume os conflitos socioculturais	19	3	-
4.4	Ação criadora e transformadora	-	7	-
4.5	Resistência/insurgência/oposição	58	24	4
5	Inter-relação e diálogo entre diferentes culturas, saberes e sujeitos	1	16	1
6	Perspectiva decolonial/decolonialidade	-	2	-
7	Origem nos grupos subalternizados	2	-	-
10.1	Pluralidade linguagens	1	-	-
10.2	Pluralidade metodologias	1	-	-
10.3	Pluralidade recursos didáticos	1	-	-
10.6	Pluralidade de seleção curricular	-	1	-

Fonte: Elaboração própria (2024)

A análise foi realizada a partir dos grupos de sentido comum estabelecidos, considerando tanto as macrocategorias quanto suas respectivas subcategorias, permitindo uma compreensão articulada dos dados, sem perder a especificidade de cada subcategoria.

As categorias que não aparecem ou aparecem de maneira muito pontual nos três materiais analisados são as categorias 8 e 9, que dizem respeito a formação de professoras/es, a primeira sobre a interculturalidade ser inserida como um tema de estudo e a segunda sobre a própria formação ser regida pela interculturalidade e a categoria 10 (pluralidade de estratégias pedagógicas), e as sub-categorias que fazem parte do seu núcleo de sentido, focalizando os aspectos metodológicos e didáticos necessários à efetivação de práticas educativas interculturais. Tais categorias ficam restritas na análise, em função da análise do material didático e não de um curso ou

uma prática educativa. No entanto, alguns trechos dos três materiais fazem menções explícitas a tais categorias, bem como todas elas se fazem presentes quando analisados o contexto e processo de origem e construção dos mesmos.

Como podemos identificar em um trecho do roteiro pedagógico do vídeo: “UM PÉ NA ALDEIA, UM PÉ NA SALA DE AULA: o papel dos saberes indígenas no fortalecimento da formação intercultural de professores/as”:

O líder indígena Ailton Krenak, em um de seus discursos, disse o seguinte: "Definitivamente não somos iguais, e é maravilhoso saber que cada um de nós que está aqui é diferente do outro, como constelações".

Ao pensar em uma sala de aula, geralmente nos deparamos com a mesma estrutura, a mesma organização espacial, materiais e discursos iguais, inclusive os mesmos uniformes. Vemos, portanto, 'céus diferentes', porém sempre parecidos, nublados e homogêneos.

Para pensar na diversidade de vida e de culturas que realmente existem é preciso ampliar nosso horizonte nesses 'céus normativos'. Nesse sentido, é necessário reconhecer que os povos indígenas carregam consigo uma diversidade de 'constelações' com séculos de história, e que podem iluminar o céu de nosso conhecimento com os seus saberes.

Nossas salas de aula podem, então, se transformar em um espaço de compartilhamento coletivo, possibilitando que viajemos em torno dessas diferenças e, com isso, incentivar a construção de céus de conhecimento cada vez mais diversos (Acervo Biocultural do Grupo Entre Folhas - UFV, 2022, p. 1).

Ao propor uma abordagem que vai além da simples inserção da interculturalidade como tema, os materiais do Acervo dão subsídio a uma ressignificação das práticas formativas, desafiando as/os professoras/es a reconhecerem e valorizarem as diferentes epistemologias, saberes e experiências culturais no processo educativo, inserindo-os como princípios pedagógicos que permeiam todo o processo de formação.

Os assuntos presentes nos materiais dialogam com abordagens como a pedagogia indígena, a educação popular, a educação do campo e a educação intercultural, evidenciando o compromisso com uma formação que reconhece a multiplicidade de saberes, metodologias e formas de ensinar e aprender. Essa diversidade está expressa a partir dos sujeitos que são protagonistas nos materiais produzidos, rompendo com uma lógica pedagógica única e homogeneizante.

Os materiais vão além da simples inclusão de vozes diversas, eles se constituem como espaços de visibilização das cosmopercepções, dos modos de vida e das formas próprias de se relacionar com o mundo que caracterizam esses sujeitos. Ao trazerem narrativas que articulam saberes ancestrais, práticas territoriais, espiritualidades e concepções de saúde e natureza, os materiais promovem não apenas uma ruptura com a monocultura epistemológica, mas uma valorização ativa

de outras formas de conhecer, existir e ensinar.

Tais cosmopercepções não são tratadas como acessórias, mas sim como fundamentos epistemológicos que orientam a construção do conhecimento e a prática pedagógica. Desse modo, os materiais analisados se constituem como instrumentos que promovem experiências educativas plurais, críticas e comprometidas com contextos socioculturais.

Com relação ao Protocolo Comunitário Biocultural do Movimento Indígena de Retomada Puri, do grupo Uxo Txori da Zona da Mata Mineira, é importante entendermos que os Protocolos Comunitários são indicados na Lei nº 13.123 de 2015, conhecida como Lei da Biodiversidade, que dispõe sobre o acesso ao patrimônio genético de toda a biodiversidade brasileira; sobre a proteção e o acesso ao conhecimento tradicional associado, e sobre a repartição de benefícios para a conservação e uso sustentável da biodiversidade (Brasil, 2015).

“Os protocolos comunitários são instrumentos políticos que contêm acordos elaborados por povos e comunidades tradicionais, sobre temas relevantes aos seus modos de vida, visando à garantia de seus direitos consuetudinários” (Dias; Laureano, 2014, p. 4). Neste trabalho, adotamos o entendimento destes documentos em um diálogo estreito com o Observatório de Protocolos Comunitários.

“A elaboração de protocolos comunitários é expressão de autonomia e autodeterminação dos povos, pois são criadas normas de relacionamento com a sociedade envolvente ou hegemônica de forma livre e autônoma” (Observatório, 2024).

“Além dos protocolos autônomos que visam garantir as especificidades culturais em um processo de consulta e garantir a concretização do direito ao consentimento prévio, livre e informado”, existem os protocolos que “tratam da proteção dos conhecimentos tradicionais associados à biodiversidade, os chamados ‘protocolos da sociobiodiversidade’ ou, simplesmente, ‘protocolos comunitários’ ” (Observatório, 2024), ou protocolos comunitários bioculturais, como denominamos nos trabalhos desenvolvidos pelo Acervo Biocultural.

A importância desses protocolos reside no fato de que eles registram conhecimentos e práticas dos povos e comunidades tradicionais em documentos reconhecidos juridicamente, se caracterizando como mecanismo de defesa de seus territórios, identidades, práticas culturais e direitos coletivos. Além disso, funcionam

como instrumentos educativos, fortalecendo o diálogo de saberes e consolidando a identidade cultural dos grupos, ao mesmo tempo em que estabelecem um canal de diálogo mais equilibrado com a sociedade, baseado no respeito mútuo e no reconhecimento e valorização da diversidade biocultural.

O Protocolo Comunitário Biocultural do Movimento Indígena de Retomada Puri, do grupo Uxo Txori da Zona da Mata Mineira, surge como demanda nas reuniões do Acervo Biocultural, a partir de uma formação sobre Protocolos Comunitários oferecida por Jaqueline Evangelista da Rede Pacari. Este Protocolo foi desenvolvido em parceria com o Acervo Biocultural do Grupo Entre Folhas Plantas Medicinais, em que uma das bolsistas do projeto que pertence ao Povo Puri foi responsável por coordenar o processo de construção do documento.

Nesse sentido, é fundamental destacar, que o fato do documento ter sido elaborado pelo próprio grupo de Retomada Puri Uxo Txori, incorporando as vozes, memórias e reivindicações dos sujeitos que vivenciaram e vivenciam em seus corpos e territórios os efeitos da colonialidade, confere ao Protocolo uma legitimidade epistêmica e política que transcende os marcos convencionais de representação indígena. Não se trata, portanto, de um documento sobre os Puri, mas fundamentalmente um documento dos Puri e a partir dos Puri, distinção crucial para compreender seu caráter decolonial e intercultural, como nos aponta Walsh (2019)

a interculturalidade faz parte desse pensamento "outro" que é construído a partir do particular lugar político de enunciação do movimento indígena, mas também de outros grupos subalternos; um pensamento que contrasta com aquele que encerra o conceito de multiculturalismo, a lógica e a significação daquele que tende a sustentar os interesses hegemônicos. (p. 20).

Em diálogo com a perspectiva contracolonial, a autoria coletiva, pensada a partir dos próprios sujeitos coletivos, rompe com a tradição colonial de objetificação dos povos indígenas, posicionando tais sujeitos não como objetos de estudo ou de políticas públicas, mas como pesquisadores, produtores de conhecimento e protagonistas de sua própria história.

Tal aspecto faz com que a categoria 7 - origem nos grupos subalternizados - esteja presente em todo o documento, já que todas as palavras ali presentes foram elaboradas por e a partir de sujeitos Puris. A origem deste lugar de resistência histórica permite que o documento não apenas documente as práticas culturais e territoriais, mas também articule propostas que desafiam os interesses hegemônicos e as estruturas coloniais persistentes.

Assim como a origem do Protocolo a partir dos próprios sujeitos coletivos Puri é um elemento essencial que perpassa todo o documento, existem outros aspectos fundamentais presentes em seus objetivos e motivações, por esse motivo, iniciaremos as análises por eles, evidenciando as relações com os referenciais teóricos que deram origem às categorias de análise.

O Protocolo Comunitário Biocultural do Movimento Indígena de Retomada Puri, do grupo Uxo Txori da Zona da Mata Mineira (Retomada Puri Uxo Txori), visa registrar a complexa história de desterritorialização, rupturas identitárias e o apagamento institucional sistemático, que marcou de maneira significativa a etnia. (Movimento Indígena de Retomada Puri da Zona da Mata Mineira, 2024, p.11).

O trecho citado evidencia o objetivo de explicitar processos históricos relacionados à colonialidade em suas múltiplas dimensões. Ao documentar a "complexa história de desterritorialização, rupturas identitárias e apagamento institucional sistemático", o Protocolo revela como o projeto colonial operou de forma integrada sobre o povo Puri, afetando simultaneamente suas estruturas de poder, seus modos de existência e seus sistemas de conhecimento.

A menção à desterritorialização evidencia a colonialidade do poder, demonstrando como as relações assimétricas de dominação resultaram na expropriação territorial e na ruptura de estruturas sociais e políticas originais desse povo.

Paralelamente, as "rupturas identitárias" apontam para a colonialidade do ser, revelando como a violência colonial impactou profundamente as subjetividades, impondo processos de racialização que comprometem o sentido coletivo de existência e pertencimento.

O "apagamento institucional sistemático" evidencia tanto a colonialidade do saber, pela invisibilização de conhecimentos, línguas e práticas culturais, quanto a persistência dessas estruturas coloniais nas instituições contemporâneas.

O processo de explicitação e desnaturalização de fenômenos originados a partir da colonialidade que se fazem presente em nossas sociedades e escolas é um dos aspectos fundamentais da educação intercultural crítica (Candau, 2020), e o Protocolo não se limita apenas a desvelar as estruturas coloniais opressoras, mas constitui-se como instrumento ativo de enfrentamento e transformação dessas realidades materializando um processo dinâmico de resistência e reexistência, como vemos no trecho a seguir:

Este protocolo busca não apenas trazer à tona as estratégias de resistência

e defesa da cultura Puri através de adaptações dinâmicas, mas também identificar e articular as demandas específicas para a promoção do desenvolvimento comunitário dessas comunidades. Ademais, ele destaca a continuidade cultural desta etnia e sua íntima e recíproca relação com a biodiversidade. Esse entrelaçamento se manifesta no uso, ocupação e manejo sustentável dos bens naturais, práticas estas fundamentadas nos saberes ancestrais do Povo Puri, grupo Uxo Txori, moldadas ao longo de gerações e no cerne organizativo do Movimento Indígena. (Movimento Indígena de Retomada Puri da Zona da Mata Mineira, 2024, p. 11)

. Ao "trazer à tona as estratégias de resistência e defesa da cultura Puri através de adaptações dinâmicas", o documento reconhece as questões históricas deste povo que, mesmo sob violentas pressões colonizadoras, desenvolveu mecanismos de sobrevivência cultural (categoria 3.5). Simultaneamente, ao "identificar e articular demandas específicas para a promoção do desenvolvimento comunitário", o protocolo se projeta para o futuro, reconfigurando possibilidades de ser e existir que transcendem a lógica colonial (categoria 4.4).

A ênfase na "continuidade cultural" e na "relação recíproca com a biodiversidade", fundamentada em "saberes ancestrais moldados ao longo de gerações", revela como o Protocolo opera na reconexão com epistemologias próprias e modos de vida (categoria 2.4) que foram sistematicamente atacados. Desta forma, o documento materializa um processo de reexistência que não apenas reage às imposições coloniais, mas afirmativamente propõe outros mundos possíveis, enraizados na cosmopercepção Puri e em suas práticas sustentáveis de relação com o território, posicionando o grupo Uxo Txori como protagonista de sua própria narrativa histórica e de seu destino coletivo.

Nesta perspectiva, o Protocolo Comunitário Biocultural do povo Puri exemplifica o que Walsh (2009) traz como a dimensão da prática política da interculturalidade crítica, pois parte do reconhecimento e análise profunda do problema estrutural - colonial-racial para então avançar em direção à transformação das estruturas, instituições e relações sociais que perpetuam as desigualdades.

O documento articula um projeto político-epistêmico de reconstrução que não busca estar alinhado aos marcos coloniais existentes, mas propõe a reformulação radical deles. Ao integrar conhecimentos ancestrais, práticas sustentáveis e formas próprias de organização social e territorial, o Protocolo materializa a construção de condições radicalmente distintas de existência, estabelecendo pontes interculturais que não desconsideram as assimetrias de poder construídas historicamente, mas trabalham ativamente para sua superação.

A dimensão propositiva e transformadora do documento revela seu compromisso com a contra-colonialidade que transcende a denúncia e avança na construção concreta de alternativas civilizatórias baseadas na pluralidade epistêmica.

A partir da análise dos objetivos que fundamentam a construção do Protocolo, é possível termos uma ideia geral de como o documento é construído e como ele expressa princípios fundamentais da interculturalidade crítica. Entretanto, para compreender de maneira mais aprofundada esses princípios ao longo do documento, focamos nas 35 categorias e seus núcleos de sentido.

O primeiro núcleo de sentido comum tem como macrocategoria o processo de visibilização, questionamento e combate a colonialidade do poder (categoria 1), um exemplo, retirado do Protocolo diz o seguinte:

As comunidades que estão fora da área de abrangência da Zona da Mata Mineira, compõe do mesmo modo a etnia e ao grupo Puri, considerando que essas divisões territoriais não representam o modo com que o povo Puri se distribui nos territórios. (Movimento Indígena de Retomada Puri da Zona da Mata Mineira, 2024, p. 16),

O trecho traz a contemporaneidade das consequências da dominação colonial quando expressa que as divisões territoriais oficiais não dizem respeito a compreensão do Povo Puri sobre seu próprio território. Além disso, se opõe a elas reafirmando uma concepção própria de territorialidade. Esta afirmação, mesmo diante das demarcações oficiais, representa uma forma de resistência (categoria 4.5) à colonialidade do poder, que historicamente utilizou o controle territorial como instrumento fundamental de dominação.

A partir da perspectiva da interculturalidade crítica, compreendida aqui como projeto político e epistêmico de resistência e reexistência (Walsh, 2019), essa recusa a afirmação de uma territorialidade própria que se relaciona com a dimensão geopolítica da interculturalidade crítica trazida por Walsh (2019), que, segundo a autora, nasce da resistência histórica de povos indígenas e negros da América Latina e se orienta por um projeto de transformação social, epistêmica e ontológica. Aqui, a territorialidade não é apenas geográfica, mas também um campo de disputa de sentidos. Como afirma o próprio material:

As famílias Puri da Zona da Mata Mineira atribuem sua dimensão cultural e identitária ao vínculo de pertencimento ancestral nesse território, cujos valores culturais estão enraizados na produção desse espaço. (Movimento Indígenas de Retomada Puri da Zona da Mata Mineira, 2024, p. 31)

Essa articulação entre território, identidade e ancestralidade revela que a territorialidade Puri é, simultaneamente, uma prática de reexistência e um contra-

projeto político que confronta a racionalidade moderna-ocidental e propõe outras formas de entender e se envolver com o mundo. Trata-se, portanto, de uma prática intercultural, que promove um sério questionamento das estruturas do modelo de sociedade vigente (Walsh, 2019).

Ainda nesse sentido, o material faz a relação das consequências contemporâneas com o processo de colonização (categoria 1.2) que as originou, como vemos a seguir:

Essa expansão territorial marca um período de significativas mudanças provocadas pela crescente presença europeia, transformando não apenas seu território de origem, como também o modo de vida e mobilidade, promovendo danos irreparáveis à cultura ancestral Puri (Movimento Indígena de Retomada Puri da Zona da Mata Mineira, 2024, p. 10).

Ao citar a "expansão territorial" e a "crescente presença europeia", o material traz aspectos fundamentais das estruturas de poder colonial. A menção à transformação do "território de origem" não se refere apenas a uma mudança geográfica, mas ao estabelecimento de uma hierarquia onde o colonizador impõe seu domínio, redesenhando fronteiras e redefinindo os significados associados aos espaços ocupados ancestralmente.

O próprio Protocolo traz tais processos como maiores que uma questão territorial: “Essa invisibilidade é tanto física, em termos de isolamento e marginalização territorial, quanto política e cultural.” (Movimento Indígena de Retomada Puri da Zona da Mata Mineira, 2024, p. 32) e o processo de resistência como indispensável na superação das lógicas coloniais: “A afirmação de sua identidade e a luta pelo reconhecimento de sua existência contrapõem um longo histórico de negação e apagamento.” (p.32).

Ainda, o Protocolo faz críticas ao capitalismo, modelo de sociedade vigente (categoria 1.1), ao denunciar as consequências de atividades predatórias, que reduzem e contaminam drasticamente os territórios tradicionais do povo Puri, comprometendo sua reprodução material e espiritual, ao desconsiderar as relações ancestrais com a terra.

Enclausurados por atividades predatórias como o garimpo aurífero, a expansão de fazendas e lavouras, e a construção de cidades, rodovias, barragens e áreas de mineração, os Puris da Zona da Mata Mineira viram seus territórios tradicionais, essenciais à manutenção de suas práticas culturais e espirituais serem drasticamente reduzidos, degradados e contaminados. Essa contração territorial não só comprometeu o acesso a recursos vitais para sua reprodução material e espiritual, mas também aumentou a vulnerabilidade de suas comunidades (Movimento Indígena de Retomada Puri da Zona da Mata Mineira, 2024, p. 19.)

Por meio do trecho apresentado, o Protocolo evidencia a lógica capitalista que

transforma a natureza em mercadoria e impõe uma racionalidade utilitarista que rompe com as cosmo percepções indígenas, fundadas na reciprocidade, na memória e no cuidado com o território. Além de expressar como o Estado e os interesses do mercado operam conjuntamente para subalternizar e vulnerabilizar os povos originários por meio da expropriação e da negação de direitos.

Ainda nesse sentido, o Protocolo evidencia, questiona e se opõe aos padrões de poder (categoria 1.3) e processos de discriminação (categoria 1.4) que se somam as expressões da colonialidade, como podemos observar no trecho a seguir:

Essa ausência de reconhecimento oficial prolonga-se até a contemporaneidade, relegando o povo Puri a uma posição marginal no cenário nacional. Até hoje, essa etnia confronta-se com a escassez de acesso a políticas públicas específicas e vive a precariedade de uma inserção que não respeita e nem alcança sua singularidade cultural, social e territorial (Movimento Indígena de Retomada Puri da Zona da Mata Mineira, 2024, p. 20).

A "ausência de reconhecimento oficial" e a consequente marginalização não representam uma simples omissão burocrática, mas um dispositivo ativo de poder do projeto colonial que se mantém nos dias atuais. A "escassez de acesso a políticas públicas específicas" mencionada revela como a discriminação estrutural opera não apenas por ação direta, mas também por omissão estratégica do Estado, produzindo e perpetuando desigualdades concretas no acesso a recursos, oportunidades e direitos.

Ao explicitar esta realidade, o Protocolo concretiza o que Walsh define como um aspecto fundamental da educação fundamentada na interculturalidade crítica: a necessidade de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que diferencialmente posicionam grupos, práticas e pensamentos dentro de uma ordem e lógica que, ao mesmo tempo e ainda, é racial, moderno-ocidental e colonial (Walsh, 2009, p. 24).

O segundo núcleo de sentido comum tem como macrocategoria a colonialidade do saber (categoria 2). A seguir trazemos um trecho do Protocolo que expressa claramente tal fenômeno através de múltiplas dimensões de apagamento e proibições impostas ao povo Puri:

Apagamento: proibição de autodeterminação; proibição de registrar nos documentos oficiais a etnia; proibições culturais como benzeções; banhos de ervas; defumações; incorporações; rituais de passagem como nascimento e primeira menstruação; rituais fúnebres; uso de adornos e vestimentas tradicionais e língua materna. (Movimento Indígena de Retomada Puri da Zona da Mata Mineira, 2024, p. 27).

Esse conjunto de proibições configura um processo sistemático de epistemicídio (categoria 2.1), ou seja, a destruição deliberada de sistemas de conhecimentos. A proibição de práticas como benzeções, banhos de ervas e defumações representa uma tentativa de eliminar sistemas de conhecimento tradicionais relacionados à saúde, cura e conexão espiritual. Estes saberes medicinais e rituais constituem epistemologias próprias que são invalidadas e criminalizadas pela lógica colonial. A proibição dos rituais de passagem (nascimento, primeira menstruação e rituais fúnebres) demonstra uma intervenção direta nos modos de compreender e marcar as transições da vida. Estes rituais representam formas específicas de produzir e transmitir conhecimento sobre a vida, o corpo e a morte que são violentamente interrompidas.

A proibição da língua materna constitui talvez a maior expressão da colonialidade do saber, pois a língua não é apenas um meio de comunicação, mas um sistema completo de pensamento e concepção de mundo. Ao proibir a língua, se nega o próprio aparato conceitual e cognitivo através do qual o conhecimento é articulado e transmitido intergeracionalmente.

Quanto entendemos a importância da oralidade para a transmissão de conhecimentos e modos de vida nas comunidades e povos tradicionais e originários e especificamente para o Povo Puri, é possível ter dimensão do impacto causado pela proibição e negação da língua materna, como se pode observar no trecho a seguir:

A oralidade desempenha um papel central na etnogênese do Povo Puri, servindo como um fio condutor da memória, da herança cultural e da resistência. Esta transmissão oral de conhecimentos, valores e práticas tradicionais, de geração em geração, constitui uma estratégia vital para a manutenção da cultura Puri. (Movimento Indígena de Retomada Puri da Zona da Mata Mineira, 2024, p.25).

Nesse trecho fica evidente também, como a oralidade e consequentemente a língua materna desempenha um papel fundamental no processo de resistência do Povo, sendo essencial para que os conhecimentos ancestrais estejam vivos na contemporaneidade (categoria 2.2) a partir de um “fenômeno sociocultural onde se observa a adaptação, retomada e fortalecimento da identidade étnica” (Movimento Indígena de Retomada Puri da Zona da Mata Mineira, 2024, p. 10) (categoria 3.5).

Como dito anteriormente, o Protocolo não apenas denuncia violências vivenciadas historicamente, mas também, expressa o processo de resistência de um Povo, suas lutas, conhecimentos e demandas. Nesse sentido, o Protocolo também revela momentos e práticas que apontam para a pluriversidade (categoria 2.3),

evidenciando o reconhecimento e valorização da coexistência de múltiplos saberes, culturas e formas de vida, como podemos identificar no trecho a seguir:

A Lei nº 12.288 de 2010, por sua vez, ao instituir o Estatuto da Igualdade Racial, reconhece a importância da educação para a promoção da igualdade e a proteção dos direitos das comunidades tradicionais, garantindo o acesso a uma educação intercultural e diferenciada que respeite e promova as culturas indígenas, contribuindo para a preservação de suas línguas e práticas educacionais próprias (Movimento Indígena de Retomada Puri da Zona da Mata Mineira, 2024, p. 64).

A citação expressa a importância do reconhecimento legal de diferentes saberes e culturas, não numa perspectiva apenas do direito de coexistir, mas de serem respeitados e promovidos em sua especificidade. Ao reconhecer a necessidade de uma "educação intercultural e diferenciada", o Protocolo aponta diferentes cosmopercepções como sistemas de conhecimento legítimos, rompendo com a lógica monocultural (categoria 3.2) que historicamente negou o direito à existência e à vida a partir de saberes ancestrais.

O reconhecimento das "práticas educacionais próprias" afirma que há múltiplas formas válidas de produzir, transmitir e vivenciar o conhecimento, cada uma carregando em si mundos complexos de significado e possibilidades de existência.

A conexão entre diferentes esferas da existência - educação, território, cultura e espiritualidade - é uma expressão de epistemologias e cosmopercepções (categoria 2.4) que se opõe a visão hegemônica, muito evidente no trecho a seguir:

A questão que envolve o direito ao território é central para o processo de reterritorialização. Para os povos indígenas, a terra vai além de um mero recurso; ela é a base de sua cultura, espiritualidade, e identidade. No caso das famílias Puri Uxo Txori, a reivindicação de suas terras ancestrais é também uma luta pelo reconhecimento de sua história e sua continuidade cultural (Movimento Indígena de Retomada Puri da Zona da Mata Mineira, 2024, p.31).

A cosmopercepção expressa, evidencia como o território, a cultura, a espiritualidade e a identidade constituem uma totalidade indissociável (categoria 4.3). A expressão "a terra vai além de um mero recurso" evidencia uma forma específica de perceber e se relacionar com o mundo que se contrapõe à visão utilitarista ocidental.

Para o Povo Puri, o território não é objeto de exploração, mas sujeito de relação, é matriz geradora de cultura, espiritualidade e identidade. Esta cosmopercepção revela que a reterritorialização não se trata apenas de recuperar um espaço físico, mas de reconstituir um universo simbólico e existencial onde terra, ancestralidade e continuidade cultural se entrelaçam como dimensões de um mesmo universo.

Tais aspectos estão intimamente ligados ao núcleo de sentido da categoria 3, que diz respeito a colonialidade do ser, afinal o trecho citado evidencia como a privação de território é uma privação da possibilidade de manifestação das práticas fundamentais para os sujeitos Puri, num processo de negação à dimensão ontológica e à construção de subjetividades e modos de vida do outro não-europeu.

Ainda nessa perspectiva, a categoria 3.1, que trata sobre a romantização e desumanização de grupos e sujeitos aparece de forma explícita apenas uma vez, no trecho a seguir:

Destituição de Humanidade: atribuições negativas as identidades indígenas; vergonha e medo de assumir a identidade devido a essas atribuições negativas (selvagens; preguiçosos; incivilizados; perigosos; violentos; canibais; desprovidos de inteligência; ingênuos; desprovidos de alma e fé; fedidos; miseráveis; animais; aculturados; que não possuem escrita ou línguas complexas; libertinos; alcoólatras etc). (Movimento Indígena de Retomada Puri da Zona da Mata Mineira, 2024, p.28).

Essa citação demonstra uma longa lista de estereótipos, que opera através da cristalização de culturas e sujeitos em imagens fixas e reducionistas. Os termos apresentados revelam um processo de desumanização que retrata os povos indígenas como violentos, primitivos e desprovidos de capacidades intelectuais e espirituais. Essas atribuições negativas demonstram como a colonialidade do ser funciona negando a multiplicidade de sentimentos, ações e valores que constituem os sujeitos Puri, reduzindo-os a caricaturas que justificam sua subordinação.

É importante notar que, embora o Protocolo explicita principalmente o polo da desumanização, a romantização, que idealiza povos e comunidades como seres em harmonia plena, sem conflitos ou complexidades, constitui o verso da mesma moeda, igualmente negando a humanidade complexa e multifacetada destes sujeitos. Ambos os processos impedem o reconhecimento de tais sujeitos como históricos plenos, dotados da mesma complexidade humana que caracteriza qualquer grupo social.

É importante falarmos sobre o fato da categoria 3.1 só aparecer no Protocolo e apenas uma vez, apesar disso, consideramos que o fato de todos os materiais serem construídos a partir da própria voz de povos e comunidades tradicionais e originárias, de integrantes de movimentos sociais e de aliados às suas lutas e reivindicações, faz com que cada um deles sejam instrumentos que trazem à tona o processo de romantização e desumanização. Já que a partir deles, tais sujeitos expressam seus modos de vida, saberes, práticas e cosmopercepções, que invalidam e desmentem todos os processos que visam diminuir tais povos a visões preconceituosas,

estereotipadas e folclorizadas.

Em contraste com as visões reducionistas, o Protocolo revela a complexidade das dimensões que constituem a existência Puri, evidenciando aspectos que transcendem o meramente cognitivo (categoria 3.3). Esta categoria se manifesta quando são apresentadas dimensões afetivas, espirituais, comportamentais e simbólicas que compõem a totalidade da experiência humana, como podemos observar no trecho seguinte:

Na cosmopercepção Puri, duas árvores desempenham papéis essenciais: a Acaiaca e a Sapucaia. A sapucaia é vista como um símbolo da fartura e da vida após a morte - passagem, encantamento - para os Puri, que acreditam que, no pós-vida, estarão em um Bosque das Sapucaias com caça abundante, onde todos os ancestrais falecidos de sua comunidade se reúnem. A árvore da Sapucaia é também o local tradicional sagrado para os sepultamentos do povo Puri e acredita-se nos tempos atuais que, onde houver um pé de sapucaia plantado nos territórios Puri, ali jaz algum ancestral, podendo, inclusive, ser um indicativo para a existência de sítios arqueológicos da etnia. (Movimento Indígena de Retomada Puri da Zona da Mata Mineira, 2024, p. 50).

Como vimos, a cosmopercepção Puri integra múltiplas dimensões da experiência humana que extrapolam o domínio puramente racional ou cognitivo. A relação com as árvores sagradas envolve dimensões espirituais (crença na vida após a morte e conexão com ancestrais), afetivas (vínculos emocionais com os antepassados falecidos), simbólicas (as árvores como representação da continuidade da vida) e comportamentais (práticas rituais de sepultamento). Esta integralidade revela um modo de conhecer e existir no mundo que articula razão, emoção, espiritualidade e corporalidade como aspectos indissociáveis.

A presença de tais relatos no Protocolo demonstra o reconhecimento de formas de conhecimento e relação com o mundo que extrapolam e desafiam a visão ocidental moderna, que entende como válido apenas aquilo que é produzido ou comprovado dentro de instituições de ensino e pesquisa baseadas no modelo de ciência ocidental.

Esse processo, de expressão de relações, práticas, conhecimentos, lutas históricas e contemporâneas, demandas e entendimento de mundo, ou seja, o Protocolo em si, é um instrumento de desestabilização das narrativas hegemônicas que historicamente negaram formas de existência, contribuindo para o processo de reconhecimento e resgate da identidade cultural do Povo Puri e seus sujeitos (categoria 3.4).

É importante entendermos tal processo enquanto prática política (categoria 4). O Protocolo, ao ser construído a partir da própria voz do povo Puri, torna-se não

apenas um documento de registro, mas uma ação de afirmação e autodeterminação frente às estruturas coloniais e aos dispositivos de silenciamento. O exercício de narrar sua própria história, de reivindicar seus direitos e de compartilhar suas formas próprias de compreender o mundo é, em si, um gesto de resistência e insurgência, por meio do qual os sujeitos Puri recusam ativamente a subordinação imposta historicamente e afirmam sua autonomia na produção de sentidos sobre sua existência.

Nesse sentido, o caráter político está associado ao movimento não apenas de reconhecer os conflitos socioculturais, mas de abordá-los como oportunidades para questionar desigualdades e promover transformações estruturais (categoria 4.1), processo que se faz presente durante todo o Protocolo e fica evidente no trecho a seguir:

A persistente desassistência vivida pelo povo Puri reflete um processo histórico de marginalização, que se perpetua por meio da falta de reconhecimento e demarcação de seus territórios ancestrais, assim como pela invisibilidade em bancos de dados governamentais e na alocação de políticas públicas. Essa condição de vulnerabilidade evidencia uma continuidade das práticas coloniais de desterritorialização e negação da identidade cultural, social e espiritual dos povos indígenas, especialmente dos Puris, tratando-se do território da Zona da Mata Mineira. Diante desse cenário, a luta do povo Puri pela sobrevivência, pelo reconhecimento e pela reafirmação de sua identidade e direitos territoriais torna-se um testemunho de resistência frente a séculos de opressão, marginalização e esquecimento (Movimento Indígena de Retomada Puri da Zona da Mata Mineira, 2024, p. 20).

É importante ressaltar que, para além das manifestações explícitas ligadas às práticas políticas, o Protocolo carrega em sua estrutura e proposta dimensões políticas que se fazem presentes de forma implícita, ou seja, não através de menções diretas, mas como princípios orientadores que atravessam todo o documento, constituindo a base estrutural sobre a qual se organiza a narrativa e as reivindicações do Povo Puri. São os casos das categorias 4.2 (transformação contínua e estrutural), 4.3 (articula as questões culturais e sociais) e 4.4 (ação criadora e transformadora).

A categoria 5, que diz respeito a inter-relação e diálogo entre diferentes culturas, saberes e sujeitos, aparece de forma explícita apenas uma vez no Protocolo, no trecho a seguir: “Implementar políticas participativas que integrem conhecimentos tradicionais ao manejo sustentável dos bens naturais, reconhecendo o papel vital que essas práticas desempenham na conservação ambiental” (Movimento Indígena de

Retomada Puri da Zona da Mata Mineira, 2024, p. 57).

Apesar da única ocorrência explícita, o documento em si constitui um exercício de diálogo intercultural, sendo construído a partir do diálogo e envolvimento com diferentes saberes e conhecimentos. O Protocolo articula conhecimentos legais, históricos, sociais e culturais a partir da perspectiva do Povo Puri, processo que demonstra como os saberes ancestrais podem dialogar com outros conhecimentos sem perder sua especificidade, construindo pontes interculturais para o reconhecimento e a transformação social.

O fato do documento ser construído pelo próprio povo Puri, é importante para entendermos a categoria 6, que diz respeito à perspectiva decolonial. Entendemos que o documento se trata de uma manifestação de contracolonialidade, termo cunhado pelo mestre quilombola, poeta e escritor Antônio Bispo dos Santos. Segundo ele, a contra-colonialidade representa a postura daqueles que resistiram historicamente ao colonialismo e mantiveram suas formas próprias de existir (Bispo dos Santos, 2015).

No caso, o Protocolo representa um exercício do que Bispo chama de 'guerra das denominações', através dele, o Povo Puri reivindica e retoma o poder de nominar a si mesmo, seus territórios e suas práticas. Como ensina o mestre quilombola - quem nomina, domina - e o colonialismo sempre exerceu o processo de nomeação dos lugares, pessoas e gestos dos povos originários (Bispo dos Santos, 2020).

Uma das poesias de Nego Bispo, apresentada a seguir, revela como opera a guerra das denominações na contracolônização.

Quando nós falamos tagarelando e escrevemos mal ortografado, quando nós cantamos desafinando e dançamos descompassados, quando nós pintamos borrando e desenhamos enviesado, não é porque estamos errando é porque não fomos colonizados. (Bispo dos Santos, 2020⁴).

Ao afirmar que “tagarelando”, “mal ortografado”, “desafinando”, “descompassados”, “borrando” e “enviesado” não são erros, mas expressões de quem “não foi colonizado”, o poeta quilombola desmonta a lógica colonial da nomeação. O colonialismo estabeleceu padrões estéticos, linguísticos e corporais como corretos e classificou tudo que fosse diferente deles como erro ou falta. Bispo ao renomear essas práticas, afirma que o que o colonialismo chamou de defeito é a manifestação de conhecimentos e modos de vida ancestrais que resistiram e resistem à dominação colonial e seus desdobramentos.

⁴Poesia declamada por Nego Bispo durante sua palestra na quinta edição do evento Mekukradjá e disponibilizada no Canal Itaú Cultural no Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=gLo9ZNdgJxw>

Assim, quando os Puri falam por si mesmos, não estão apenas descolonizando narrativas impostas, mas contracolonizando. Eles não aceitam ser falados, mas falam; não aceitam ser representados apenas por outros, mas se auto-representam.

Esta é uma forma de contracolonizar o presente, oferecendo o antídoto ao veneno colonial que, como observa Nêgo Bispo, permanece vivo e cada vez mais sofisticado.

A análise do Protocolo Comunitário Biocultural do Povo Puri Uxo Txori, fundamentada nas categorias da interculturalidade crítica, revela que este documento transcende sua função inicial, definida no próprio documento como:

documentos cujo a finalidade principal é ser um instrumento de caracterização social, cultural, ambiental e territorial, por meio das expressões da oralidade e dados primários e secundários, atuando como uma ferramenta de mediação de diálogos com diversas instituições, com as esferas dos poderes governamentais, como facilitador da promoção, defesa e garantia dos direitos consuetudinários e salvaguarda dos bens culturais tangíveis e intangíveis. (Movimento Indígena de Retomada Puri da Zona da Mata Mineira, 2024, p. 11)

e se mostra também como um instrumento riquíssimo no fortalecimento da educação intercultural.

O Protocolo não apenas documenta resistências históricas, mas materializa experiências que rompem com a monocultura do conhecimento, oferecendo na formação inicial e continuada de professores, às/aos educadoras/es e aos estudantes que tiverem acesso, o contato com cosmopercepções, saberes e práticas que desafiam a hegemonia epistêmica ocidental e permite que novas lentes possam ser usadas no entendimento e relação com o mundo.

O Protocolo Puri nos ensina que a educação intercultural deve reconhecer e valorizar as comunidades e povos originários e tradicionais, não como objetos de estudo, mas como mestras e mestres de sabedorias ancestrais que carregam em si alternativas civilizatórias fundamentais para enfrentarmos os desafios contemporâneos.

É importante dizer que para que o Protocolo realize plenamente seu potencial educativo, é fundamental que sua utilização seja mediada por educadoras/es que desenvolvam uma prática pedagógica guiada pela interculturalidade crítica. Isso implica não apenas em conhecer os conteúdos apresentados, mas compreender as epistemologias que os fundamentam e ser capaz de estabelecer diálogos respeitosos entre diferentes formas de conhecimento sem hierarquizá-las.

Ainda, a incorporação deste material em currículos e práticas pedagógicas exige uma transformação institucional mais ampla, que questione desde a organização

disciplinar do conhecimento até as relações de poder estabelecidas entre educadoras/es e estudantes. Nesse sentido, compreendemos que a interculturalidade crítica se efetiva não pela simples inclusão de conteúdos diversos, mas pela transformação radical das relações de poder que estruturam os processos educativos.

O Protocolo convoca a educação a se reinventar a partir de bases mais democráticas e plurais, comprometidas com a justiça social, a sustentabilidade e o reconhecimento da pluralidade epistêmica que caracteriza nossa sociedade.

O próximo material a ser analisado, é o documentário “Encontro de Saberes e Diálogos com a Vida: Construindo uma Universidade Popular”, e teve origem na disciplina Encontro de Saberes e Práticas Educativas. As duas primeiras edições da disciplina foram realizadas de maneira remota no contexto da Pandemia da COVID-19, esse cenário permitiu que as aulas fossem gravadas, gerando um rico conjunto de vídeos com falas de mestras e mestres populares, representantes de movimentos sociais e estudiosos de tais temáticas.

A partir de tal material o documentário foi construído para celebrarmos e agradecermos à todas e todos que participaram da disciplina pelas experiências e vivências proporcionadas, assim como para colocar a experiência em diálogo para seguirmos adiante. O documentário foi exibido em uma roda de conversa, no Evento Troca de Saberes, que é realizado anualmente na UFV, desde 2009 e no ano de 2021 teve como título: na XII Trocas de Saberes - Memórias Ancestrais: Sonhar com Radicalidade o Mundo do bem viver

A roda de conversa teve como objetivo divulgar a experiência da disciplina e colocar em diálogo as reflexões e questionamentos que a fundaram e a constituíram, entre eles, a escassez dos saberes tradicionais e populares na Universidade, a necessidade de escuta dos conhecimentos ancestrais e a potência que o diálogo de saberes possui na construção de uma Universidade Popular.

É importante lembrar que a disciplina teve origem com foco na formação de professoras/es, considerando a carência dos saberes de povos e comunidades tradicionais nas escolas e ambientes educativos formais, como a universidade, além dos equívocos e preconceitos disseminados nesses espaços. Diante desse contexto, analisaremos a presença da interculturalidade no documentário, buscando compreender suas contribuições para uma prática pedagógica plural e emancipatória, pautada no respeito e na valorização da diversidade biocultural e orientada pela educação intercultural crítica.

É importante iniciarmos a análise levando em consideração a categoria 7 - origem nos grupos subalternizados, que não aparece em falas de maneira explícita no documentário, mas como foi pontuado anteriormente o material é inteiramente construído a partir das falas de mestras e mestres populares, representantes de movimentos sociais e estudiosos dessas temáticas, evidenciando um protagonismo deliberado de vozes que historicamente foram marginalizadas. Dessa maneira, a categoria 7 é fundamental na própria constituição do material.

O documentário se inicia com falas potentes das mestras e mestres populares que estabelecem uma crítica às formas hegemônicas de compreender e disseminar o conhecimento. Essas vozes iniciam o material evidenciando diferentes cosmocepções em relação aos saberes, modos de vida e formas de compartilhamento, assumindo uma postura contra-hegemônica diante das estruturas acadêmicas tradicionais e propondo alternativas epistemológicas fundamentadas em suas experiências ancestrais, que são também contemporâneas. Tais falas revelam elementos fundamentais para compreender os desafios e potencialidades no caminho de uma prática pedagógica orientada pela educação intercultural crítica.

A análise dessas falas permite identificar diferentes categorias relacionadas à educação intercultural. Uma das falas do Mestre Antônio Bispo dos Santos traz uma crítica a maneira que os saberes são entendidos e tratados na sociedade,

Eu tenho dito que os saberes não podem ser mercadoria. No dia que os saberes deixarem de ser mercadoria, a vida terá outro sentido, outro rumo. [...] O saber orgânico é o saber compartilhado. Nas comunidades, a gente compartilha o saber. A gente não troca, porque saber não se troca. Eu cheguei nessa live com um saber. Eu vou sair daqui com o mesmo saber ampliado, porque nós estamos compartilhando. Eu estou compartilhando com vocês e vocês estão compartilhando comigo. Então, todos nós vamos sair daqui com os nossos saberes compartilhados. (Acervo Biocultural do Grupo Entre Folhas - UFV, 2021, 1min46s; 2min16s).

Nessas falas, identificamos uma crítica ao processo de transformação dos saberes em mercadoria, evidenciando como a lógica do sistema capitalista influencia de maneira negativa na relação e no acesso que os seres humanos estabelecem com o conhecimento (categoria 1.1). Além disso, no trecho citado é possível identificar a categoria 2.4 - Epistemologias e cosmocepções, já que o Mestre Nego Bispo, expressa a relação que comunidades e povos originários e tradicionais estabelecem com o saber, sendo pautada no compartilhamento que enriquece e amplia os conhecimentos de todas/os as/os envolvidas/os nessa relação. A fala do Mestre Sebastião Farinhada se soma a esse entendimento: “Somos um povo que partilha, os

nossos saberes é para ser partilhado, não é para ser encaixotado.” (Acervo Biocultural do Grupo Entre Folhas - UFV, 2021, 2min40s).

Outra fala do mestre Nego Bispo que demonstra uma crítica ao modelo de sociedade (categoria 1.1) e expressa aspectos das epistemologias e cosmopercepções (categoria 2.4) dos povos e comunidades tradicionais é a seguinte:

Nós somos poli, nós não precisamos trabalhar nessa questão da hegemonia, do mono, do certo ou do errado. Nós temos que lidar sempre com o certo e o errado, o bonito e o feio. Enfim, agora, é importante que vocês que estejam dentro dessa universidade, sempre digam para outra galera, dizer assim, olha, isso aqui não é um limite, isso aqui é uma fronteira. Nós estamos aqui, mas nós estamos também acolá. Nós estamos com um pé aqui e um pé no nosso território. Nós não atravessamos o limite. (Acervo Biocultural do Grupo Entre Folhas - UFV, 2021, 0min48s).

Nessa fala é possível identificar uma crítica aos padrões de poder (categoria 1.3) e a monocultura (categoria 3.2) através da menção a hegemonia e ao mono (categoria 3.2) que, segundo o mestre, não fazem parte das epistemologias e cosmopercepções dos povos e comunidades tradicionais, que se movem numa perspectiva de diversidade, onde as diferenças não são excludentes, mas coexistem e se complementam. Essa perspectiva revela uma visão de mundo que abraça a complexidade e as contradições como parte natural da existência, contrastando com a lógica binária e hierarquizante do pensamento colonial que busca estabelecer verdades únicas e absolutas.

Ainda, na fala, o Mestre faz uma crítica ao processo de abandono dos saberes ancestrais e a desconexão com os territórios que são promovidos pelo ambiente universitário. É essencial entendermos a distinção que ele faz entre "limite" e "fronteira". O limite representa uma barreira que obriga a escolher entre dois mundos, no caso, ou você está dentro da universidade ou está no território, o limite não permite que os dois mundos se misturem. Já a fronteira é um espaço de encontro onde é possível transitar entre diferentes conhecimentos sem abandonar as raízes (categoria 5).

Quando Nego Bispo nos aconselha a afirmar: "nós estamos aqui, mas nós estamos também acolá", está propondo uma relação de confluência, um processo onde se pode acessar os conhecimentos universitários mantendo-se conectado ao território e aos saberes ancestrais. Assim como na frase: "com um pé aqui e um pé no nosso território" que expressa a possibilidade de dialogar com diferentes sistemas de conhecimento sem perder a conexão com suas referências culturais e epistêmicas (categoria 5).

Esse processo representa uma resistência (categoria 4.5) aos processos de silenciamento e desvalorização dos saberes e práticas de comunidades e povos tradicionais e seus sujeitos que a universidade tradicionalmente promove. A fala do Mestre traz um posicionamento político claro, onde não há abandono do que se é, mas sim uma confluência que preserva a cultura e a cosmo percepção dos povos tradicionais no processo de diálogo com a academia.

Uma das falas de Caio Meneses no documentário dialoga com tal questão ao evidenciar que a universidade:

castra muitos dos nossos sonhos, ela nos dá outros sonhos, mas alguns outros ela não entende, ela não compreende, por causa da nossa perspectiva formativa, moderna, científica, quadrada, elitista, branca, não entende o que o território, não quer entender o que o território diz, fecha os olhos e os ouvidos. É a ciência que só tem boca, que não tem olho e nem tem ouvido. (Acervo Biocultural do Grupo Entre Folhas - UFV, 2021, 3min49s)

Nesse trecho, o mestre faz uma denúncia de como o ambiente acadêmico não apenas silencia os saberes ancestrais, mas também redireciona os projetos existenciais das/os estudantes para lógicas que não dialogam com seus territórios de origem. A caracterização da perspectiva universitária como "moderna, científica, quadrada, elitista, branca" evidencia uma crítica à colonialidade do saber (categoria 2), revelando como a academia reproduz estruturas de poder que privilegiam determinadas formas de conhecimento em detrimento de outras.

A metáfora da "ciência que só tem boca, que não tem olho e nem tem ouvido" denuncia uma perspectiva de dominação e imposição em relação aos territórios, num processo de silenciamento dos povos, comunidades e seus sujeitos, em que a academia fala para e sobre os povos mas não os escuta.

Ainda nessa perspectiva, Caio Meneses faz uma crítica sobre a ausência dos saberes populares no modelo educacional do ambiente universitário:

Então, a universidade é um momento que eu fui me encontrar com um conhecimento científico que não cabe à poesia. Cara, se não cabe à poesia, como é que vai me caber? Eu parto para o mundo com a poesia, se é daí que eu vou, se é para lá que eu vou, se é nela que eu estou (Acervo Biocultural do Grupo Entre Folhas - UFV, 2021, 4min19s).

Nessa fala, o mestre denuncia um modelo educacional que opera através da exclusão epistêmica, onde o conhecimento científico hegemônico não apenas desconsidera outras formas de saber, mas nega a própria existência de sujeitos que se constituem a partir de outros referenciais. Quando questiona "se não cabe à poesia, como é que vai me caber?", ele está evidenciando como a universidade

tradicional nega a possibilidade de existência (categoria 3) de sujeitos que se movem por outras lógicas de conhecimento.

A poesia, nesse contexto, representa não apenas uma forma de expressão artística, mas uma epistemologia própria, um modo de conhecer, sentir, estar e se relacionar com o mundo, que é fundamental para a constituição identitária do sujeito. A universidade, ao não reconhecer os diversos saberes, práticas e cosmopercepções, nega não apenas o conhecimento, mas os próprios sujeitos que se constituem através deles, revelando como a colonialidade do saber (categoria 2) e a colonialidade do ser (categoria 3) opera através da invisibilização e deslegitimação das formas de conhecimento dos povos e comunidades tradicionais.

O mesmo Mestre, Caio Menezes, faz mais um questionamento sobre a forma de interação da universidade com sujeitos tradicionais:

O que é que a gente está fazendo? Estamos querendo ensinar agricultor a plantar? Será que a gente não precisa mudar um pouco a nossa mirada? Será que não há outras coisas para fazer? Como é que a gente mistura as coisas? Eu acho que a gente precisa mais é misturar (Acervo Biocultural do Grupo Entre Folhas - UFV, 2021, 1min57s).

Nesse trecho, o Mestre evidencia que o conhecimento acadêmico é impositivo e desconsidera os saberes construídos através de práticas ancestrais que constituem os modos de vida de determinadas populações, denunciando uma perspectiva bancária na relação com os sujeitos que estão fora do ambiente acadêmico, em que o conhecimento válido e legítimo é unidirecional, onde os acadêmicos transmitem os conhecimentos e os sujeitos, no caso, as/os agricultoras/es, seriam apenas recipientes onde tais conhecimentos são depositados.

Além da crítica, o Mestre faz provocações valiosas, apontando a necessidade de mudanças de atitudes (categoria 4.2). A proposta de "misturar" os conhecimentos aponta para a necessidade de estabelecer relações dialógicas, horizontais e respeitadas, onde saberes acadêmicos e tradicionais se encontrem num processo de construção mútua, reconhecendo a legitimidade e complementaridade de diferentes formas de conhecer e se relacionar com o mundo (categoria 5 e categoria 2.3).

Essa perspectiva se entrelaça na reflexão da Mestra Mayo Pataxó, que aprofunda a discussão ao questionar as ausências históricas no ambiente universitário:

Nós indígenas e o povo, todo o nosso povo africano, sempre trouxe, dentro do seu coração, na oralidade, sempre nesse processo da oralidade, muitos saberes. E é esses saberes que eu comecei a perceber que não está na universidade. Era um questionamento. Por que que as benzedadeiras, as

parteiras, as pessoas que trabalham com plantas medicinais, não têm espaço para discutir os seus saberes na universidade? Só agora, há pouco tempo, e eu não sei a data direito, [...] que começou a convidar nós pra ir pra esses espaços de discussão sobre as terapias indígenas (Acervo Biocultural do Grupo Entre Folhas - UFV, 2021, 3min02s).

Nessa fala identificamos elementos importantes constituintes das cosmopercepções dos povos e comunidades tradicionais e originários, assim como no Protocolo analisado anteriormente, temos menção a oralidade como essencial no processo de construção, transmissão e manutenção dos saberes. A Mestra continua trazendo o questionamento sobre a ausência de tais saberes na universidade e cita que há pouco tempo essa inserção começou a ser feita a partir do convite a tais sujeitos a estarem no ambiente universitário, trazendo então uma perspectiva de mudança (categoria 4.2).

Em complementaridade a fala da mestra Mayo Pataxó, temos a fala da Mestra conhecida como Mãe Du:

Com esses universitários aí as coisas melhoraram bastante, que a gente agora pode fazer palestra, ir nas palestras, fazer congresso, fazer as reuniões de benzeção, fazer os cursos de benzeção, isso é muito importante. Eu acho que está caminhando, tem muito o que caminhar, mas está caminhando (Acervo Biocultural do Grupo Entre Folhas - UFV, 2021, 7min40s).

É possível perceber um sentimento positivo a partir da inserção das/os conhecedoras/es dos saberes ancestrais nos espaços acadêmicos, processo importante para o resgate, valorização e enunciação de tais conhecimentos e práticas. A mestra pontua que já ocorreram mudanças importantes, mas que o caminho a ser percorrido ainda é longo.

É importante que façamos questionamentos sobre a maneira de inserção de tais sujeitos e saberes no ambiente universitário. As mudanças celebradas por Mãe Du e Mayo Pataxó representam uma real transformação epistemológica ou uma inclusão controlada que mantém intactas as estruturas de poder? É necessário que as mudanças propostas e colocadas em prática sejam feitas a partir de profundos processos de reflexão, garantindo que sejam guiadas pela interculturalidade crítica, muito presente nas falas anteriores de denúncia sobre a dinâmica do ambiente acadêmico, não pela funcional, que reconhece e inclui a diversidade cultural e deixa de lado, intactos, os processos históricos e os padrões de poder institucionais e estruturais que mantêm as assimetrias e hierarquizações (Walsh, 2009, p. 21).

Nesse caminho, temos a fala da mestra Evanice que nos traz a perspectiva de

um diálogo horizontal, que reflete o que Nego Bispo traz sobre o acesso dos conhecimentos técnicos e acadêmicos para o fortalecimento das comunidades e povos:

Juntou os conhecimentos da agricultura com o conhecimento deles nas escolas, nas universidades, os técnicos que acompanham a gente, do Sabiá, da Casa da Mulher do Nordeste, da Rede Produtoras. E juntou o conhecimento da gente com o conhecimento deles e a convivência aqui com a Caatinga e está dando super certo. (Acervo Biocultural do Grupo Entre Folhas - UFV, 2021, 7min15s)

A experiência relatada representa uma confluência de saberes, um processo onde diferentes conhecimentos se encontram horizontalmente (categoria 5) para resolver problemas concretos, que reconhece a validade de ambos e busca potencializar suas contribuições (categoria 5 e categoria 2.3). Isso representa uma práxis intercultural, onde o conhecimento técnico e acadêmico não se encontra em uma posição superior aos saberes locais, mas sim estabelecem uma relação horizontal e respeitosa, a partir das demandas, experiências, práticas e saberes dos sujeitos locais, se efetivando em ações concretas e transformadoras no território (categoria 4.4).

Um aspecto importante quando falamos da confluência de saberes é o respeito aos conhecimentos ancestrais que foram historicamente deslegitimados, expropriados e negados. Nesse sentido, além da interação com os saberes acadêmicos é importante trazermos a perspectiva de respeito às práticas tradicionais dos povos e comunidades, afinal não há confluência de saberes se a alguns é negada sua existência e reprodução. A fala do mestre Siwe Pataxoop nos traz elementos importantes para refletir sobre tais questões:

Na minha aldeia, a gente tem muitos elementos que são muito importantes para fazer uma educação descolonizadora. A gente tem os Tehêys de Pescaria de Conhecimento, que é o estudo através da imagem. É o estudo através de um professor de notório saber. Então, a gente tem na nossa escola um professor que não tem formação acadêmica, mas que ele dá o conhecimento através da imagem, e a imagem gera a oralidade. A oralidade para nós povos indígenas é muito importante porque é daí que a gente gera novas lideranças, gera novas pessoas conhecedores da cultura, da tradição, é onde a gente transmite o conhecimento. (Acervo Biocultural do Grupo Entre Folhas - UFV, 2021, 6min16s)

A fala do mestre traz os "Tehêys de Pescaria de Conhecimento" como uma metodologia própria fundamentada na cosmopercepção (categoria 2.4) de seu povo, que valoriza a oralidade como elemento central da pedagogia indígena. É importante observarmos como as práticas pedagógicas próprias possuem função na manutenção

das tradições, saberes e da identidade etnico-cultural, como destaca o mestre ao dizer que é através da oralidade que "a gente gera novas lideranças, gera novas pessoas conhecedoras da cultura, da tradição, é onde a gente transmite o conhecimento".

Tais argumentos evidenciam como a educação territorializada representa não apenas uma modalidade educacional, mas uma estratégia de existência e resistência (categoria 4.5) epistemológica que desafia a colonialidade, como o próprio mestre aponta ao caracterizar a educação efetivada em sua aldeia como “descolonizadora” (categoria 6).

O direito à educação escolar específica e diferenciada está assegurado na Constituição Federal Brasileira de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394/96). Ainda, o Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009, que dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação Básica: Diversidade e Inclusão, de 2013, estabelecem diretrizes que legitimam práticas contextualizadas às realidades culturais dos povos, como as descritas pelo mestre Pataxoop.

O documento legal assegura que a educação escolar indígena deve ser organizada "com a participação dos povos indígenas, observada a sua territorialidade e respeitando suas necessidades e especificidades" (Art. 1º), reconhecendo assim a validade de metodologias próprias de cada comunidade. O decreto, ainda objetiva a "valorização das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica" (Art. 2º, inciso I) e o "fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena" (Art. 2º, inciso II).

É fundamental ressaltarmos o caráter político das conquistas ligadas ao direito à educação específica e diferenciada, seja ela direcionada aos povos indígenas, as comunidades quilombolas, aos povos do campo e a outras comunidades e povos tradicionais e originários. A garantia de tais direitos é oriunda das resistências e lutas históricas de movimentos sociais organizados por tais povos e comunidades (Menezes, 2024; Santos, Silva, 2021).

A importância da organização política (categoria 4), também é trazida no momento inicial do documentário, na fala de uma das lideranças do Movimento dos Atingidos por Barragens, Antônio Claret: “Não se faz educação popular ou prática de educação popular real de forma como ovelha solitária. É preciso um espaço de diálogo, de conversa, onde você vai conduzindo o processo.” (Acervo Biocultural do

Grupo Entre Folhas - UFV, 2021, 2min46s). Nessa fala, fica evidente a necessidade da organização política que só se concretiza na organização, reflexão e ação coletiva, para conquista de direitos e práticas educacionais alinhadas à educação popular.

A análise da parte introdutória do documentário já revela grandes potencialidades para se refletir sobre práticas pedagógicas e direcioná-las a uma abordagem intercultural crítica. Entre elas, temos o protagonismo das vozes de mestras e mestres populares, representantes de movimentos sociais e estudiosas/os dessas temáticas, que evidencia uma postura contra-hegemônica que questiona as estruturas coloniais presentes nos ambientes formais de ensino.

A análise das falas identifica várias denúncias em relação à colonialidade do poder, do saber e do ser que estruturam o sistema hegemônico de sociedade. As críticas articuladas sobre a mercantilização dos saberes, a imposição de uma perspectiva "moderna, científica, quadrada, elitista, branca" e a exclusão epistêmica de sujeitos que se constituem através de outras lógicas de conhecimento revelam as estruturas coloniais que perpetuam assimetrias e hierarquizações no campo educativo. Tais questões contribuem para que tais processos sejam desvelados, etapa fundamental para que possam ser questionados e combatidos.

Além das denúncias e críticas, o material oferece referenciais fundamentais para pensar relações dialógicas e horizontais que reconheçam a legitimidade e complementaridade de diferentes formas de conhecer e se relacionar com o mundo. Entre elas, as propostas de compartilhamento orgânico do conhecimento e de confluência de saberes, a perspectiva de fronteira proposta por Nego Bispo e a necessidade de mudanças de atitude e de "misturar" os conhecimentos, apresentadas por Caio Meneses. Elementos importantes que indicam caminhos de como transformar as práticas pedagógicas na perspectiva da interculturalidade crítica.

Ainda, o material apresenta experiências concretas realizadas a partir de tais referenciais, como, a apresentação de práticas pedagógicas próprias dos povos e comunidades tradicionais, como os "Tehêys de Pescaria de Conhecimento", a valorização da oralidade como elemento central na construção e transmissão de saberes, a experiência de confluência relatada pela Mestra Evanice onde conhecimentos técnicos e acadêmicos dialogam horizontalmente com saberes locais e a inserção de tais sujeitos nos ambientes hegemônicos de ensino trazida pelas Mestras Mayo Pataxó e Mãe Du. Tais experiências são manifestações de uma práxis intercultural e se caracterizam como inspirações para que outras possam ser

reformuladas.

O aparecimento dessas questões na abertura do documentário evidencia que o material é construído e traz elementos valiosos para compreender tanto os desafios quanto as estratégias no caminho de uma educação verdadeiramente intercultural na formação de professores.

Seguiremos com a análise do material, aprofundando algumas questões já apresentadas, a partir de falas potentes das/os mestras/es e também explorando outras dimensões da interculturalidade.

Iniciamos essa etapa trazendo reflexões e questionamentos da educadora popular e militante Alessandra Campos:

Eu acho que um elemento importante, fundamental, é o reconhecimento, acho que isso toca muito na desnaturalização do conhecimento escolar. Sabe? Você reconhecer que existem... Basilar, né? Reconhecer que existem outros saberes. E, a partir desse reconhecimento, eu acho que a partir e junto, se vê. Acho que você olha pras outras culturas e você vê no espelho o que é você. Porque a escola, eu acho que ela pensa pouco sobre si. (Acervo Biocultural do Grupo Entre Folhas - UFV, 2021, 18min40s)

A fala sobre o "reconhecimento" como elemento basilar dialoga diretamente com a denúncia à monocultura (categoria 3.2) dos saberes presentes nos ambientes formais de ensino, como as escolas e universidades. Quando a educadora enfatiza a necessidade de "reconhecer que existem outros saberes", ela ecoa a denúncia feita por Kaingang (2019) sobre como o currículo privilegia determinada concepção de sociedade e os conhecimentos de povos e comunidades tradicionais e originários são negados as/aos educandas/os. A desnaturalização do conhecimento escolar implica questionar a escolha intencional de concepções de mundo que tem sido historicamente eurocêntrica, reconhecendo que o currículo não é neutro, mas sim uma construção política que silencia epistemologias ancestrais fundamentais para os processos de ensino/aprendizagem (Kaingang, 2019).

A metáfora do "espelho" reconhece que a presença da história e cultura de povos e comunidades nos currículos escolares é essencial não apenas para o fortalecimento das identidades desses povos, mas também para uma compreensão mais verdadeira, complexa e plural da própria sociedade brasileira (Nascimento, 2019), ou seja, de quem somos nós. A crítica de que "a escola pensa pouco sobre si" revela a urgência de uma autorreflexão institucional que reconheça como tem negado sistematicamente os saberes de diferentes grupos culturais, impedindo um processo de autoidentificação e autorreconhecimento.

O propósito do ensino da história e da cultura indígena na escola, assim como o ensejo da ideia de interculturalidade como prática pedagógica e convivência interétnica, representa uma importante ou talvez única oportunidade de reencontro do Brasil consigo mesmo, no tocante à sua memória, história e identidade. É uma oportunidade para recompor a base e a fonte cultural e étnica do povo brasileiro, considerando o tripé índio-branco-negro. O reencontro seria a maneira mais eficaz de superar o racismo contra os povos indígenas, causados principalmente pelo desconhecimento ou pelos falsos conhecimentos sobre eles. (Baniwa, 2019, p. 101-102)

Se na reflexão anterior evidenciamos como o reconhecimento de outros saberes implica uma desnaturalização do conhecimento escolar, a que apresentamos agora, revela o outro lado dessa questão, o que acontece quando a escola não reconhece os sujeitos e suas realidades concretas. Tomaremos como base a fala do educador popular, pedagogo, ator e produtor, Russo APR, sobre processos vivenciados em sua trajetória:

A gente vive num processo de conhecimento, a gente vive num processo de estudo e o tempo todo de busca de conhecimento. E a gente já nasce meio que limitado. Muitas pessoas dizem pra gente, quando a gente nasce, que a gente tem que saber o que a gente quer da nossa vida, né? O que você vai querer ser quando você crescer? Já começa com esse papo de infância, assim. E na minha infância, como foi uma infância bem pinchada, quando as pessoas perguntavam pra mim o que você vai querer ser quando você crescer? Eu falo, vou querer ser adulto, porque eu não tenho outra opção. Então, você já foi inserido no mercado de trabalho muito novo. Então, a escola, pra mim, nunca foi prioridade. Ela nunca foi, pra mim, um espaço onde eu queria construir o futuro. O que eu precisava naquele momento era de comida, que eu venho de uma família que, infelizmente, a necessidade que a gente tinha era muito grande. São muitos irmãos, então eu fui obrigado a trabalhar muito cedo. E, naquela época ainda, uma criança de 12 anos, assinava carteira. Eu saía muito cedo pra poder ir trabalhar, né? Tipo, 3 horas da manhã, eu saía, e rolava até 5 horas, 6 horas da tarde, e de lá ia pra escola. Então, quando eu chegava na escola, eu já tava um caco. Então, eu não conseguia aprender nada, tá ligado? Então, eu ia pra escola mais pra beijar na boca, trombar com as meninas e dar um rolê pela orde. Era o que rolava pra mim naquela época, ainda. E aí, dessa escola que eu vivia esse rolê, eu fui expulso dela mais de 10 vezes. Então, pra vocês ver que essa escola não me queria lá, nunca me quis lá (Acervo Biocultural do Grupo Entre Folhas - UFV, 2021, 19min10s).

A fala do educador popular explicita consequências do sistema capitalista (categoria 1,1), em que uma minoria possui além do que necessita para sobreviver, num processo de acúmulo desenfreado, que se dá a partir da exploração da força de trabalho da grande maioria da população, que muitas vezes, trabalha em condições precárias e desumanizantes e vivem uma realidade de pobreza (Ladeira, 2021). Desigualdades sociais que se expressam também na trajetória educacional dos sujeitos das camadas populares.

A experiência do educador popular evidencia como a escola tradicional ao não reconhecer nem trabalhar com as condições concretas dos sujeitos que a constituem,

se negando a adaptar suas práticas pedagógicas e estruturas organizacionais para acolhê-los efetivamente, mantém seus padrões homogeneizantes, excludentes e desconectados das realidades das/os educandas/os, mantendo padrões históricos em que foi pensada para fornecer instrução de qualidade aos filhos da elite (Ladeira, 2021).

Nesse contexto, tais sujeitos são expulsos do processo educativo por não se adequarem a uma estrutura que não os reconhece em sua integralidade, dialogando com o que Candau (2016) nos traz sobre a postura da escola hegemônica em relação as diferenças e as desigualdades, que são encaradas como problemas causados pelas/os educandas/os e não como sinais de uma estrutura educacional alinhada a um sistema de opressão e desigualdade.

Em contraposição a isso temos a educação popular que defende uma prática pedagógica que parte da realidade concreta das/os educandas/os, de suas experiências de vida, seus problemas e desafios cotidianos, se tornando assim verdadeiramente emancipatória, pois permite às/aos estudantes estabelecer conexões entre o conhecimento formal e sua vida real, desenvolvendo uma consciência crítica sobre si e sobre o mundo (Freire, 1982).

Tal perspectiva dialoga fortemente e é complementada pela interculturalidade crítica proposta por Walsh (2009), a autora traz como essencial a prática da educação intercultural o questionamento das estruturas de poder historicamente construídas que geram processos de desigualdade e opressão e que a prática educativa deve partir das realidades, saberes e práticas dos povos historicamente subalternizados.

Ainda, Candau (2012), argumenta que a educação intercultural crítica deve valorizar os saberes e as experiências culturais das/os estudantes como ponto de partida para uma prática educativa transformadora, reconhecendo que todos os grupos possuem conhecimentos válidos que devem ser respeitados e incluídos no processo educativo.

Tais elementos dialogam com falas trazidas por mestras/es no Documentário, entre elas, temos diferentes falas do Mestre Nego Bispo: “O que eu chamo de saber sintético é o saber que não é voltado para o ser. Eu até digo, numa linguagem que a universidade gosta, eu digo que o saber orgânico, é o saber que nos envolve no ser, e o saber sintético é o que nos desenvolve para o ter” (Acervo Biocultural do Grupo Entre Folhas - UFV, 2021, 22min05s).

Nesta distinção, o Mestre evidencia uma crítica profunda ao sistema educacional

hegemônico que prioriza a acumulação de conhecimento fragmentado e descontextualizado, o "saber sintético" voltado para o "ter", em detrimento de um conhecimento que integra o sujeito à sua realidade e práticas ancestrais, o "saber orgânico" voltado para o "ser".

Esta perspectiva denuncia como a educação tradicional reproduz uma lógica capitalista (categoria 1.1) e colonizadora que transforma o conhecimento em mercadoria a ser acumulada, distanciando as/os educandas/os de suas identidades, territórios e saberes comunitários. O saber orgânico proposto pelo Mestre Nego Bispo dialoga diretamente com a educação popular e intercultural crítica, ao defender que o conhecimento deve estar a serviço da humanização e da transformação social, partindo das experiências concretas dos sujeitos e fortalecendo sua capacidade de compreender e intervir criticamente no mundo.

O Mestre complementa essa reflexão ao afirmar que "a escola própria é a escola do envolvimento. E é para as pessoas aprenderem a viver onde elas nascem. Não é para aprender a viver na China. Ora, por que eu tenho que aprender a viver na China?" (Acervo Biocultural do Grupo Entre Folhas - UFV, 2021, 23min07s). Esta fala explicita como a educação hegemônica promove um desenraizamento cultural e territorial, impondo conteúdos e formas de conhecimento alheios às realidades locais das/os educandas/os. A fala do Mestre denuncia e questiona uma educação que desvaloriza os saberes do território e da comunidade, substituindo-os por conhecimentos universalizantes e defende uma educação que dialoga com as necessidades concretas dos sujeitos em seus contextos de vida.

Ainda, o Mestre traz em uma de suas falas elementos que complementam tais reflexões:

O grande problema das escolas sintéticas é que elas não perguntam o que a gente quer aprender. Elas nos dizem o que a gente tem que aprender. Elas nos contam a história de Pedro Álvares Cabral, mas elas não nos contam a história do nosso bisavô, do nosso tetravô. Por que elas não nos contam? Ou não nos perguntam? (Acervo Biocultural do Grupo Entre Folhas - UFV, 2021, 26min21s).

Esse trecho traz a denúncia de como o currículo escolar hierarquiza os conhecimentos, privilegiando narrativas eurocêntricas e colonizadoras em detrimento das memórias ancestrais e saberes comunitários (categoria 2). Esta imposição curricular não apenas silencia as histórias familiares e territoriais das/os educandas/os, mas também as/os posiciona como receptores passivos de um conhecimento que lhes é estranho, negando-lhes o direito de serem sujeitos ativos

na construção de seus processos educativos. A pergunta retórica do Mestre evidencia como a educação hegemônica opera uma dupla exclusão: exclui os saberes locais do currículo e exclui as/os educandas/os da decisão sobre o que é relevante aprender, perpetuando assim uma relação autoritária e colonizadora.

No caminho de defesa de uma educação que se alinhe às realidades culturais das/os educandas/os e as/os fortaleçam sem o rompimento do vínculo com sua identidade, práticas e cosmo percepções temos a seguinte fala do mestre Siwe Pataxoop:

A educação que a gente pensa é uma educação que ajuda a gente a permanecer sendo indígena. Permanecer com vínculo com a terra, com a floresta, com os animais e nunca perdendo esse vínculo com a ancestralidade. Com a questão de quem é nosso parente, de como surgiu o fogo, de como a gente surgiu no mundo. Tudo isso em forma de ciência (Acervo Biocultural do Grupo Entre Folhas - UFV, 2021, 23min38s).

E do educador Tiago Pires, que atua no Assentamento 1º de Junho: “porque o objetivo era encontrar esse chão da sala de aula com esse quintal” (Acervo Biocultural do Grupo Entre Folhas - UFV, 2021, 23min24s). Ambas as falas trazem a necessidade da escola estar conectada de forma íntima ao contexto das/os estudantes.

O material apresenta também, experiências concretas que se alinham a interculturalidade e a educação territorializada, entre elas, temos a relatada pelo educador popular Gilmar Oliveira:

E aí nós começamos a trazer uma palavra que a gente está chamando de a territorialidade. Como que a gente faz hoje para trabalhar o processo de formação na EFA? Nós já temos a base nacional comum constituída e as matérias técnicas. Aí todo esse arranjo do que vai se trabalhar sofrem ajuste a partir do plano de formação. Então nós fizemos nove diagnósticos a partir de 2015 e a cada ano a gente vem trazendo um pouco mais dessa territorialidade que a gente encontra no território de abrangência da EFA para dentro dos documentos. O que é isso na prática? A gente chega na comunidade Santo Antônio e descobre que lá tem a dança do balaio. A gente descobre que lá tem algumas plantas e conhecimentos tradicionais fundamentais. Então a gente traz isso para a EFA, discute, aprende, apropria junto com os estudantes e traz a comunidade para ensinar a gente a fazer isso. Então a gente traz essa dinâmica para o processo de formação. A gente visita uma comunidade e descobre que ela tem a dança do batuque. A gente busca junto com a comunidade o histórico dessa dança para trazer para dentro da escola. (Acervo Biocultural do Grupo Entre Folhas - UFV, 2021, 24min13s).

Entendemos aqui o conceito de territorialidade a partir dos ensinamentos de

Nego Bispo sobre biointeração que representa uma forma específica de relação que transcende a mera ocupação física do espaço para constituir-se como uma relação orgânica e ancestral entre corpo-território-comunidade. Diferentemente da concepção colonial de território como propriedade a ser explorada e acumulada, a biointeração estabelece uma territorialidade baseada na reciprocidade e na circularidade, onde a preservação dos recursos se dá através de sua manutenção nos ciclos orgânicos e da redistribuição comunitária (Bispo dos Santos, 2015).

O entendimento de territorialidade como biointeração desafia as lógicas coloniais de separação entre natureza e cultura, bem como de acumulação individual, propondo uma forma de habitar que reconhece o território como espaço vivo, dotado de energia orgânica própria e em permanente relação de reciprocidade com as comunidades que o constituem.

Essa concepção de territorialidade encontra expressão pedagógica na experiência relatada pelo educador Gilmar, na Escola Família Agrícola. Quando o mestre descreve o processo de diagnóstico das comunidades para descobrir saberes, ele está materializando uma escola que faz parte da relação orgânica entre corpo-território-comunidade, colocando em prática os princípios educacionais defendidos pelo mestre Siwe Pataxó e pelo educador Tiago Pires.

A metodologia de trazer a comunidade para "ensinar a gente a fazer isso" representa o encontro do "chão da sala de aula com esse quintal" mencionado por Tiago Pires, onde a escola deixa de ser um espaço isolado para se tornar uma extensão orgânica da vida comunitária, baseada na reciprocidade e na circularidade dos saberes. Através dessa prática territorializada, a EFA não apenas ensina conteúdos sobre o lugar, mas ensina a partir do lugar e com o lugar, construindo uma educação que, nas palavras do mestre Siwe Pataxoop, "ajuda a gente a permanecer sendo" quem se é e mantendo os vínculos ancestrais, e dessa forma prepara as/os estudantes para viverem e transformarem seus próprios territórios (categoria 3.4).

As reflexões apresentadas permitem identificar dois modelos educacionais em disputa (categoria 4.1), de um lado, aquela escola que se afasta da realidade concreta das/os educandas/os, como nos trouxe a experiência de Russo APR, e que transforma os saberes em mercadorias, a escola sintética, nos ensinamentos de Nego Bispo, que se alinha aos interesses do sistema capitalista.

De outro lado, emergem experiências como as de Siwe Pataxoop e Gilmar Oliveira, que colocam em prática uma educação comprometida com a vida e a

valorização e a potencialização dos saberes e práticas dos diferentes sujeitos. Essas experiências materializam o que se pode denominar de escola orgânica, nos termos de Nego Bispo, uma educação que se fundamenta na biointeração, onde o conhecimento não é mercadoria, mas elemento vital da reprodução cultural e social das comunidades.

Esse campo de disputa é expresso na reflexão do educador José Gabriel:

Então nós acreditamos que se a educação, por um lado, ela fortalece esses modelos de desenvolvimento comprometidos com lucro, em primeiro lugar. Por outro lado, nós podemos trabalhar com experiências educativas que valorizem a vida e a cultura das comunidades do campo. Um outro modelo que tenha como centro a vida das pessoas e não o lucro. Então, através da transdisciplinaridade, nós trabalhávamos no sentido de possibilitar que os educandos compreendessem de forma crítica as diversas temáticas de ciências da natureza que se relacionam com a vida no campo. Como o cuidado com as nascentes, a produção de alimentos saudáveis para que se trabalhe a cura (Acervo Biocultural do Grupo Entre Folhas - UFV, 2021, 29min38s).

A contraposição entre duas perspectivas antagônicas de educação, exemplifica a compreensão freireana sobre a impossibilidade de separar o ato educativo do ato político. “Isto significa ser impossível; [...] uma educação neutra, que se diga a serviço da humanidade, dos seres humanos em geral” (Freire, 1989, p. 15). Ainda, ao articular o caráter político da educação com processos pedagógicos que partam da realidade das comunidades do campo, o educador, materializa o compromisso pedagógico com uma educação que emerge da concretude da vida como caminho para a formação de sujeitos críticos capazes de compreender e transformar sua realidade (Freire, 1982)

Essa perspectiva educativa centrada na valorização da vida dialoga com a primeira dimensão pedagógica proposta por Candau (2006) para a educação em direitos humanos, sobre a importância de desenvolver processos formativos que cultivem pessoas capazes de reconhecer e exercer sua humanidade plena, tanto em dimensões pessoais quanto comunitárias. A autora destaca a responsabilidade ética de construir práticas pedagógicas que despertem nas/os educandas/os a consciência de sua condição histórica e de sua responsabilidade social, formando sujeitos capazes de compreender criticamente sua realidade e atuar de forma transformadora.

Nessa perspectiva de construção de uma educação mais alinhada à vida, o documentário traz aspectos importantes da cultura popular que estão intimamente ligados à luta política por seus direitos (categoria 4). O mestre, militante e cantador, conhecido como Farinhada, traz esse aspecto em sua fala: “Meu canto é arma, eu sei. Há tempo que estou na luta, eu sei porque eu faço poesia, eu sei porque eu canto,

eu sei porque eu defendo a cultura popular” (Acervo Biocultural do Grupo Entre Folhas - UFV, 2021, 35min50s).

Nesse trecho o mestre fala sobre a importância da poesia e da canção como instrumentos de luta e de resistência (categoria 4.5) da cultura popular, evidenciando como as manifestações artísticas se constituem enquanto ferramentas pedagógicas e políticas fundamentais para a manutenção e fortalecimento das identidades comunitárias (categoria 3.4). O educador José Gabriel traz em sua fala questões semelhantes:

Outra experiência importante foi a minha atuação com a canção popular, através da qual eu pude contribuir em espaços de formação política, místicas, reuniões, seminários e atividades culturais. Sempre com a ajuda do meu violão, acreditando no poder da canção popular como prática educativa e também de mobilização social (Acervo Biocultural do Grupo Entre Folhas - UFV, 2021, 39min26s).

O poeta e professor Caio Meneses ressalta como a arte e a cultura popular estão intimamente ligados aos processos de existência e resistência do povo:

Você está entendendo cada vez mais que o papel da arte, o papel da cultura popular não é o do entretenimento, é o da transformação. É a arte e a cultura juntas nesse processo de transformação. E aí eu falo da cultura popular, porque a cultura em geral, esse conceito geral, é essa identidade coletiva de um povo que lhe faz culturalmente. A cultura popular é contra-hegemônica, ela está no popular, ela se manifesta pra subverter a ordem da cultura erudita. Então, essa cultura popular é militante desde a raiz, ela precisa ser militante, porque ela precisa defender o costume, o jeito de viver do povo (Acervo Biocultural do Grupo Entre Folhas - UFV, 2021, 40min06s).

Essa perspectiva se alinha com os ensinamentos de Paulo Freire (1987) sobre a dimensão política da educação, onde a cultura popular emerge não apenas como expressão estética, mas como prática de conscientização e transformação social. Nesse sentido, a poesia, o canto popular e outras práticas não apenas preservam saberes ancestrais, mas os atualizam enquanto instrumentos de resistência e construção de futuros alternativos ao modelo hegemônico (categoria 3.5).

Essa dimensão transformadora das manifestações culturais ressoa com a segunda dimensão pedagógica proposta por Candau (2006) para a educação em direitos humanos, sobre a necessidade de fortalecer grupos e comunidades que historicamente tiveram suas vozes e saberes silenciados e desvalorizados. A autora enfatiza a importância de criar condições para que estes sujeitos desenvolvam capacidades tanto subjetivas quanto práticas, permitindo-lhes assumir posturas ativas diante dos desafios de sua realidade. As práticas culturais populares, ao afirmarem identidades e resistências, materializam esse processo de fortalecimento comunitário

e de construção de autonomia.

Essa dimensão transformadora da educação popular encontra eco na reflexão do militante Claret, que enfatiza seu caráter utópico e revolucionário: "A educação popular exige utopia. Utopia não é ilusão, utopia é algo que ainda não existe, mas que pode existir. Se não se estuda para lutar propriamente, ao contrário, luta-se e por isso estude-se" (Acervo Biocultural do Grupo Entre Folhas - UFV, 2021, 42min25s). A fala expressa a indissociabilidade entre educação e luta política, onde o próprio direito ao estudo é fruto das lutas do povo. A utopia, nessa perspectiva, não representa uma fuga do real, mas a capacidade de vislumbrar e construir futuros possíveis.

É importante trazermos aspectos dessa luta, que não se resumem ao direito a uma educação libertadora e emancipatória, mas diz respeito ao próprio direito de existência das populações e sujeitos historicamente subalternizados e explorados, Caio Meneses ressalta em uma de suas falas tais aspectos (categoria 4.1):

Nós estamos a cada dia disputando a mensagem, pois a cada dia esse território é invadido, a cada dia morre gente assassinada nesse território, a gente está vendo, chega perde o gosto ali do dia, da semana, do mês, da vida, de tanta coisa ruim que a gente vai vendo, mas a gente está disputando esse país, a gente está disputando esse continente. E essa disputa não acaba, é no diálogo, é no avanço (Acervo Biocultural do Grupo Entre Folhas - UFV, 2021, 42min53s).

Ainda, a militante e educadora do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Helen Santos, amplia essa perspectiva ao destacar a dimensão coletiva e solidária da luta:

Porque eu não luto só para mim, e o povo que está aqui não luta só para si próprio, nós lutamos pela classe trabalhadora, eu luto pelo meu filho, pela minha família, mas eu luto também por aqueles que estão sendo mortos nas periferias, eu luto também, nós lutamos também, por aqueles que estão sofrendo lá dentro da cidade, embaixo de viadutos, por aqueles que estão lutando também, em outras formas de lutas, em outras organizações, e por isso nós resistimos (Acervo Biocultural do Grupo Entre Folhas - UFV, 2021, 43min52s).

Helen explicita aqui como a luta popular transcende os interesses individuais para se constituir como prática de classe, conectando diferentes territórios de luta, do campo à cidade, das ocupações às periferias urbanas. Sua fala ecoa a compreensão freireana de que a libertação é sempre um ato coletivo, onde "ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão" (Freire, 1987).

A dimensão coletiva da luta evidenciada por Helen articula-se com a terceira dimensão proposta por Candau (2006) para a educação em direitos humanos, sobre a necessidade de ir além da mera transmissão de saberes ou do cultivo de intenções transformadoras. A autora argumenta que é fundamental desenvolver e praticar ações concretas voltadas à construção de sociedades verdadeiramente democráticas e humanizadas. Helen demonstra essa perspectiva ao conectar diferentes territórios e experiências de resistência, evidenciando como a transformação social se materializa através de práticas solidárias que atravessam fronteiras geográficas e sociais.

Nesse sentido, da coletividade da Luta, o militante Antônio Claret, traz reflexões importantes:

A luta permanente pela dignidade coletiva é muito importante, e Paulo Freire coloca uma frase que nós achamos bem interessante, ele diz assim, “na vida a gente tem que travar várias brigas, e se existe uma briga na vida e que a gente tem que brigar, é a briga pela dignidade coletiva. Cada uma e cada um de nós briga esta briga em uma esquina da vida. O que não pode é mudar de briga.” Então, eu achei muito legal quando ele coloca, desse jeito meio poético que ele fala, a dignidade coletiva, isso é fundamental, a gente compreender que na dignidade coletiva nós estamos incluídos. A dignidade pessoal se alcança pela luta pela dignidade coletiva (Acervo Biocultural do Grupo Entre Folhas - UFV, 2021, 46min37s).

A fala revela uma compreensão profunda da interdependência entre dignidade individual e coletiva, onde a realização pessoal se dá a partir da luta por transformação social mais ampla. A "briga pela dignidade coletiva" se configura assim como um compromisso ético-político permanente, onde a constância da luta ("o que não pode é mudar de briga") representa o compromisso com práticas libertadoras e emancipatórias que caminham para o alcance de uma sociedade em que os processos de opressão e exploração sejam superados.

Claret articula uma visão que dialoga com o conceito freireano de práxis transformadora, onde a ação individual ganha sentido quando orientada pela libertação coletiva. Sua fala reforça que a educação popular, enquanto prática política, visa não apenas o desenvolvimento de consciência crítica individual, mas a construção de sujeitos coletivos capazes de transformar as estruturas de opressão que negam a dignidade aos trabalhadores e trabalhadoras.

O mestre Farinhada traz em sua fala, questões que complementam e exemplificam tais elementos:

Sem a luta popular, sem as organizações sociais, sem esse movimento de fé, de luta, de espiritualidade, eu não conseguiria me movimentar uma palha. Eu só me tornei a liderança que eu me tornei, só estou atuando na luta que eu estou atuando, porque esses movimentos são muito importantes para

mim. Essa identidade de buscar a essência da libertação do povo, da liberdade, da conquista do direito, isso para mim é muito importante (Acervo Biocultural do Grupo Entre Folhas - UFV, 2021, 47min33s).

O mestre evidencia como sua própria existência só é possível a partir dos movimentos de luta. O conceito de "essência da libertação" mencionado pelo mestre aponta para uma compreensão ontológica da luta, onde a busca por direitos transcende conquistas pontuais para se configurar como processo permanente de humanização. Essa perspectiva dialoga diretamente com a "dignidade coletiva" defendida por Claret, evidenciando como diferentes sujeitos da educação popular compartilham uma matriz comum de compreensão sobre a indissociabilidade entre formação pessoal e transformação social, entre existência individual e luta coletiva.

É importante destacar também, como aspectos das cosmopercepções, como a fé, a luta e a espiritualidade, citadas pelo Mestre são indispensáveis nos processos de constituição individual e coletiva dos sujeitos.

Essas perspectivas de entendimento integral do sujeito se relacionam com as três dimensões pedagógicas propostas por Candau (2006) para a educação em direitos humanos. A formação de sujeitos de direitos conscientes de suas condições históricas (primeira dimensão), o empoderamento de atores sociais historicamente excluídos (segunda dimensão) e a promoção de processos concretos de transformação social (terceira dimensão) se articulam de forma indissociável nas experiências relatadas.

A sustentabilidade e a eficiência dos processos de transformação dependem de novas sensibilidades que só podem ser materializados em experiências concretas de vida, como as que emergem dos territórios populares e das práticas educativas comprometidas com a emancipação humana. Nesse sentido, é essencial que as vozes dos sujeitos populares, tradicionais e originários sejam ouvidas e que seus conhecimentos, práticas e modos de vida estejam presentes na realização de uma formação de professores e a uma educação escolar alinhada à realidade brasileira.

Tais vozes não apenas denunciam processos de violência e opressão como também fazem proposições de transformações radicais em tais lógicas, assim como nos ensinam a partir de suas próprias experiências construídas ao longo de um processo histórico que exigiu e ainda exige a construção de instrumentos e ferramentas para a manutenção de suas culturas e modos de vida. Nesse caminho, encerramos a análise do documentário com a fala da mestra Mayo Pataxó:

Quando nós reunimos com vocês, que é da academia, que eu admiro muito vocês pararem para nos escutar, o que nós queremos de vocês? Que vocês nos respeitem, que vocês cuidem de todos esses saberes e passem para as crianças que nós estamos vivos, nós não estamos mortos. Numa biblioteca que fica aí nas universidades e fala dos indígenas como se eles estivessem só na mata. Nós estamos em todos os lugares. Nós estamos na mata, nós estamos nas universidades, nós estamos nas ruas, nós estamos na política, nós estamos em todos os lugares. E fale de nós, convida a gente para falar, não fale por nós. Na hora que vocês forem dar uma aula, convida alguém, convida um indígena para falar (Acervo Biocultural do Grupo Entre Folhas - UFV, 2021, 49min58s).

O encerramento da análise do documentário com a fala de Mayo Pataxó não é casual. Sua voz sintetiza e projeta os desafios centrais identificados ao longo da reflexão: a necessidade de construir processos educativos que reconheçam e valorizem a diversidade de conhecimentos, práticas e modos de vida presentes na realidade brasileira.

A mestra Pataxó oferece um horizonte concreto para a superação das práticas educativas colonizadoras, o estabelecimento de relações dialógicas baseadas no respeito mútuo e no reconhecimento da legitimidade epistêmica de todos os sujeitos. Sua proposta de "cuidar desses saberes e passar para as crianças que nós estamos vivos" articula uma visão de educação como processo de transmissão intergeracional que vai além da reprodução de conteúdos, configurando-se como prática de afirmação da vida e de resistência às múltiplas formas de violência que ainda ameaçam a existência dos povos originários e comunidade tradicionais.

Dessa forma, a educação intercultural crítica, tal como expressa na fala de Mayo Pataxó, emerge como uma exigência ética e política fundamental para a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática, onde a diversidade epistêmica seja reconhecida como riqueza coletiva e não como obstáculo ao desenvolvimento social.

O próximo material a ser analisado apresenta algumas semelhanças com o Documentário, ambos foram produzidos a partir da experiência da disciplina Encontro de Saberes e Práticas Educativas, mas o vídeo que analisaremos agora tem uma duração bem menor. Enquanto o Documentário tem 54 minutos e 52 segundos, o Vídeo “Confluências: encruzilhadas dos saberes de matrizes africanas e a formação de professores/as” possui 9 minutos e 38 segundos.

Essa diferença pode ser entendida a partir do objetivo de cada material. O Documentário foi produzido para celebrar e agradecer as mestras e mestres e educadoras e educadores pelas experiências vivenciadas na disciplina Encontro de Saberes. O mesmo segue sendo disponibilizado na disciplina como material de

acesso das/os estudantes para preparação para participação para a primeira roda de conversa com mestras/es, sobre saberes populares, bem como em outras disciplinas na formação de professoras/es na UFV, com material complementar.

Ao passo que o Vídeo foi produzido especificamente para a formação de professoras/es, levando em consideração o tempo de cada aula, que tem a duração de 50 minutos, pensamos que o material pode ser assistido e discutido nesse tempo.

Nesse sentido, o material é produzido a partir de falas de uma mestra e dois mestres dos saberes populares de matriz africana. Durante o vídeo são apresentados elementos fundantes dessa perspectiva e também reflexões sobre a educação que serão discutidos a seguir.

A presença dos saberes de matriz africana na cotidianidade da sociedade brasileira é inegável e permeia aspectos fundamentais da nossa cultura. Desde a música popular até a culinária, às crenças populares, passando pelas contribuições linguísticas ao português brasileiro, os traços da cultura afro-brasileira estão presentes no cotidiano nacional. Mesmo durante o período escravocrata, quando tais sujeitos eram proibidos de praticar sua religião e realizar seus rituais, eles mantiveram viva sua cultura, desenvolvendo inclusive novas formas de expressão como a capoeira (Souza, 2018). Essa resistência cultural demonstra a força e a importância desses saberes como elementos fundantes da identidade brasileira.

A partir disso, entendemos que a presença dos saberes de matriz africana na formação de professoras/es e nas práticas educativas representa uma necessidade epistemológica e social. Reconhecer esses saberes significa compreender que a educação brasileira deve refletir a diversidade cultural que constitui o país, promovendo o respeito às diferentes formas de conhecimento e contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A valorização desses saberes na educação é fundamental para o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre a diversidade étnico-racial brasileira.

Nesse caminho, é importante destacarmos novamente a Lei 10.639/03, alterada pela Lei 11.645/08, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas, como uma conquista histórica dos movimentos sociais, resultado de um longo processo de organização e reivindicação frente às omissões do Estado (Caires Silva; Duarte, 2018). A lei não apenas legitima os saberes afro-brasileiros e indígenas no currículo escolar, mas também fortalece a presença desses saberes como parte da construção da identidade nacional, rompendo com a tradição

excludente e eurocentrada do sistema educacional.

A inserção dos saberes de matriz africana e indígena, quando efetivada de forma crítica e comprometida, amplia horizontes epistemológicos, combate o racismo estrutural e contribui para a formação de sujeitos mais conscientes e respeitosos com a diversidade (Caires Silva; Duarte, 2018).

Mas para que essa lei obtenha êxito, as práticas pedagógicas precisam ir além da simples denúncia das opressões baseadas na raça, trazendo para o centro das discussões narrativas múltiplas de diferentes povos e suas contribuições. Essa perspectiva exige colocar, no centro de nossas buscas para construir uma educação intercultural crítica e decolonial, os grupos sociais historicamente subalternizados e inferiorizados na nossa sociedade (Walsh, 2009). Perspectiva que vai de encontro direto à fala trazida pela Mestra Mayo Pataxó ao final da análise do material anterior.

É nessa perspectiva que ocorre a produção do vídeo “Confluências: encruzilhadas dos saberes de matrizes africanas e a formação de professores/as”, já que é produzido com e a partir de sujeitos que mantêm sua cultura a partir de processos históricos de resistência e reexistência. Seus saberes, práticas e cosmopercepções são apresentadas a partir de suas próprias vozes, fazendo com que mais uma vez a categoria 7 - origem nos grupos subalternizados, seja fundamental na própria constituição do material.

Ainda, o material analisado expressa a categoria 8 - Necessidade de formação para professoras/es (interculturalidade como conteúdo) que se manifesta no próprio ato de produção do vídeo como material didático. A elaboração de um recurso pedagógico específico para a formação de professoras/es construído a partir do protagonismo de saberes de matriz afro-brasileira que além de anunciar tais cosmopercepções (categoria 2.4) ainda questiona o modelo educativo hegemônico evidenciando padrões de poder (categoria 1.3), suas origens e consequências históricas, além de propor mudanças estruturais (4.2) e trazer experiências concretas de outras formas de se relacionar com os conhecimentos, sujeitos e a natureza, ou seja, elaborado a partir de elementos centrais da interculturalidade, demonstra o reconhecimento de que tal perspectiva precisa ser incorporada nos processos formativos docentes (categorias 8 e 9).

Simultaneamente, o material expressa a categoria 9 - Formação de professoras/es regida pela interculturalidade ao ir além da simples inclusão de conteúdos, demonstrando uma formação que é formulada e regida pela própria

interculturalidade. Sua estrutura narrativa e metodológica privilegia as epistemologias de matriz africana como fundamento organizador, dando protagonismo às vozes das mestras e mestres populares e organizando o conhecimento a partir de suas cosmopercepções. Assim, o documentário não apenas defende a interculturalidade como conteúdo necessário, mas a operacionaliza como princípio pedagógico estruturante.

O material se inicia com o mestre e cantador popular Sebastião Farinhada tocando seu violão e cantando a seguinte canção: “A terra ela é sagrada, nas mãos de quem trabalha a terra. Suor, vida, trabalho e serra. O direito à terra é de quem trabalha.” (Acervo Biocultural do Grupo Entre Folhas - UFV, 2022, 0min04s). Logo em seguida, o próprio Mestre traz reflexões sobre a música:

Mas a canção da terra sagrada faz a gente olhar pra frente e acreditar. Acreditar num Deus que não está preso a nenhum dogma religioso. Um Deus que está presente nas árvores, nas sementes, no vento, no sagrado. O sagrado presente no sagrado. Porque as plantas e toda a natureza são sagradas (Acervo Biocultural do Grupo Entre Folhas - UFV, 2022, 0min31s).

A canção e a fala do Mestre nos trazem aspectos importantes da relação com a natureza fundamentadas nas cosmopercepções (categoria 2.4) de matriz africana. Entre eles temos a percepção da natureza e seus elementos como sagrados, no contexto das religiões afro-brasileiras, os orixás, inquices e voduns estão ligados a elementos da natureza, como folhas, ventos, águas, pedras etc e também a dimensões humanas, como a justiça, a força, a diversão, a ponderação etc (Botelho; Nascimento, 2010). Como exemplo temos Exu: fogo, chão, comunicação; Xangô: pedras, trovões, justiça; Iemanjá: águas salgadas, organização, maternidade; Oyá: vento, impetuosidade, entre outros (Silva e Tavares de Lima, 2018).

Nessas cosmopercepções, “os orixás, voduns e inquices são membros da comunidade e não divindades separadas” (Nascimento, 2016 p.158), o que reforça a ideia de um mundo comum em que humanos, ancestrais e forças da natureza compartilham papéis e responsabilidades (categoria 3.3). Assim, a fala do Mestre popular não se limita à metáfora poética, mas expressa uma cosmologia concreta, onde o sagrado está entranhado no cotidiano, na terra, nas folhas e também nos gestos humanos.

A fala da mestra popular conhecida como Mãe Du traz elementos que se somam no entendimento dessa cosmopercepção. Ao mostrar uma diversidade de plantas em seu quintal, a Mestra diz: “Essas ervas são ervas da nossa ancestralidade, usadas

pela nossa ancestralidade, usadas muito. A gente usa muito na espiritualidade porque faz parte, porque a espiritualidade trabalha muito com a natureza” (Acervo Biocultural do Grupo Entre Folhas - UFV, 2022, 0min55s).

A fala da Mestra é a manifestação do que Silva e Tavares de Lima (2018) trazem sobre a centralidade das folhas/ervas nas práticas religiosas afro-brasileiras, que se manifesta em um importante ensinamento em tais contextos: “Kosi ewe, kosi orisà” que significa “sem folha não tem orixá”. A fala da Mestra Mãe Du, revela que as plantas não são entendidas apenas como recursos naturais, mas sim como entidades vivas que estabelecem conexões entre o mundo físico e espiritual (categoria 3.3). Quando ela menciona que as ervas “são ervas da nossa ancestralidade”, aponta para uma relação que transcende o tempo presente, conectando as práticas atuais com saberes que reconhecem nas plantas uma força vital indispensável aos rituais e à cura.

Na continuidade da fala, Mãe Du, expressa como se relaciona com a natureza e seus elementos:

E a gente quando chega na natureza, a gente não pega, a gente pede licença e pede emprestado e que ela vai reproduzir mais do que você tirou. Porque senão a pobre não aguenta, né? Vai só tirando, tirando, tirando e não conversa com ela e não agradece. A natureza gosta muito de agradecimento. São poucas pessoas que estão agradecendo e a gente está vendo aí a revolta que está acontecendo no mundo (Acervo Biocultural do Grupo Entre Folhas - UFV, 2022, 1min20s).

Ao tratar a natureza como sujeito que deve ser consultado e agradecido, Mãe Du demonstra que está interagindo com as próprias divindades manifestas nos elementos naturais. Sua observação de que “a natureza gosta muito de agradecimento” e que a falta dessa gratidão resulta em “revolta” no mundo, evidencia uma compreensão onde humanos e forças da natureza compartilham papéis e responsabilidades em um mundo comum.

Em seu livro “Colonização, quilombos, modos e significações”, Antônio Bispo dos Santos, traz elementos que complementam tais reflexões. O Mestre afirma que:

Nas religiões de matriz afro-pindorâmicas a terra, ao invés de ser amaldiçoada, é uma Deusa e as ervas não são daninhas. Como não existe o pecado, o que há é uma força vital que integra todas as coisas. As pessoas, ao invés de trabalhar, interagem com a natureza e o resultado dessa interação, por advir de relações com deusas e deuses materializados em elementos do universo, se concretizam em condições de vida (Bispo dos Santos, 2015, p. 41).

Para se somar ao exposto até o momento, trago falas do mesmo Mestre (Negô Bispo), mas agora presentes no material analisado. O mestre diz o seguinte:

Então é isso, foi nas vivências, foi na relação com as plantas, com os animais, com os astros, com a minha geração avó, que eu fui compreendendo que a nossa matriz de pensamento é a nossa cosmologia e fui compreendendo que a nossa cosmologia é uma cosmologia politeísta e que a cosmologia dos euro cristãos, dos povos que nos atacam, é uma cosmologia monoteísta (Acervo Biocultural do Grupo Entre Folhas - UFV, 2022, 2min00s).

A fala acrescenta uma dimensão epistemológica fundamental às considerações já apresentadas pelas vozes de Sebastião Farinhada e Mãe Du. O mestre evidencia que o conhecimento não se constrói apenas através da transmissão formal, mas emerge da experiência vivida em relação direta com os elementos da natureza e com os saberes ancestrais. Essa percepção reforça o que foi demonstrado na prática de Mãe Du ao pedir licença às plantas, revelando que a cosmopercepção afro-brasileira se constitui através de um aprendizado relacional, onde humanos, plantas, animais e ancestrais participam ativamente do processo de construção do saber.

A distinção estabelecida pelo Mestre entre cosmologia politeísta e monoteísta nos ajuda a compreender as diferenças fundamentais entre as formas de relacionamento com a natureza, o conhecimento e suas diversidades. Enquanto a cosmologia monoteísta tende a separar o ser humano da natureza e classificá-la como recurso a ser explorado e a estabelecer uma única fonte de verdade e conhecimento válido, criando hierarquias que frequentemente deslegitimam saberes e modos de vida, a cosmopercepção politeísta reconhece o ser humano como mais um dos elementos da natureza e a interdependência entre todos eles, ainda reconhece múltiplas fontes de conhecimento e diferentes formas de manifestação da sabedoria (Bispo dos Santos, 2015; Silva e Tavares de Lima, 2018).

É possível identificar na fala de Negô Bispo a importância da cosmopercepção de seu povo e também uma crítica a cosmologia que rege o sistema de sociedade hegemônica. Tais questões são aprofundadas na fala de Sebastião Farinhada:

Se não fosse esses saberes da religiosidade popular, das tradições populares, a nossa vida teria sido eliminada lá na senzala. Olha, se não fosse a umbanda, se não fosse o candomblé, se não fosse esses feitiços, né? Porque a palavra feitiço vem do fazer, feitiço é aquilo que faz, é fazer. Toda vez que você prepara algo, você cozinha, você tempera, você está fazendo algo, você está fazendo um feitiço. Então essa palavra dada pelos europeus, o feitiço, e de forma negativa, como mandinga, como macumba, foi o que salvou o nosso povo na escravidão. Foi o que salvou os povos indígenas, dos buracos da bala sofridos nessas matas, são as suas rezas, as suas crenças, as suas ervas que curam, que muitos delas estão presentes no meio de nós (Acervo Biocultural do Grupo Entre Folhas - UFV, 2022, 2min28s).

A fala do mestre evidencia como os saberes que integram diferentes dimensões, espirituais, físicas, ancestrais, foram essenciais para que os povos escravizados sobrevivessem às violências e tentativas de extermínio sofridas historicamente (Caires Silva; Duarte, 2018). Ainda, o mestre denuncia o processo de atribuições negativas a tais saberes pela matriz de pensamento que orientou e legitimou os históricos processos de colonização, exploração e violências que se perpetuam de diferentes maneiras até os dias atuais (Quijano, 2005).

Além disso, o mestre traz a confluência de saberes entre os povos negros e os povos indígenas, que assim como compartilham históricos processos de violência, invisibilização, deslegitimação e desvalorização, compartilham também cosmopercepções e saberes no processo de resistência e reexistência (Cunha; Silva; Chagas, 2024).

Até aqui, o material apresenta falas potentes dos mestres e da mestra para conhecermos elementos da cosmopercepção afro-brasileira. Mas, as falas se direcionam também para aspectos ligados ao processo de construção de saberes e processos educativos. Iniciaremos essa análise a partir de uma fala de Negô Bispo, que traz elementos sobre o saber orgânico e o saber sintético, semelhantes às discutidas na análise do material anterior (Documentário: "Encontro de Saberes e diálogos com a vida: Construindo uma Universidade Popular"), mas que por trazer aspectos diferentes que se somam na compreensão dos conceitos e representarem reflexões importantes no material que está sendo analisado agora, serão mantidas.

A gente ensina é o encadeamento todo, resultado, isso é saber orgânico, porque é um saber voltado para a vida. É um saber que resolve, é um saber resolutivo. Então isso é o saber orgânico, é o saber resolutivo, é o saber encadeado, o saber segmentado para o integrado. O que eu chamo de saber sintético é o saber que não é voltado para o ser. Eu até digo em uma linguagem que a universidade gosta, eu digo que o saber orgânico, é o saber que nos envolve no ser e o saber sintético é o que nos desenvolve para o ter. Então, um é o saber resolutivo e o outro é o saber explicativo. É para dizer que o saber sintético é o saber expropriado e o saber orgânico é o saber compartilhado (Acervo Biocultural do Grupo Entre Folhas - UFV, 2022, 3min34s).

. A fala de Negô Bispo sobre saber orgânico e saber sintético oferece uma reflexão profunda sobre epistemologias distintas, segundo o próprio mestre, a cosmologia dos povos eurocritãos monoteísta e as dos povos pagãos politeístas (Bispo dos Santos, 2015), que orientam diferentes formas de conhecimento e relação com o mundo. Suas colocações estabelecem uma contraposição fundamental entre

duas matrizes de pensamento que impactam diretamente os processos educativos e a construção social.

O saber orgânico, conforme apresentado pelo mestre, caracteriza-se por sua integralidade e funcionalidade vital. Quando ele menciona "o encadeamento todo" e "saber voltado para a vida", evidencia-se uma epistemologia que não fragmenta o conhecimento, mas o compreende como um sistema interconectado onde cada elemento se relaciona organicamente com os demais, como observado anteriormente no entendimento e relação das religiões de matriz afro-brasileira com a natureza e seus elementos.

A característica "resolutiva" do saber orgânico revela sua essência de ação concreta e transformadora, não se trata apenas de compreender o mundo, mas de atuar sobre ele de forma efetiva para a manutenção e promoção da vida. Isso dialoga diretamente com a proposta freireana de educação problematizadora que, parte da realidade concreta das/os educandas/os para transformá-la, se configurando como educação popular por ser feita com e para o povo, os oprimidos e as classes populares (Freire, 1987). Esta convergência também se manifesta na fala de Sebastião Farinhada sobre os saberes que salvaram os povos: as práticas de cura, as rezas, os "feitiços" no sentido de "fazer", conhecimentos ligados a questões concretas de sobrevivência e resistência.

Em contraposição, o saber sintético é apresentado como desconectado do "ser" voltado para o "ter", uma epistemologia que fragmenta, explica sem necessariamente resolver, e opera na lógica da expropriação. Esta caracterização encontra eco na perspectiva decolonial de Catherine Walsh (2009), que questiona a centralidade do pensamento hegemônico eurocêntrico. O saber sintético, neste sentido, representa a colonialidade do saber (categoria 2) que legitimou processos históricos de exploração e continua perpetuando violências até hoje.

A distinção entre "saber compartilhado" e "saber expropriado" dialoga com a crítica decolonial à geopolítica do conhecimento. O saber orgânico, por sua natureza comunitária e vital, é naturalmente compartilhado, circulando de forma horizontal e contribuindo para o fortalecimento coletivo. Característica que Walsh (2009) identifica como componente essencial de um projeto intercultural na luta pela descolonização epistêmica. Já o saber sintético, ao ser expropriado, torna-se propriedade, mercadoria, instrumento de dominação.

Esta reflexão de Negô Bispo também ilumina os processos educativos na perspectiva da interculturalidade crítica. Enquanto a educação formal tradicional muitas vezes opera na lógica do saber sintético, fragmentado em disciplinas, voltado para o desenvolvimento de competências para o mercado, baseado na transmissão vertical de conhecimento (Castro-Gómez, 2007; Ladeira, 2021), os saberes tradicionais operam na lógica orgânica, onde o aprendizado acontece de forma integrada, contextualizada e voltada para a resolução de questões concretas da comunidade.

O mestre Negô Bispo, ao continuar sua fala, faz críticas a esse modelo educacional que se estrutura no caminho da dominação, expropriação e do saber sintético:

Porque a educação é a mesma coisa que o adestramento. Eu comecei a adestrar bois para o serviço, eu tinha 10 anos de idade, e eu vi que adestrar e educar é tudo a mesma coisa. Para que nós adestramos um animal? Ou para trabalhar para nós, ou, hipocritamente falando, para tê-lo como um bichinho de estimação. De qualquer maneira, para encher as nossas carências, as 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 ele de lá e isola no outro território. Ou você isola nesse território, mas você isola (Acervo Biocultural do Grupo Entre Folhas - UFV, 2022, 4min37s).

A reflexão prossegue com uma crítica ainda mais contundente, estabelecendo uma analogia provocativa entre educação e adestramento que revela as estruturas de dominação presentes nos processos educativos formais. Ao equiparar os métodos educacionais tradicionais ao adestramento de animais, o mestre expõe mecanismos de controle que operam através do isolamento, da retirada do território ancestral e da domesticação dos sujeitos.

A metáfora do adestramento de Negô Bispo dialoga diretamente com a crítica freireana ao mero adestramento que pode conseguir maior rentabilidade do trabalho, mas não contribui para a afirmação dos sujeitos como seres humanos (Palafox, 2015). O processo de isolamento descrito pelo mestre revela uma estratégia colonial fundamental: a desconexão dos sujeitos de suas bases epistêmicas, cosmológicas e territoriais (categoria 3). Este mecanismo se encontra com a análise de Mocellin Petrini e Wanderer (2022) sobre a escola, em que os autores apontam sua função histórica de normalizar e disciplinar os indivíduos a partir das demandas das classes dominantes.

A crítica de Negô Bispo ao isolamento territorial e cosmológico das/os educandas/os revela uma dimensão fundamental da colonialidade: a necessidade de desconectar os sujeitos de seus sistemas de referência ancestrais para torná-los disponíveis à dominação. Este processo não se limita ao espaço físico, mas estende-se ao que o mestre chama de "ambiente cosmo" e "sagrado", indicando uma violência epistêmica que fragmenta a integralidade dos sujeitos (categoria 3).

Tal reflexão se encontra expressa também na seguinte fala do Mestre Farinhada:

Você aprende uma coisa que não é da sua cultura e depois você tem dificuldade de libertar dela. Então todos nós estamos adoecendo, cada vez mais comendo veneno, porque a gente acredita, muitos de nós ainda acreditam que tem que produzir jogando agrotóxico (Acervo Biocultural do Grupo Entre Folhas - UFV, 2022, 4min37s).

Enquanto Negô Bispo denuncia o mecanismo do isolamento, Farinhada revela os efeitos concretos dessa violência. A metáfora do adestramento ganha materialidade na reflexão de Farinhada sobre o uso de agrotóxicos, onde a imposição de saberes alheios às culturas tradicionais resulta literalmente no envenenamento dos corpos e territórios. O que Negô Bispo identifica como estratégia de dominação através do isolamento cosmológico, Farinhada demonstra ao relatar a incorporação de práticas destrutivas que contradizem os saberes ancestrais de cuidado com a terra e a vida.

As duas falas convergem na denúncia de um mesmo processo colonial, a substituição forçada de saberes orgânicos por saberes sintéticos, que opera tanto através da educação formal quanto da imposição de modelos produtivos. O "adestramento" descrito por Negô Bispo materializa-se na dificuldade de libertação mencionada por Farinhada, revelando como a colonialidade do saber se perpetua através da internalização de práticas que violentam tanto os sujeitos quanto seus territórios.

Ambos os mestres apontam para a mesma urgência: a necessidade de reconexão com os saberes ancestrais e territoriais que foram violentamente interrompidos pelo processo colonial, mas que permanecem como alternativa de resistência e cura diante do modelo civilizatório que "cada vez mais" adoece e envenena a vida.

A próxima fala analisada traz a dimensão da resistência e dos preconceitos e ataques sofridos nesse processo:

E quando o povo faz ocupação, quer implementar ali no quilombo uma vida diferente, quer construir uma escola que pensa que tem um olhar diferente, isso passa a ser um problema para a sociedade. Quem está nos territórios das escolas-famílias tem enfrentado isso muito. Enfrenta isso há mais de 40 anos. Muita gente ainda vê a escola como escola do PT, vê as EFAS como escola de esquerda, e às vezes a gente não dá conta de entender que todas essas escolas-famílias agrícolas têm contribuído com a juventude, com um olhar diferente sobre os saberes do seu território e compreender esse território como um lugar de gerar vida, um lugar de gerar esperança, de gerar utopia (Acervo Biocultural do Grupo Entre Folhas - UFV, 2022, 6min56s).

As reflexões dos mestres revelam não apenas a violência epistêmica da colonialidade, mas também os caminhos de resistência que emergem quando as comunidades buscam retomar seus saberes e territórios. A fala evidencia como tentativas de implementar alternativas educativas baseadas em cosmo percepções não-hegemônicas enfrenta imediata reação do sistema dominante, confirmando a análise de Aníbal Quijano (2005) sobre como a colonialidade do saber perpetua hierarquias epistêmicas que subordinam outras formas de conhecimento.

As Escolas Famílias Agrícolas e as experiências educativas quilombolas representam materialização do saber orgânico em contraposição ao modelo educacional domesticador, constituindo o que Miguel Arroyo (2012) denomina outras pedagogias, práticas educativas que emergem dos e para os próprios sujeitos subalternizados e seus territórios existenciais. Por isso tornam-se problema para a sociedade estruturada na lógica do saber sintético e da expropriação.

A deslegitimação dessas experiências, rotuladas pejorativamente como "escola do PT" ou "escola de esquerda", revela como o sistema hegemônico opera para deslegitimar alternativas educativas que reconectam os sujeitos com seus territórios e saberes ancestrais. Fernando Penna (2017) documenta como movimentos como o Escola sem Partido criminalizam práticas educativas que questionam relações de poder, rotulando-as como doutrinação ideológica e mobilizando reação social contra experiências pedagógicas emancipatórias.

Essa reação confirma a análise de Negô Bispo sobre o adestramento. Qualquer processo educativo que mantenha as/os educandas/os conectadas/os com seu "ambiente cosmo" e "sagrado" representa ameaça ao projeto colonial de domesticação. Gaudêncio Frigotto (2017) contextualiza essa dinâmica ao analisar como a ofensiva conservadora no campo educacional visa desarticular experiências educativas populares que vinculam formação humana e transformação social. As EFAs, ao promoverem "um olhar diferente sobre os saberes do território" e

compreenderem este "como um lugar de gerar vida, esperança e utopia", materializam exatamente o oposto do isolamento descrito pelo mestre.

Assim como, anteriormente trouxemos aspectos constituintes do material que já apareceram no Documentário analisado, faremos isso novamente, para discutir a importância da confluência dos saberes. Assim como as experiências construídas a partir do saber orgânico não devem ser atacadas, também não devem ser excluídas do acesso aos conhecimentos técnicos e acadêmicos, como Negô Bispo traz em uma das últimas falas do vídeo:

Mas é dizer que não é necessário a gente transformar essa academia sintética em orgânica. O que é necessário é a gente extrair dela, o que a gente der conta de extrair, para formar as nossas escolas orgânicas. E as nossas escolas orgânicas fiquem confluenciando com elas (Acervo Biocultural do Grupo Entre Folhas - UFV, 2022, 7min54s).

A proposta de confluência apresentada por Negô Bispo transcende tanto a lógica da negação total quanto a da assimilação acrítica, apontando para uma terceira via que dialoga com o conceito de desobediência epistêmica, formulado por Walter Dignolo (2008), que traz a capacidade de assimilação de conhecimentos hegemônicos sem perder a centralidade dos saberes próprios. Essa perspectiva também se encontra com a crítica de Ramón Grosfoguel (2016) à estrutura racista da produção do conhecimento ocidental e à necessidade de afirmação de epistemologias plurais.

Essa estratégia revela-se particularmente relevante no contexto das EFAs e experiências quilombolas, que historicamente têm demonstrado capacidade de articular saberes tradicionais com conhecimentos técnicos contemporâneos, sempre a partir de suas próprias epistemologias (Conte; Ribeiro, 2017). Como analisa Roseli Caldart (2004) em suas reflexões sobre a Pedagogia do Movimento sem Terra, essa práxis pedagógica permite que as/os educandas/os se apropriem de ferramentas mantendo-se conectadas/os com seus projetos históricos de transformação social.

É nessa direção que Negô Bispo encerra o Vídeo com uma síntese poética e política que reafirma a legitimidade das epistemologias não-hegemônicas. Em sua fala final, o mestre quilombola oferece uma inversão radical dos parâmetros coloniais de avaliação do conhecimento, celebrando exatamente aquilo que o sistema dominante classifica como "erro" ou "inadequação", apresentado anteriormente:

Enfim, quando nós falamos tagarelando, quando nós escrevemos mal ortografado, quando nós cantamos desafinando, quando nós dançamos descompassado, quando nós pintamos borrando e quando nós desenhmos enviesado, não é porque nós estamos errando, é porque não fomos

colonizados. Viva (Acervo Biocultural do Grupo Entre Folhas - UFV, 2022, 8min30s).

O que o sistema hegemônico classifica como erro, se revela, na perspectiva do saber orgânico, como preservação de outras formas de ser, conhecer e expressar-se no mundo de forma contracolonial. A suposta "incorreção" torna-se, assim, marca de resistência epistêmica e territorial. Essa inversão de valores dialoga profundamente com o conceito de desobediência epistêmica mencionado anteriormente. Negô Bispo não apenas questiona os parâmetros coloniais de avaliação do conhecimento, mas propõe uma celebração das diferenças como afirmação de não-colonização (categoria 2.3). O "Viva" que encerra sua fala funciona como grito de resistência e celebração da diversidade epistemológica que o colonialismo tentou/tenta suprimir.

6.1.2.1 Síntese a partir da análise dos três materiais na perspectiva da interculturalidade crítica

A análise dos três materiais didáticos revela um movimento convergente e complementar na construção de alternativas pedagógicas fundamentadas na interculturalidade crítica, cada um oferecendo contribuições específicas e, em algumas vezes, similares e potencialidades concretas para a efetivação dessa perspectiva educacional, especialmente considerando suas dimensões práticas e aplicabilidade em contextos formativos de educadoras/es.

O Protocolo Comunitário Biocultural do Povo Puri se constitui como instrumento privilegiado de contracolônização que materializa a autorepresentação indígena. Uma de suas potencialidades pedagógicas reside na capacidade de romper com a monocultura do conhecimento ao oferecer acesso direto a cosmopercepções, saberes, práticas, denúncias, anúncios e reivindicações que desafiam a hegemonia epistêmica ocidental, proporcionando às/aos educadoras/es e estudantes novas lentes para compreender e se relacionar com o mundo.

O material se alinha a educação intercultural ao reconhecer povos originários não como objetos de estudo, mas como mestras/es de sabedorias ancestrais, pesquisadoras/es e autoras/es de suas obras, sendo assim portadoras/es de conhecimentos essenciais no caminho de alternativas civilizatórias. Ainda, o Protocolo sustenta a explicitação e questionamento de processos históricos de opressão, dominação, exploração e violência a partir dos próprios sujeitos que os

vivenciam, além de afirmar e celebrar seus processos de resistência num processo de reafirmação da identidade coletiva do Povo Puri.

O documentário “Encontro de Saberes e Diálogos com a Vida: Construindo uma Universidade Popular” articula de forma singular as vozes de mestras e mestres populares numa práxis que simultaneamente denuncia estruturas coloniais e apresenta experiências concretas de transformação pedagógica.

Originado a partir da disciplina “Encontro de Saberes e Práticas Educativas”, criada especificamente para a formação de professoras/es, o material carrega em sua gênese uma intencionalidade pedagógica explícita que potencializa seu uso em contextos formativos. Sua força está em evidenciar tanto os desafios quanto as estratégias para uma educação verdadeiramente intercultural, oferecendo referenciais como a confluência de saberes, as relações dialógicas horizontais e práticas pedagógicas próprias dos povos tradicionais.

A potencialidade transformadora do material se manifesta também na apresentação de experiências que inspiram a reformulação de outras práticas, demonstrando caminhos viáveis para superar os processos de colonialidade nos processos educativos e oferecendo uma inspiração de como integrar vozes de mestras/es populares em processos formativos tradicionalmente hegemônicos, como nas universidades.

O vídeo “Confluências: encruzilhadas dos saberes de matrizes africanas e a formação de professores/as” traz a interculturalidade não apenas como conteúdo necessário, mas como princípio pedagógico estruturante. Produzido especificamente para a formação de professoras/es com duração estratégica de menos de 10 minutos, pensada para possibilitar seu uso em contextos de aulas curtas, o material demonstra consciência pedagógica sobre os tempos e espaços formativos.

O material demonstra como epistemologias de matriz africana podem ser articulados na fundamentação da formação docente, privilegiando as vozes das/os mestras/es populares e organizando o conhecimento a partir de suas cosmo percepções. O material evidencia a potencialidade de uma formação regida pela própria interculturalidade, celebrando as epistemologias contra-hegemônicas como marcas de resistência e contracolonização, enquanto oferece um recurso pedagógico concreto e aplicável para educadoras/es em diferentes contextos formativos.

Coletivamente, esses materiais revelam potencialidades concretas para a efetivação da educação intercultural crítica não apenas no plano conceitual, mas especialmente em suas dimensões práticas e metodológicas na formação de professoras/es. Eles oferecem instrumentos pedagógicos efetivos que permitem: o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre a diversidade epistêmica, a construção de relações pedagógicas baseadas no respeito mútuo e reconhecimento da legitimidade de diferentes formas de conhecimento, e a transformação de práticas educativas em instrumentos de desvelamento, questionamento e combate as relações de poder que geram processos históricos de opressão e injustiça.

Suas origens em experiências formativas concretas, seja através de protocolos comunitários ou disciplinas universitárias demonstra que a interculturalidade crítica não é apenas uma perspectiva teórica, mas uma práxis realizável que exige transformações metodológicas, temporais e relacionais nos processos educativos. Suas vozes convergem num horizonte ético e político onde a diversidade se afirma como riqueza coletiva, oferecendo ferramentas pedagógicas que permitem às educadoras e educadores desenvolverem práticas guiadas pela interculturalidade crítica e contribuindo para a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática que reconheça, respeite e valorize as múltiplas formas de conhecer e se relacionar com o mundo.

É importante dizer, que para que os potenciais educativos dos três materiais se realizem plenamente são necessárias práticas pedagógicas mediadas por educadoras/es formadas/os a partir da interculturalidade crítica e comprometidas/os politicamente, capazes de estabelecer diálogos respeitosos entre diferentes cosmopercepções sem hierarquizá-las.

6.2 Análise do curso de formação continuada de professoras/es em educação intercultural, com foco na diversidade biocultural

O curso de formação “Educação intercultural e diversidade biocultural na formação de professores” foi elaborado de maneira coletiva, com a participação da autora desta pesquisa, sua orientadora e coorientadora, todas estiveram presentes na origem, criação e elaboração da disciplina Encontro de Saberes e Práticas Educativas e nas experiências do Acervo Biocultural do Grupo Entre Folhas-Plantas Medicinais, que deram base para essa pesquisa.

A disciplina Encontro de Saberes e Práticas Educativas nasce da necessidade de reflexão e transformação de práticas docentes tendo como base os conhecimentos de mestras e mestres populares e as perspectivas da educação popular e educação territorializada, estabelecendo um lugar de disputa na construção do conhecimento dentro da universidade. Perspectivas que também se encontram no trabalho desenvolvido pelo Acervo Biocultural do Grupo Entre Folhas.

Seguida da produção de materiais didáticos interculturais em formato de vídeo e de Protocolos Comunitários, que se deram a partir de espaços de diálogo e pesquisa com representantes de povos e comunidades tradicionais e movimentos sociais que faziam/fazem parte da disciplina Encontro de Saberes, do Acervo ou que de alguma maneira tinham aproximação com o grupo.

Ancorado nessas ações e no entendimento da necessidade de transformação das práticas educativas na formação das/os docentes em atuação, que podem não ter tido contato com a educação intercultural na formação inicial, é que nasce o curso analisado nesta pesquisa. Sem pensar a formação de professoras/es de nada adiantaria a disponibilização dos materiais didáticos interculturais no contexto escolar.

O curso ocorreu por meio do Programa Escola da Terra/MEC, desenvolvido no segundo semestre de 2024 pela Licenciatura em Educação do Campo da UFV, junto ao Acervo Biocultural. Sendo o Programa Escola da Terra direcionado a permanência e melhoria da aprendizagem de estudantes do campo, o curso foi pensado a partir desse contexto.

A Educação do Campo emerge historicamente das lutas dos sujeitos sociais do campo e suas organizações coletivas e políticas, sendo resultado da mobilização e pressão de movimentos sociais por políticas educacionais específicas para as comunidades camponesas (Caldart, 2008).

A Educação do Campo é um dos elementos da disputa pelo campo contra a narrativa e apropriação promovida pelo agronegócio. Enquanto o agronegócio busca reduzir o campo a um mero espaço de produção capitalista, submetido às lógicas de mercado, a Educação do Campo afirma o campo como território de vida e cultura, uma educação que valoriza a lógica camponesa de produção diversificada, soberania alimentar e sustentabilidade, com objetivo de formar sujeitos capazes de resistir às pressões do capital e de construir alternativas de desenvolvimento conectadas aos territórios camponeses e seus modos de vida (Caldart, 2008; Fernandes, 2008).

Diferentemente dos modelos educacionais homogeneizadores que historicamente desconsideraram as realidades rurais, a Educação do Campo nasce das próprias experiências camponesas de resistência em seus territórios (Fernandes, 2008). Essa perspectiva educacional emerge da luta pela construção de uma educação dos e não para os sujeitos do campo, valorizando a diversidade camponesa e incorporando essa pluralidade na reflexão político-pedagógica, promovendo o diálogo entre diferentes conhecimentos e experiências (Caldart, 2008). Nessa perspectiva, a escola mantém permanente diálogo com outros espaços e tempos dos sujeitos do campo, como as famílias, comunidades, cooperativas, onde também há produção de conhecimentos que podem fundamentar novas práticas, reconhecendo os espaços de vida dos sujeitos também como espaços formativos (Michelotti, 2008).

Nesse sentido, na elaboração do curso objetivamos trazer questões relacionadas à diversidade biocultural que compõem o campo na Zona da Mata Mineira (local de realização do curso), enraizadas na perspectiva da educação intercultural que fundamenta a presente pesquisa e em autores que são utilizados na Disciplina Encontro de Saberes e em trabalhos do Acervo Biocultural. Entre eles, temos os ensinamentos e trabalhos de todas/os as/os mestras e mestres participantes da disciplina Encontro de Saberes e Práticas Educativas e livros como a “A Memória Biocultural - A Importância Ecológica das Sabedorias Tradicionais” de Toledo e Barrera-Bassols e “Diversidade Biocultural na Escola: Reflexões e Práticas para Professoras e Professores” de Zank et al.

Além disso, o curso também teve como referência legislações brasileiras que embasam a abordagem de temáticas ligadas à diversidade biocultural e a educação intercultural, como as leis 10.639/03 e a Lei 11.645/08. Outro aspecto importante foi a utilização dos materiais didáticos interculturais produzidos pelo Acervo Biocultural do Grupo Entre Folhas, mais especificamente, os dois materiais em vídeo analisados nesta pesquisa, o documentário “Encontro de Saberes e diálogos com a vida: Construindo uma Universidade Popular” e o vídeo “Confluências: encruzilhadas dos saberes de matrizes africanas e a formação de professores/as”.

O terceiro material analisado, o “Protocolo Comunitário Biocultural do Povo Puri Grupo Uxo Txori da Zona da Mata Mineira - Do Jeito Que Minha Avó Contava: Expressões da Oralidade - Memórias - Identidade e a Defesa dos Direitos Consuetudinários de Um Povo Que Resiste”, também se relaciona com o curso de formação, por mais que não tenha sido utilizado diretamente como material de estudo,

pois em uma das aulas do curso foi realizada uma roda de conversa com uma integrante do Povo Puri.

Esse espaço de diálogo foi pensado para permitir às/aos participantes do curso contato com conhecimentos e cosmopercepções de sujeitos pertencentes a povos e comunidades tradicionais que compõem a Zona da Mata Mineira a partir do protagonismo de suas próprias vozes. Assim como, para colocar em prática metodologias que podem ser adotadas pelas/os próprias/os professoras/es em seus contextos educativos.

Além da roda de conversa com uma representante do Povo Puri, uma das aulas do curso foi direcionada a uma vivência na XV Troca de Saberes que teve como lema no ano de 2024: “Revolução Agroecológica para Superar a Crise Climática”. A Troca de Saberes é um evento que acontece anualmente, há 16 anos, na Universidade Federal de Viçosa, sendo um evento realizado coletivamente pelo movimento agroecológico da UFV e região (Barbosa et al., 2017).

O espaço reúne diferentes grupos culturais, movimentos sociais e sujeitos, que trazem suas manifestações e modos de vida pro território acadêmico da Universidade, fomentando o diálogo de saberes e processos educativos (Miranda et al., 2012). Entre as estratégias metodológicas que dão vida à Troca de Saberes, tem-se as instalações artístico-pedagógicas, os círculos de cultura, a tenda dos cuidados, a ciranda infantil, a troca de sementes crioulas, mesas de partilhas, as plenárias dos movimentos sociais e outros espaços de diálogo (Barbosa et al., 2017).

Entendendo o potencial do evento em relação a visibilidade e promoção da diversidade biocultural, a primeira aula do curso foi uma vivência nesse espaço, a partir de uma questão geradora, tendo como atividade avaliativa o processo de reflexão a partir da experiência.

Outro ponto essencial para o entendimento do curso é a inspiração na pedagogia da alternância. Essa pedagogia pode ser entendida como um movimento pedagógico que conjuga diferentes experiências formativas distribuídas ao longo de tempos e espaços distintos, objetivando uma formação integral voltada para a atuação nos espaços de vida e comunidade das/os educandas/os (Gimonet, 2007).

Essa proposta pedagógica está intimamente associada à Educação do Campo, constituindo-se como uma alternativa educacional que busca atender às especificidades e necessidades dos povos do campo, respeitando seus modos de vida, culturas e territórios, considerando sempre as experiências concretas das/os

estudantes como ponto de partida para a construção do conhecimento, num movimento contínuo de ação-reflexão-ação (Rodrigues, 2020; Conte, 2022).

Nesse contexto existem momentos direcionados ao estudo no ambiente formal de ensino, como as escolas e universidades e momentos direcionados a atuação, reflexão e estudo de suas próprias realidades e comunidades, promovendo a articulação entre conhecimentos científicos e populares (Gimonet, 2007). Essa abordagem educativa possibilita o fortalecimento de vínculos com o território, a formação de lideranças comunitárias, a valorização dos saberes tradicionais e o desenvolvimento de novos saberes a partir das demandas dos territórios (Rodrigues, 2020; Conte, 2022).

No contexto do curso de formação, o tempo universidade foi direcionado ao estudo da diversidade biocultural, da educação intercultural, de legislações brasileiras e metodologias participativas, assim como para a realização de vivências, já o tempo comunidade foi direcionado a investigações sobre a diversidade biocultural presente nos ambientes educativos das/os professoras/es e de suas práticas educativas.

Além disso, é importante destacarmos que os métodos avaliativos utilizados no curso foram pensados a partir da conexão dos conteúdos teóricos estudados no tempo universidade e a realidade da prática pedagógica das/os professoras/es em diálogo com o contexto sociocultural da escola em que atuam. Algumas dessas atividades avaliativas foram utilizadas para a análise do curso nesta pesquisa, entre elas, um questionário de caracterização das/os participantes do curso (apêndice G) e a elaboração de um plano de aula a partir da presença da diversidade biocultural no ambiente escolar relacionando-a com os conteúdos curriculares lecionados.

A outra etapa analisada nesta pesquisa foi um círculo epistemológico realizado na última aula do curso com objetivo de ouvir as/os professoras/es sobre a jornada vivenciada e seus impactos na sua formação.

Ainda é relevante especificarmos a carga horário do curso, que foi de 30 horas e a data de realização, que se deu do dia 14 de setembro ao dia 05 de outubro de 2024. O tempo universidade foi realizado em quatro encontros presenciais aos sábados, cada um deles ocupando um turno, sendo de 13h às 17h quando realizado a tarde e 8h à 12h quando realizado de manhã.

O quadro 2 a seguir, apresenta a ementa do curso e os detalhes aprofundados, como a justificativa, os conteúdos, atividades realizadas, os objetivos e métodos de avaliação, são encontrados na proposta pedagógica do curso no apêndice H. Essa

proposta foi utilizada para o registro do curso no sistema de Registro de Atividades de Extensão da UFV (RAEX) e as/os participantes foram certificados.

Para seguirmos com a análise do curso é importante entendemos que a formação foi ofertada para o total de 62 professoras/es, destas/es 15 não realizaram nenhuma atividade avaliativa e 27 realizaram as 4 atividades propostas, as/os outras/os 20 professoras/es concluíram de 1 a 3 atividades. Do total de professoras/es que frequentaram o curso, 28 delas/es assinaram o TCLE e são esses os dados analisados na pesquisa.

Quadro 2 - Ementa do curso “Educação intercultural e diversidade biocultural na formação de professores”

Curso educação intercultural	
Aula 1	
Conteúdos	- Diversidade biológica e diversidade cultural - Conhecimento científico e conhecimento tradicional: encontro de saberes e visão sistêmica da vida
Descrição	No primeiro encontro foi realizada a apresentação do curso, das professoras responsáveis, dos estudantes, dos conteúdos a serem trabalhados e métodos de avaliação. Além disso, os alunos foram orientados a realizar uma vivência no evento XV Troca de Saberes: “Revolução Agroecológica para Superar a Crise Climática”, guiados por perguntas geradoras.
Perguntas geradoras	Registre os diferentes grupos, modos de vida, manifestações culturais, alimentos que identificou durante a 15ª Troca de Saberes. Você se identifica com esses grupos, modos de vida, manifestações...? De que forma?
Método de avaliação	- Resposta as perguntas geradoras - Resposta a questionário sobre o contexto e aspectos das práticas pedagógicas das/os educadoras/es.

Estudos para próxima aula	- Realizar a leitura do primeiro capítulo do livro “Diversidade Biocultural na Escola: Reflexões e Práticas para Professoras e Professores” - Assistir ao documentário: "Encontro de Saberes e diálogos com a vida: Construindo uma Universidade Popular"
Aula 2	
Conteúdos	- Diversidade biocultural - Sociobiodiversidade - Memória Biocultural - Produção dos conhecimentos tradicionais - Bases legais da educação brasileira e a diversidade biocultural - Estratégias de inserção da diversidade biocultural nos ambientes escolares - Processos investigativos nas escolas do campo em interface com a diversidade biocultural
Descrição	A aula se iniciou com uma breve conversa sobre a experiência vivida no evento XV Troca de Saberes e sobre as percepções em relação ao documentário "Encontro de Saberes e diálogos com a vida: Construindo uma Universidade Popular" Em seguida, foi realizada uma apresentação de slides abordando a diversidade biocultural, a sociobiodiversidade, a memória biocultural e a produção dos conhecimentos tradicionais. Logo após, uma linha do tempo foi utilizada para falar sobre as bases legais da educação brasileira relacionadas à diversidade biocultural. Para finalizar, foram utilizadas tarjetas para falar sobre estratégias de inserção e processos investigativos da diversidade biocultural nas escolas.

Perguntas geradoras	- Algum dos conceitos estudados já eram conhecidos? Estes se relacionam com sua prática pedagógica anterior a realização do curso? - Qual a diversidade biocultural encontramos nas escolas do campo?
Método de avaliação	- Elaboração de uma proposta educativa, pensada a partir da realidade escolar onde a/o professora/or leciona, que tenha como tema central a diversidade biocultural - Resposta a questionário sobre conteúdos curriculares ministrados no bimestre
Estudos para próxima aula	Entendendo que as/os professoras/es já possuem uma grande demanda de trabalho optamos que o tempo destinado aos estudos em casa fossem utilizados para a realização das atividades avaliativas
Aula 3	
Conteúdos	- Cosmovisão e cosmopercepção indígena - Estratégias de investigação e inserção da diversidade biocultural nas escolas
Descrição	Na primeira parte da aula tivemos uma roda de conversa guiada por uma representante do Povo Puri da Zona da Mata mineira. Em seguida, a partir dos conteúdos curriculares das/os próprias/os professoras/es fizemos um exercício de reflexão sobre a inserção da diversidade biocultural na prática pedagógica e sobre estratégias de investigação da diversidade biocultural que se faz presente nas escolas e em seus arredores.
Perguntas geradoras	Quais percepções e conhecimentos temos dos povos originários e tradicionais? O quanto reproduzimos estereótipos e preconceitos em relação aos povos originários e tradicionais?

	Temos nos esforçado para conhecer de maneira real e humanizada a diversidade biocultural do território onde vivemos e lecionamos? Como professores, nos esforçamos para que nossos alunos tenham conhecimento sobre os sujeitos, linguagens, modos de vida, que compõem e constroem a nossa sociedade? De que forma podemos fazer isso? Pensando na presença de sujeitos originários e tradicionais nos ambientes educativos, quais reflexões e transformações se deram a partir da roda de conversa?
Método de avaliação	Reelaboração da proposta educativa entregue na segunda aula produzindo um plano de aula a partir do aprofundamento do entendimento da presença da diversidade biocultural no ambiente escolar de cada educadora, relacionando-a com os conteúdos curriculares que leciona.
Estudos para próxima aula	Entendendo que as/os professoras/es já possuem uma grande demanda de trabalho optamos que o tempo destinado aos estudos em casa fossem utilizados para a realização das atividades avaliativas
Aula 4	
Conteúdos	- Conservação da diversidade Biocultural: a importância da biodiversidade cultural para a vida e o bem viver. - O papel das escolas na conservação da diversidade biocultural. - O potencial dos materiais didáticos e protocolos como materiais complementares
Descrição	Através de uma apresentação de slides houve uma conversa sobre a educação intercultural e materiais didáticos construídos a partir dessa perspectiva em parceria com sujeitos originários e tradicionais. Nesse momento, aconteceu a apresentação do trabalho desenvolvido pelo Acervo Biocultural do Grupo Entre Folhas Plantas Medicinais da UFV, que vem desenvolvendo trabalhos nesse sentido. Além disso, foi exibido o vídeo:

	“Confluências: encruzilhadas dos saberes de matrizes africanas e a formação de professores/as”, produzido para ser utilizado na formação de professores. Em seguida, as/os professoras observaram materiais produzidos a partir do Acervo Biocultural e foi dado início a um círculo epistemológico, com objetivo de ouvir as/os professoras/es sobre a jornada vivenciada no curso e seus impactos na sua formação.
Perguntas geradoras	Os espaços que vivemos nesse processo de formação te tocaram? Como? Quais transformações ocorreram em relação a sua percepção sobre os povos que compõem a diversidade biocultural? Como essa transformação repercute na sua prática pedagógica?
Método de avaliação	Participação no círculo epistemológico
Estudos para próxima aula	Por ser a última aula não houve tarefas para a próxima

Fonte: Elaboração própria (2024)

I - Definição de formas de acompanhamento, avaliação e participação dos cursistas

O acompanhamento e a avaliação da aprendizagem foram realizados de forma contínua, processual e formativa, considerando a participação ativa das/os estudantes, o envolvimento nas atividades propostas.

As estratégias de avaliação incluem:

- **Roteiro de observações na Troca de Saberes** (20 pontos): atividade inicial que visa fomentar a escuta sensível e o olhar atento sobre práticas e saberes presentes nas comunidades;
- **Questionário sobre a prática pedagógica das/os educadoras/es** (20 pontos): instrumento que permite a compreensão da inserção da diversidade biocultural e da educação intercultural na prática pedagógica das/os

professoras/es;

- **Trabalho de Tempo Comunidade – Etapa 2** (30 pontos): desenvolvimento de ações investigativas e reflexivas nas escolas ou comunidades;
- **Trabalho de Tempo Comunidade – Etapa 3** (30 pontos): continuidade e aprofundamento das ações pedagógicas e investigativas.

A soma das atividades totaliza **100 pontos**. Além dessas atividades pontuadas, o acompanhamento também considera a participação em rodas de conversa, debates, leituras e contribuições durante os encontros.

A avaliação foi, portanto, qualitativa e quantitativa, com ênfase na reflexão crítica, no engajamento com as temáticas abordadas e na proposição de práticas educativas coerentes com os princípios da diversidade biocultural e da educação intercultural.

II - Relação do pessoal envolvido, coordenador, instrutores, tutores e monitores, com as respectivas qualificações

Nome	Origem	Docente/Estudante/Outros	Função no Projeto
Fernanda Maria Coutinho de Andrade	Departamento de Educação/UFV/Licenciatura em Educação do Campo	Professora	Coordenadora e ministrante
Thaís Almeida Cardoso Fernandez	Departamento de Biologia Geral/UFV/Licenciatura em Ciências Biológicas	Professora	Coordenadora
Alice Cristina de Sampaio e Silva	Mestrado Profissional em Educação Ciências e Matemática/UFV	Estudante	Coordenadora e ministrante

6.2.1 Formulário de caracterização das/os professoras/es participantes do curso

O questionário (apêndice G) foi uma das etapas iniciais do curso de formação, pensado a partir do entendimento da importância de conhecer as/os professoras/es participantes. Nesse sentido, foram pensadas perguntas gerais, como a escola em que lecionam, o tempo de atuação, a etapa de ensino que é responsável, o tipo de vínculo empregatício e também, perguntas mais específicas sobre a prática pedagógica, envolvendo o uso de metodologias, o resgate de saberes das/os estudantes, o envolvimento com a comunidade em que a escola está inserida, entre outras.

As perguntas do questionário tiveram como objetivo entender se as/os professoras/es já utilizavam metodologias, abordavam conteúdos e tiveram vivências que dialogassem com a educação intercultural e a diversidade biocultural. Apesar disso, escolhemos não utilizar tais termos (educação intercultural e diversidade biocultural), por entender que as/os educadoras/es pudessem não conhecê-los. Dessa maneira, as perguntas foram elaboradas com o uso de termos mais conhecidos, como por exemplo: “metodologias que dialogam com os conhecimentos dos estudantes” e “conhecimentos relacionados a aspectos sociais e/ou culturais do entorno da escola”

Além disso, algumas perguntas foram direcionadas a entender a diversidade de docentes e educandas/os em relação ao pertencimento a povos e comunidades tradicionais, ao envolvimento com movimentos sociais, e ao conhecimento sobre a sociobiodiversidade que compõe a realidade em que a escola está inserida, como exemplo temos: “Na região em que a escola está inserida, existem movimentos sociais e/ou povos indígenas, quilombolas, ciganos, ribeirinhos e/ou outros? Se sim, quais?”, “Você possui algum aluno que pertence a algum desses povos ou comunidades ou movimento social?”.

Apesar de 28 professoras/es terem assinado o TCLE, apenas 25 delas/es responderam a primeira atividade do curso. Tal atividade se referia ao questionário (apêndice G) de caracterização das/os professoras/es e de investigação sobre o conhecimento da diversidade biocultural e suas aplicações em suas práticas pedagógicas.

6.2.1.1 Caracterização geral das/os professoras/es

As informações em relação à caracterização geral das/os professoras/es são apresentadas na próxima página, no quadro 3:

Quadro 3 - Dados referentes à caracterização geral das/os participantes do curso

Pro fs	Local de atuação	Vínculo empregatício	Temp o de atuação	Esfera administrativa	Escol a do campo?	Receb e estudantes do campo ?	Etapa de atuação	Disciplina
1	Viçosa	Contratado	15 anos	Estadual	Não	Sim	Ensino fundamental 1	Polivalente
2	Ponte Nova	Contratado	9 anos	Municipal	Não	Não	Ensino fundamental 1	Polivalente
3	Pedra Bonita	Designado	20 anos	Estadual	Sim	Sim	Ensino médio	Língua portuguesa e inglesa
4	Paula Cândido	Efetivo	15 anos	Estadual	Não	Sim	Ensino médio	Biologia
5	São Miguel do Anta	Designado	10 anos	Estadual	Sim	Sim	Ensino fundamental 2 e médio	Geografia
6	Viçosa e Coimbra	Contratado	6 anos	Municipal	Não	Sim	Ensino fundamental 1	Polivalente
7	Ponte Nova	Contratado	5 anos	Estadual	Não	-	Ensino médio	Sociologia
8	Arapong a	Efetivo	6 anos	Estadual	Não	Sim	Ensino médio	Sociologia
9	Ervália	Efetivo	5 anos	Estadual	Sim	Sim	Ensino fundamental 2 e médio	História e filosofia
10	São Geraldo	Efetivo	6 anos	Municipal	Não	Sim	Educação infantil	
11	Ervália	Efetivo	8 anos	Municipal	Não	Sim	Ensino fundamental 1	Polivalente
12	Viçosa	Contratado	15 anos	Municipal	Não	Sim	Educação infantil	
13	Ervália	Efetivo	4 anos	Estadual	Não	Sim	Ensino fundamental 2	História
14	Ponte Nova	Contratado	8 meses	Estadual	Não	Sim	Ensino fundamental 1	Física, química e práticas

							e 2 e ensino médio	experimentais
15	Amparo da Serra	Contratado	25 anos	Estadual	Não	Sim	Ensino médio	Matemática
16	Ponte Nova	Efetivo	18 anos	Estadual	Não	Sim	Ensino médio	História
17	Ponte Nova	Contratado	8 anos	Municipal	Não	Não	Educação infantil	
18	Arapongá	Contratado	15 anos	Estadual	Sim	Sim	Ensino fundamental 2 e médio	História
19	Ponte Nova	Contratado	2 anos	Municipal	Não	Sim	Ensino fundamental 1	Apoio e inclusão
20	Viçosa	Contratado	14 anos	Municipal	Não	Sim	Educação infantil	
21	Canaã	Contratado	22 anos	Estadual	Não	Sim	Ensino fundamental 2 e médio	Língua portuguesa e inglesa
22	Mariana	Contratado	10 anos	Estadual	Sim	Sim	Ensino fundamental 2	Ensino religioso
23	-	Contratado	8 anos	Estadual	Não	Sim	Ensino fundamental 1	Pedagogia, educação física e educação especial
24	Viçosa	Contratado	2 anos	Municipal	Não	-	Educação infantil	
25	Viçosa	Efetivo	31 anos	Municipal	Não	Sim	respondeu "Todas"	

Fonte: Elaboração própria (2024)

Em relação ao local de atuação das/os professoras/es, uma/um não indicou a escola de atuação e uma/um atua em duas escolas, dessa maneira, temos 12 cidades de atuação. Apenas uma pessoa atua em uma escola localizada na mesorregião metropolitana de Belo Horizonte, em Mariana - MG, todas as outras 24, lecionam em escolas localizadas na Zona da Mata Mineira, como previsto inicialmente. Para melhor visualização da abrangência do curso de formação foi construído o mapa a seguir (Figura 4).

DE ONDE VIERAM AS/OS DOCENTES - MAPA DE ABRANGÊNCIA

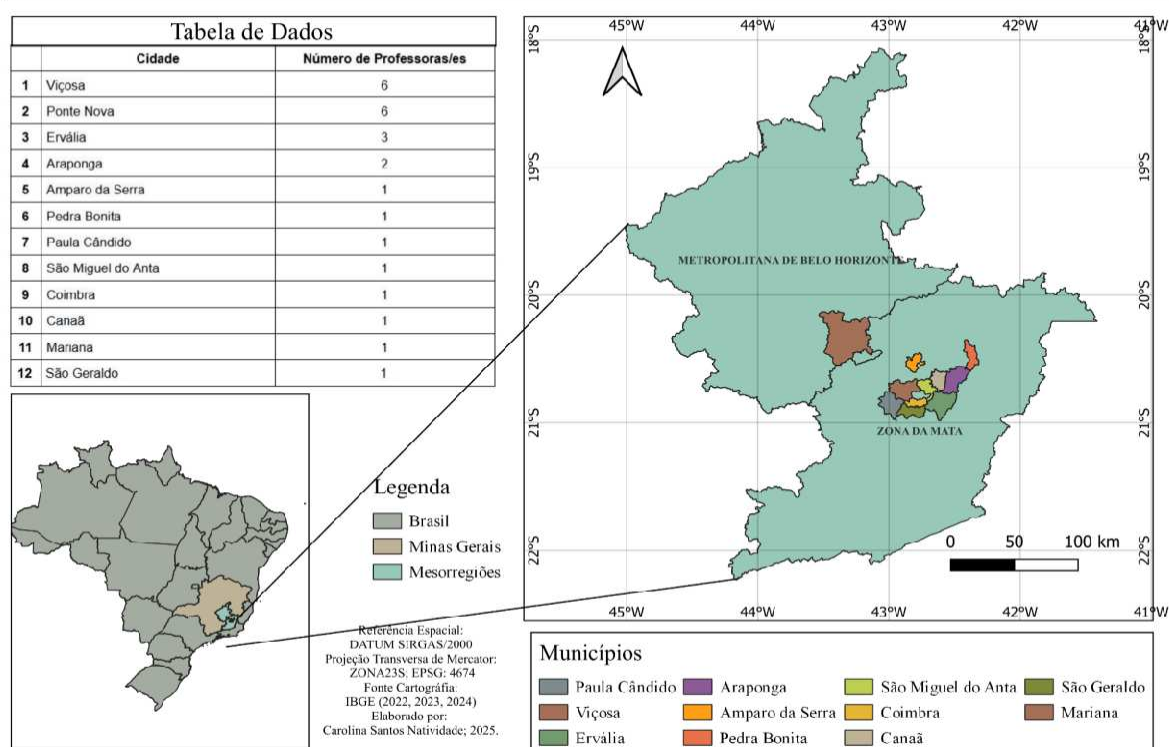


Figura 4: De onde vieram as/os docentes - Mapa de abrangência

Fonte: Carolina Santos Natividade (2025)

Em relação ao vínculo empregatício, observamos que a maioria das/os professoras/es possuem vínculos empregatícios temporários, como contratos e designações, total de 17 professoras/es, e sua minoria são efetivas/os, com vínculo mais permanente, total de oito docentes.

Os dados organizados por tipo de vínculo e tempo de atuação são apresentados nos gráficos a seguir (Figuras 5 e 6).

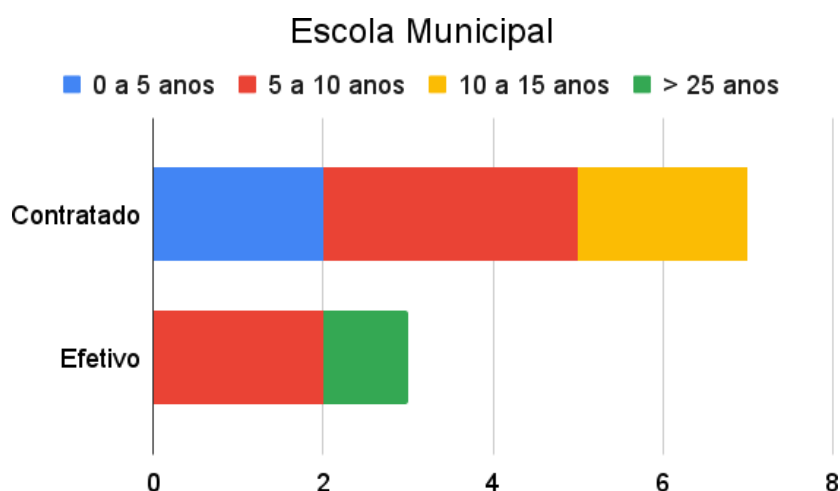


Figura 5: Gráfico professoras/es atuantes em escolas municipais organizado por tipo de vínculo e tempo de atuação
 Fonte: Elaboração própria (2025)

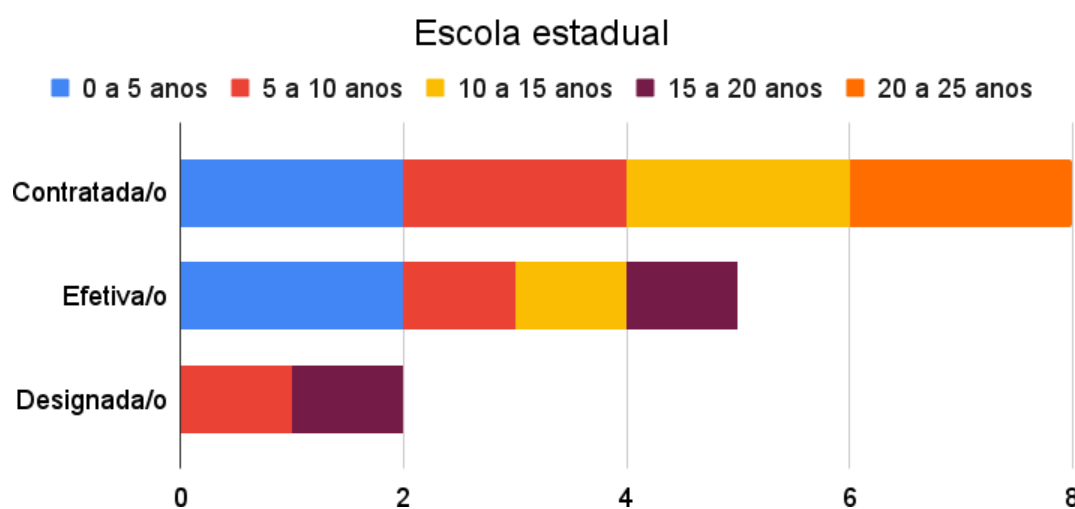


Figura 6: Gráfico professoras/es atuantes em escolas estaduais organizado por tipo de vínculo e tempo de atuação
 Fonte: Elaboração própria (2025)

Os vínculos temporários são utilizados pelo poder público no intuito de reduzir gastos (Piovezan, 2017), e apresentam várias questões que precarizam o trabalho docente, entre elas, temos salários mais baixos, o acesso a menos direitos trabalhistas e a ausência de planos de carreira, além disso, a curta duração desse tipo de vínculo traz instabilidade financeira para as/os docentes, fazendo com que muitas/os aumentem sua jornada de trabalho e sofram num estado permanente de preocupação com a sustentabilidade de sua existência material (Franco, Druck e Seligmann-Silva, 2010; Piovezan, 2017; Castro Neta et al., 2020).

Tais questões influenciam diretamente a prática pedagógica das/os profissionais, como o não estabelecimento de “vínculo pedagógico estável com a escola, com os professores e as turmas nas quais lecionam, já que muitos vivenciam a itinerância de uma unidade escolar para outra” (Piovezan, 2017, p. 69). Essa dinâmica dificulta não apenas a construção de vínculos pedagógicos consistentes, mas também impede que a/o professora/or seja reconhecido como parte integrante da comunidade escolar, fragmentando sua identidade profissional e reduzindo sua capacidade de se engajar e atuar no ambiente educacional de forma profunda, contínua e duradoura (Franco, Druck e Seligmann-Silva, 2010; Castro Neta et al., 2020).

Das/os 25 professoras/es, apenas cinco afirmam atuar em escolas reconhecidas como escolas do campo. No entanto, outros 16, apesar do local de trabalho não ser reconhecido como escola do campo, afirmam que a escola recebe estudantes que são do campo. Apenas duas pessoas afirmaram não receber tais estudantes, uma disse não saber e uma não respondeu a pergunta.

A partir do perfil do grupo, torna-se importante pensar a formação para a educação intercultural, a partir da diversidade biocultural, pensando a diversidade de realidades, bem como é fundamental abordar a Educação do Campo, enquanto modalidade de ensino, prevista na LDB.

A perspectiva da Educação do Campo encontra profunda ressonância na trajetória histórica da Zona da Mata Mineira, região onde se consolida uma articulação entre os movimentos da Educação do Campo e da Agroecologia (Zanelli et al., 2016). Desde a década de 1980, a região desenvolve uma construção coletiva da Agroecologia baseada na parceria entre agricultoras/es familiares, organizações sociais e instituições de ensino superior, estabelecendo uma tradição de diálogo entre diferentes saberes (Zanelli et al., 2016).

Essa experiência demonstra como a Agroecologia, compreendida enquanto movimento, ciência e prática (Wezel et al., 2009), compartilha com a Educação do Campo princípios fundamentais: o reconhecimento do campo como território multidimensional de vida e trabalho (Fernandes, 2006), a valorização dos saberes populares e tradicionais, e a construção de processos educativos dialógicos que entrelaçam conhecimentos científicos e populares (Caldart, 2008).

O engajamento histórico da Zona da Mata com a perspectiva agroecológica fortalece sua vinculação com a Educação do Campo, uma vez que ambos os

movimentos emergem da mesma matriz de resistência (Zanelli et al., 2016). Assim, o contexto regional, caracterizado pela presença de organizações camponesas, cooperativas e movimentos sociais diversos, materializa a convergência entre estes paradigmas, reforçando propostas formativas que reconhecem a diversidade biocultural e os conhecimentos tradicionais como fundamentos para um projeto alternativo de campo, educação e sociedade (Molina, 2010; Zanelli et al., 2016).

É neste contexto regional, marcado pela convergência entre Educação do Campo e Agroecologia, que atuam as/os educadoras/es participantes desta pesquisa.

6.3.2.2 Diversidade biocultural, pertencimento e engajamento social

Apesar da grande maioria das/os professoras/es trabalharem com estudantes do campo, sendo 21 no total, como observamos na discussão acima, se observa um distanciamento significativo em relação ao reconhecimento da diversidade biocultural local. Apenas seis professoras/es identificam a presença de povos e comunidades tradicionais e/ou originárias ou movimentos sociais em suas regiões, com destaque às comunidades quilombolas, o Movimento de Resistência Puri, o Grupo Afro Ganga Zumba e o Sindicato de Trabalhadores Rurais.

O baixo engajamento das/os educadoras/es com questões étnico-raciais e movimentos sociais é marcante. Apenas duas/dois das/os 25 educadoras/es participam de grupos sociais (Pastoral Afro e Grupo Afeto para Florescer e Pérolas Negras), e somente três identificam estudantes pertencentes a povos ou comunidades tradicionais (especificamente quilombolas). Essa baixa identificação de estudantes quilombolas sugere possíveis invisibilizações no cotidiano escolar, uma vez que é provável que mais estudantes tenham origens em comunidades tradicionais mas permaneçam não identificados devido à falta de abertura e diálogo sobre identidades culturais e pertencimento no ambiente educativo.

Esse cenário sugere um distanciamento entre as/os educadoras/es e as questões de diversidade cultural presentes em seu contexto de atuação. O fato de que 14 dos 25 professores afirmaram não existir povos e comunidades tradicionais na região onde atuam, enquanto outros 3 disseram não saber, levanta questionamentos importantes sobre as causas desse desconhecimento territorial. Entre eles a possibilidade de que os currículos de formação inicial desses educadores tenham sido estruturados de forma descontextualizada, priorizando o estudo de conteúdos sem o estabelecimento de conexões socialmente referenciadas. Fleury

(2022), aponta a formação de professoras/es como aspecto decisivo no caminho de práticas pedagógicas alicerçadas na interculturalidade.

Nesse sentido, é essencial que os currículos universitários abarquem a reflexão sobre identidades, saberes locais e as relações entre conhecimento escolar, cultura e linguagem, de modo a “criar condições e instrumentos que permitam aos futuros educadores atuarem como profissionais reflexivos e comprometidos em romper com as práticas monoculturais presentes no cotidiano escolar” (Pansini, Nenevé, 2008, p.31).

Outro aspecto que se relaciona com o baixo conhecimento e envolvimento com o contexto sociocultural das escolas e o de que a maioria dessas/es profissionais trabalham a partir de vínculos empregatícios temporários, o que limita suas oportunidades de conhecer profundamente a comunidade em que trabalham e estabelecer vínculos duradouros com esses locais. Afirmação que é corroborada por uma das respostas do questionário a/o prof 1, ao afirmar o desconhecimento sobre a presença de povos e comunidades tradicionais e originários e movimentos sociais, complementou a resposta dizendo “é a primeira vez que trabalho nesta escola e nesta comunidade e tem poucos meses.”

É importante comentar os casos das/os três professoras/es que responderam “não saber”, pois a postura de afirmar o desconhecimento ao invés da não existência de tais povos e movimentos na região, sugere uma consciência de que pode haver essa presença, indicando uma abertura para processos formativos que preencham essa lacuna de conhecimento.

Ainda, é importante ressaltarmos um comentário da/o prof 5 no formulário, que apesar de ter respondido não conhecer a diversidade biocultural presente na região da escola e nem pertencer a povos e comunidade tradicionais ou a movimentos sociais, trouxe a seguinte fala:

infelizmente é uma comunidade colonizada até a alma, apesar de observar traços indígenas e negros, os estudantes não se reconhecem. Como exemplo no dia dos povos indígenas tinha uma Freira missionária dando uma palestra/testemunho de sua missão com a finalidade de obter mais irmãos para o convento.

Assim como o caso das/os educadoras/es que responderam não saber sobre tais questões, a fala acima também abre espaço para processos formativos, já que demonstra a existência de consciência crítica e o reconhecimento da importância de discussões sobre o processo de colonização, reconhecimento de identidades

culturais e com quais referenciais e epistemologias são escolhidas para tratar sobre tais assuntos na escola. Além da abertura para formação, a fala também aponta limitações institucionais que dificultam a implementação de práticas verdadeiramente interculturais, demonstrada pela escolha da escola em dar o protagonismo da fala a uma missionária no dia dos povos indígenas.

Os dados apresentados configuram um cenário onde existe diversidade biocultural no território, evidenciada pela presença de organizações e movimentos sociais identificados por alguns professores, mas também uma desconexão significativa entre essa realidade e as práticas educativas desenvolvidas nas escolas. Essa situação demanda reflexão sobre como construir pontes mais efetivas entre escola e território.

As possibilidades de transformação passam por processos formativos territorializados, onde educadoras/es possam conhecer concretamente a diversidade de seus contextos de atuação, estabelecimento de parcerias com as organizações locais identificadas na pesquisa e outras existentes, a criação de espaços seguros onde estudantes se sintam à vontade para compartilhar suas origens e saberes e o desenvolvimento de práticas pedagógicas que partam dos saberes e experiências das/os próprias/os estudantes e suas comunidades de origem.

6.2.1.2 - Prática pedagógica: escolha de metodologias e inserção dos saberes socioculturais do entorno da escola

Analisamos as respostas das/os professoras/es no que diz respeito à adoção de metodologias e conteúdos que dialogam com a realidade das/os estudantes. Nesse caso, duas pessoas das 25 não responderam e 23 responderam que utilizam metodologias que dialogam com a realidade das/os estudantes.

Quando solicitado que fossem citados exemplos dessa prática, apenas 10 professoras/es citaram exemplos de metodologias utilizadas, elas são apresentadas junto com a frequência de ocorrência na tabela 2 a seguir:

Tabela 2 - Metodologias citadas pelas/os professoras/es e suas frequências

Metodologia	Frequência que foi citada
Rodas de conversa	6
Debates	1

Desenvolvimento de projetos	1
Seminários	3
Aprendizagem baseada em projetos	1
Oficinas	1
Aulas práticas	1
Sala de aula invertida	1
Participação ativa	1
Pedagogia de projetos	1

Fonte: Elaboração própria (2025)

É importante dizer, que das/os 10 educadoras/es que deram exemplos de metodologia, sete apenas citaram a metodologia, sem inserir menções a realidade das/os estudantes, exemplos de temas e/ou conteúdos trabalhados ou questões sociais e culturais, ou seja, em respostas curtas sem aprofundamento de como as metodologias são utilizadas e quais seus objetivos.

Apesar de muitas dessas metodologias citadas estarem potencialmente associadas a propostas pedagógicas participativas, que possibilitem diálogo com a realidade das/os estudantes, é necessário ressaltar que estas dependem diretamente da posição política da/o educadora/r. Foram citadas também entre as metodologias, a participação ativa e a sala de aula invertida, indicando a perspectiva das metodologias ativas. E até mesmo a utilização de seminários, bastante associada à perspectiva da educação tradicional.

Para compreender adequadamente as práticas pedagógicas identificadas é necessário estabelecer uma distinção fundamental entre metodologias ativas e metodologias participativas, uma vez que tal diferenciação é essencial para analisar criticamente as abordagens utilizadas pelas/os professoras/es e suas implicações no processo educativo. Esta distinção permite identificar se as práticas observadas se orientam por uma lógica instrumental de adaptação ao sistema produtivo ou por uma perspectiva crítico-transformadora comprometida com a justiça social (Libâneo, 2022).

As metodologias ativas e participativas, embora frequentemente confundidas no campo educacional, possuem origens históricas e finalidades político-pedagógicas distintas. As metodologias ativas, com raízes no movimento da Escola Nova, focam no desenvolvimento individual de competências e na formação de sujeitos resolutivos e pragmáticos capazes de se adaptar às demandas do mercado de trabalho segundo às lógicas do neoliberalismo. Essa perspectiva opera na racionalidade instrumental, promovendo a meritocracia e a responsabilização individual pelo sucesso ou fracasso no processo educativo, visando formar trabalhadores flexíveis e adaptáveis às mudanças do sistema produtivo capitalista (Libâneo, 2022).

Por outro lado, as metodologias participativas emergem dos movimentos sociais populares da América Latina nas décadas de 1960-70, tendo como principal referência o trabalho de Paulo Freire na educação popular (Brandão, 2014). Nascidas em contextos de luta por justiça social, essas metodologias estão comprometidas com um processo crítico-reflexivo que visa a transformação da realidade através do diálogo entre os diferentes e da problematização das condições de opressão (Pitano, 2023).

Enquanto as metodologias ativas operam na lógica da reflexividade neoliberal, ampliando a capacidade reflexiva para adequação ao sistema produtivo, as metodologias participativas fundamentam-se na reflexividade crítica, concebendo os sujeitos como agentes de transformação numa realidade socialmente construída, permeada por contradições e desigualdades que devem ser superadas coletivamente (Libâneo, 2022).

A ausência de contextualização das práticas educativas também pode indicar uma apropriação instrumental das metodologias, se aproximando mais da lógica das metodologias ativas, focadas em técnicas e procedimentos, do que das metodologias participativas, que pressupõem necessariamente o diálogo com a realidade concreta das/os educandas/os.

Em relação às/aos professoras/es que inseriram conteúdos ao citar as metodologias, três, deram exemplos breves, uma pessoa deu exemplos de conteúdos curriculares, uma citou o termo “questões sociais” e a atenção às características físicas e emocionais das/os estudantes e uma disse que as metodologias são aplicadas a partir de temas dos interesses das/os educandas/os. Todas as respostas são genéricas sem descrições aprofundadas de como a prática pedagógica acontece.

Ao passo que, duas deram respostas mais completas, como por exemplo a seguinte: “Todos os conteúdos abordados partem de uma aula de introdução ao tema que tem como objetivo fazer o levantamento do que as/os estudantes sabem sobre o tema e realidade delas/es que permitem aproximar o tema a elas/es. Na abordagem da introdução a sociologia quando se faz necessário a compreensão do que é método, fazendo que as/os estudantes expliquem como é feito o plantio e manejo de espécies diferentes de café, assim permitindo explicar como as ciências humanas tem métodos diferentes para compreensão do ser humano nas suas diferentes dimensões, tal como no campo cada produção tem seu modo de manejo e plantio.”

Nesta resposta, podemos identificar elementos que se aproximam das metodologias participativas na perspectiva freireana. A preocupação com a contextualização dos conhecimentos com a realidade das/os estudantes, o que Freire chamaria de leitura de mundo, a contextualização com o cotidiano (plantio e manejo do café) e a conexão dialógica entre os saberes populares e os conteúdos curriculares. Essa prática demonstra como as metodologias podem ser utilizadas numa perspectiva crítico-reflexiva, partindo da realidade das/os educandas/os para problematizar e compreender conceitos mais amplos.

Duas/dois das/os professoras/es apenas citaram exemplos de conteúdo, como meio ambiente, sustentabilidade e separação de mistura de forma isolada, sem demonstrar a conexão de tais temas com a realidade das/os educandas/os. Outras duas pessoas deram apenas exemplos de temas que fazem parte da realidade das/os estudantes, como por exemplo, gado leiteiro, hortaliças, produção do café, sem especificar como tais temas são inseridos na prática pedagógica e conectados aos conteúdos curriculares.

Quatro das/os educadoras/es fazem menção ao resgate dos conhecimentos e a realidade das/os educandas/os, mas de maneira genérica, com respostas como “pergunto antes de iniciar a aula se já ouviram falar/se viram algo” e “Sempre procuro contextualizar os temas das aulas a realidade da comunidade, a relação da comunidade com a agricultura familiar”.

Assim como procuramos entender a inserção de metodologias e conteúdos que dialogam com a realidade das/os estudantes, buscamos entender a inserção de conhecimentos e aspectos culturais e sociais do entorno da escola. Nesse caso, 21 professoras/es responderam que realizam tal prática, duas/dois responderam que não e duas/dois não responderam. Assim como as outras perguntas, essa também

solicitava que fossem citados exemplos. Das 21 pessoas que responderam afirmativamente, três deixaram o campo do formulário direcionado aos exemplos em branco.

Duas das respostas foram focadas na maneira de conduzir a prática pedagógica, citando processos de diálogo, escuta e respeito às/aos estudantes. Em duas respostas as pessoas afirmaram utilizar exemplos e experiências do cotidiano, mas não citaram nenhum. Ainda, três respostas foram muito genéricas, sem apontar especificamente quais temas e assuntos são trabalhados, são eles: “problemas sociais”, “família e escola” e “mostrando diferenças urbanas e rurais”.

Somada as respostas que não citaram exemplos concretos e foram genéricas, temos uma, que apenas afirma que utiliza palestras como metodologia que dialoga com a realidade das/os estudantes, uma que diz trabalhar questões culturais, mas coloca como exemplo danças, valores, músicas, culinária e costumes, sem citar nenhum exemplo disso e por último uma resposta que fala sobre a utilização de vídeos e jogos e cita dois tipos de festividade, a festa junina e a festa da família.

As/os oito professoras/es restantes citaram exemplos concretos de elementos culturais e sociais do entorno da escola, alguns deles foram: plantas medicinais; sementes crioulas, plantio, colheita, fases da lua, capoeira, luta por moradia e território e falta de espaços para socializar.

Entre essas/es professoras/es duas/dois deram respostas mais completas, como por exemplo: “Ao longo de aulas expositivas utilizando ao máximo exemplos e práticas do campo na produção de café, herança de práticas indígenas que não são reconhecidas como tal, localmente. Em conteúdos como cultura abordando os conhecimentos que são passados de geração em geração. Diferença do plantio e manejo de café de espécie, para exemplificar diferenças nas metodologias das ciências humanas. Variação do preço do café, na abordagem do conteúdo de sociologia do desenvolvimento.”

Nesse caso, observamos uma prática que se aproxima das metodologias participativas, pois a/o professora/r não apenas cita exemplos concretos de temas relacionados à região, mas também estabelece conexões dialógicas entre os saberes populares (práticas indígenas, conhecimentos intergeracionais) e os conteúdos curriculares. Há aqui um reconhecimento da dimensão cultural e histórica dos conhecimentos locais, elementos fundamentais na perspectiva da educação popular.

É importante dizer que essa/e professora/r é a/o única/o que traz práticas indígenas em sua resposta.

Desafios identificados

A análise dos dados evidencia desafios para a realização de uma educação intercultural com foco na diversidade biocultural. Se observa uma invisibilidade dos saberes locais que se manifesta no baixo reconhecimento da diversidade cultural e dos povos e comunidades originários e tradicionais presentes na região. Esse cenário é reforçado pelo pouco envolvimento das/os professoras/es com movimentos relacionados à diversidade étnico-racial e cultural e ao grande número de profissionais que se encontram em vínculos empregatícios temporários, que dificultam a criação de vínculos com a comunidade escolar.

Além disso, as respostas indicaram um desencontro nas práticas pedagógicas, demonstrado pela diferença entre as respostas das/os professoras/es sobre trabalhar com a realidade local e a ausência de estratégias concretas de diálogo entre saberes acadêmicos/curriculares e tradicionais, sinalizando a necessidade de formação continuada.

Potencialidades

Apesar dos desafios, o perfil das/os participantes apresenta potencialidades importantes. A maioria atua com estudantes que têm vínculos com o campo, reforçando a importância de contextualizar o ensino e demonstrar abertura para incorporar elementos culturais locais. No campo residem muitos povos originários e comunidades tradicionais, além das famílias agrícolas camponesas.

O curso representa, portanto, uma oportunidade estratégica para qualificar essas práticas e promover o reconhecimento da diversidade biocultural como elemento fundamental para uma educação intercultural transformadora na Zona da Mata Mineira.

6.2.2 Análise planos de aula

Dos 28 professores que assinaram o TCLE, 16 deles entregaram a atividade que propunha a elaboração de um plano de aula ao final do curso, que relacionasse a diversidade biocultural e as metodologias trabalhadas. Destes, 15 foram analisados, pois um deles pertence a uma/um professora/or que não respondeu o questionário de caracterização das/os professoras/es e suas práticas pedagógicas.

Para realizar esta análise, foram utilizadas categorias analíticas, identificadas aqui como temas emergentes, que permitiram examinar como os participantes incorporaram os conteúdos e metodologias trabalhadas durante a formação (Quadro 4).

Quadro 4 - Temas emergentes dos planos de aulas

	Temas emergentes	Caracterização
1	Diversidade Biocultural	Se o professor trabalha o conceito de diversidade biocultural e de elementos que a constituem
2	Contextualização territorial	Se há conexão com a realidade local/regional
3	Reconhecimento e escuta de povos e comunidades tradicionais	Se são abordados e como é feita essa abordagem
4	Metodologias participativas	Quais estratégias de ensino-aprendizagem são abordadas
5	Valorização dos saberes estudantis (populares e prévios)	Resgate dos saberes e vivências das/os estudantes
6	Potencial crítico-reflexivo	Oportunidades para questionar e problematizar visões hegemônicas

Fonte: Elaboração própria (2025)

A análise buscou não apenas identificar a presença de tais elementos, mas também a maneira e profundidade que foram trabalhos. Dessa maneira foi utilizada a seguinte escala:

- **Ausente:** O elemento não aparece no plano de aula
- **Incipiente:** Aparece de forma superficial ou problemática
- **Presente:** Está incorporado de forma adequada
- **Destacado:** É trabalhado com profundidade

6.2.2.1 Presença e abordagem da diversidade biocultural

A análise em relação à diversidade biocultural demonstrou diferentes níveis de abordagem. Em quatro dos 15 planos de aula, a diversidade biocultural aparece de maneira destacada, não apenas como um conceito, mas através de elementos que se relacionam ao longo de toda a estrutura do plano de aula. Um exemplo é o objetivo geral de um dos planos, que diz:

“Neste plano, o objetivo geral é desenvolver nos estudantes um olhar crítico reflexivo sobre o modo de vida das comunidades tradicionais, pensado-as a partir da ótica da diversidade biocultural, destacando a relevância das comunidades tradicionais na conservação ambiental e cultural.”

É importante destacar que a/o professora/or trata de tal conceito e temas relacionados durante todas as etapas da aula. Um dos momentos da aula que traz a proposta de discussão em grupo sobre tais temáticas: “Pedir aos estudantes que formem grupos, para dentro destes, dialogarem e registrarem o que foi visto no vídeo e associar aos Modos de Vida das comunidades tradicionais ligando à questão da Diversidade Biocultural e as práticas sustentáveis e de conservação ambiental dos mesmos.”

Os exemplos foram retirados de um plano de aula da disciplina de sociologia para o ensino médio, com tema “Modos de vida das comunidades tradicionais”.

Ainda no caminho de abordagem da diversidade biocultural, temos quatro planos de aula que trabalham a temática de maneira coerente com aspectos trabalhados no curso de formação continuada em educação intercultural, em que o conceito e elementos estão presentes, mas não destacados.

Nesse caso, os planos apresentam a diversidade biocultural, mas apesar disso o conceito não está presente em toda a estrutura do plano ou em alguns momentos é utilizado de maneira equivocada. Por exemplo, uma/um professora/or apresenta o conceito de maneira correta, “Os alunos devem ser capazes de entender como a biocultura (a relação entre a biodiversidade e a cultura humana) influencia a maneira como as comunidades se organizam e se adaptam ao ambiente.”, mas durante o plano usa frases como: “Conhecer a diversidade biocultural das moradias e comunidades.”, esse é um uso equivocado porque a diversidade biocultural não é um atributo que qualifica objetos específicos como “moradias”. As moradias são manifestações ou expressões materiais resultantes dessa inter-relação, mas não possuem diversidade biocultural em si mesmas. Nesse caso, o termo foi utilizado de forma inadequada, porém a proposta educativa é pertinente, e, se adequada, pode trazer, no processo educativo, boas reflexões sobre a diversidade biocultural.

Além disso, temos três planos de aula que trazem a diversidade biocultural de maneira incipiente, nesse caso, temos exemplos que não citam o termo, mas trazem seu conceito e/ou elementos que constituem a diversidade biocultural e casos em que o termo é citado, mas não é explicado ou trabalhado. Como exemplo temos uma/um professora/or que só cita o termo uma vez e de maneira vaga: “Trabalha a diversidade

biocultural dos alunos, na coleta de dados, sobre desmatamento, como ocorre o desmatamento nas áreas urbanas e do campo, como isso é visto pela sociedade. Quais as consequências para quem mora na cidade ou no campo.”

Ainda temos 4 planos de aula em que a diversidade biocultural foi considerada ausente, por não citarem o termo nem o conceito.

A análise dos 15 planos de aula evidenciou diferentes níveis de compreensão e aplicação do conceito pelas/os professoras/es. Em quatro planos, a abordagem foi destacada, outros quatro planos apresentaram a diversidade biocultural de maneira adequada. O restante dos planos apresentou o conceito de maneira incipiente (três planos) ou não fizeram qualquer referência à diversidade biocultural (quatro planos).

A diversidade biocultural, entendida nesse trabalho se baseia na concepção de Toledo e Barrera-Bassols (2015), que, segundo os autores, representa a complexa inter-relação entre a diversidade biológica e a diversidade cultural, manifestando-se através dos conhecimentos, práticas e saberes que as comunidades desenvolvem em sua interação com os ambientes naturais.

Os resultados evidenciam os desafios enfrentados na incorporação dessa perspectiva de diversidade biocultural no contexto educacional por parte das/os participantes do curso, que podem refletir uma série de aspectos: fragilidades no desenvolvimento das etapas do curso, lacunas anteriores na formação docente que indicam necessidade de aprofundamento teórico-prático, ou até mesmo não afinidade e identidade ou diferença de postura política em relação à temática.

A necessidade em alguns casos de mais aprofundamento teórico pode estar relacionada à inserção recente do conceito no campo educacional brasileiro. Como aponta Zank et al. (2021), a interface entre diversidade biocultural e educação escolar ainda é um campo em construção, sendo o livro “Diversidade Biocultural na Escola: reflexões e práticas para professoras e professores” uma das primeiras obras a sistematizar essa abordagem no contexto educacional nacional.

É importante destacar que o conceito de diversidade biocultural é análogo ao de sociobiodiversidade. Diegues (2005), associa esse conceito ao de etno-biodiversidade, entendido como a riqueza da natureza com inserção dos seres humanos, suas culturas e saberes. O autor fala sobre a diferença do entendimento do conceito de diversidade para a corrente dominante das ciências naturais e para as comunidades e povos tradicionais e originários:

as populações tradicionais (povos indígenas, caiçaras, caboclos, ribeirinhos, sertanejos e outros) não só convivem com a biodiversidade, mas nomeiam e classificam as espécies vivas segundo suas próprias categorias e nomes. Uma importante diferença, no entanto, é que essa natureza diversa não é vista necessariamente como selvagem em sua totalidade; ela foi e é domesticada e manipulada pelos seres humanos há milhares de anos. Uma outra diferença é que essa diversidade da vida não é vista como “recurso natural”, mas sim como um conjunto de seres vivos que tem um valor de uso e um valor simbólico, integrado numa complexa cosmologia. (Diegues, 2005, p, 307).

Independentemente da terminologia utilizada, ambos os conceitos buscam refletir e valorizar os saberes dos povos e comunidades tradicionais, que historicamente têm sido invisibilizados e estereotipados em materiais didáticos (Kaingang, 2019; Kayapó, 2019; Baniwa, 2019; Freire, 2019). Nesse sentido, tal discussão não é recente, já que está presente na legislação vigente desde a implementação da lei 11.645, de 2008.

A análise dos planos de aula revela, portanto, a necessidade de inserção da diversidade biocultural/sociobiodiversidade de forma concreta e processual na formação de professoras/es, no que se refere à compreensão conceitual e prática e de suas potencialidades pedagógicas. O envolvimento de educadoras/es com tais temáticas é um passo fundamental no caminho de uma educação que efetivamente dialogue com a riqueza dos saberes tradicionais e contribua para o entendimento da história e da cultura dos diversos povos que compõem o Brasil e da sua relação com a diversidade biocultural brasileira.

6.2.2.2 Contextualização territorial

Apesar de no curso de formação ter sido enfatizada a importância de os conteúdos estudados nas escolas estarem conectados com as realidades locais e regionais, apenas três planos de aula apresentaram a questão de maneira destacada, e em um dos planos a contextualização territorial estava presente, mas não destacada.

Um exemplo em que a realidade local tem papel de destaque é um plano de aula em que a/o professora/or, propõe que um dos moradores da região realize uma atividade com as/os estudantes: “O senhor Zizinho, um dos membros mais experientes da comunidade, será convidado para compartilhar com as/os alunas/os seu conhecimento sobre as etapas de construção das casas de pau a pique e sobre as tradições das construções antigas em nossa cidade. Sua vivência e sabedoria

serão valiosas para enriquecer a compreensão das/os estudantes sobre a história local e as técnicas tradicionais de construção.”

A proposta da/o professora/or traz uma oportunidade rica de aprendizado a partir dos saberes locais, em que o diálogo com a diversidade biocultural (modos de vida de povos do campo) será realizado a partir da escuta ativa das experiências de um membro da própria comunidade.

O plano de aula em que a contextualização territorial ocorre de maneira adequada mas não destacada, diz respeito a uma/um professora/or que afirmou no questionário inicial receber estudantes do campo e estrutura a aula na valorização dessa cultura e nas experiências e vivências das/os estudantes.

Os planos de aula que trazem a contextualização territorial de maneira incipiente foram cinco, neles as/os professoras/es abordam tal questão de maneira muito pontual ou através apenas da escuta das/os estudantes, sem trazer um estudo aprofundado a partir de tais realidades, como por exemplo: “Compreender como o desmatamento afeta comunidades locais e populações vulneráveis” e “Como podemos, em nossa comunidade, preservar o meio ambiente e valorizar nossa cultura ao mesmo tempo?”

No primeiro exemplo, a referência às populações locais acontece apenas na frase citada, sem serem utilizados exemplos de que comunidades e populações são essas. Assim como no plano de aula de que foi retirado o segundo exemplo, a/o professora/or não trabalha a realidade local durante a aula, só traz ao final dela um convite a reflexão envolvendo-a.

Já os planos de aula que não apresentam contextualização territorial, foram seis, neles realmente não há menção a comunidade e/ou região em que a escola está inserida, por mais que durante o plano esteja presente a diversidade biocultural não são escolhidos exemplos que estão próximos às/aos estudantes. Como no caso em que a/o professora/or diz: “Durante a aula, serão abordados temas como a história dos povos indígenas no Brasil, suas tradições, costumes, línguas e a importância da preservação de suas culturas. Também será discutido o impacto da colonização e as lutas atuais dos povos indígenas por seus direitos. O conteúdo será apresentado de forma lúdica, utilizando histórias, músicas e artesanato.”

Nesse exemplo, a/o professora/or traz conteúdos importantes ligados à diversidade biocultural, como a variedade de culturas indígenas, suas línguas,

tradições, lutas e direitos, mas não cita etnias ou povos e comunidades que fazem parte do território escolar ou familiar das/os estudantes.

Para entender a importância das práticas pedagógicas estarem alinhadas aos grupos pertencentes ao território trago reflexões a partir de Nego Bispo (2015) sobre o entendimento de território e seus significados. Segundo o mestre Quilombola, o território não é apenas um espaço geográfico, mas um campo vivo de reprodução da existência, tecido por relações de pertencimento, trabalho, cultura e espiritualidade.

Em seu relato sobre a região de Francinópolis, no Piauí, Bispo compartilha a memória de um tempo em que seu povo dominava toda a cadeia produtiva da vida: do plantar à transformação dos alimentos, da fiação à costura das roupas, da construção do engenho à condução do carro de boi (Bispo, 2023). Essa narrativa revela uma territorialidade marcada pela autonomia, onde o saber era coletivo, distribuído entre os membros da comunidade, e a relação com o espaço se dava a partir da prática e da convivência cotidiana. Muito além de uma visão utilitarista da terra, o que se expressa é um modo de vida ancestral.

É nesse contexto que Nego Bispo (2015) propõe o conceito de biointeração, como uma forma de habitar e se relacionar com o território em que corpo, natureza e comunidade não se separam. A biointeração afirma uma territorialidade que se constrói na reciprocidade entre os seres vivos, nas práticas que respeitam os ciclos da natureza, e no cuidado com o que sustenta a vida coletiva. Essa perspectiva desloca a concepção colonial de território como propriedade ou recurso a ser explorado, apresentando-o, ao contrário, como campo de vida em permanente relação e compartilhamento. Tais reflexões nos permitem entender que diferentes grupos e comunidades, estabelecem diferentes relações com o território.

Na educação, reconhecer essas diversidades significa romper com os referenciais que ignoram as realidades concretas das/os estudantes e abrir espaço para que suas práticas e saberes se tornem ponto de partida para a construção do conhecimento. Trata-se de criar uma escuta pedagógica sensível às lógicas que regem os modos de vida nos territórios, compreendendo que ali há resistência, método, ciência, e potência formativa, construídos a partir da relação que se estabelece com o local onde se vive.

6.2.2.3 Reconhecimento de povos e comunidades tradicionais

A análise do reconhecimento de povos e comunidades tradicionais e originárias buscou identificar como os planos de aula incorporam estes grupos sociais em suas propostas pedagógicas. Estabelecemos como critério analítico o nível de especificidade, contextualização territorial e superação de estereótipos na abordagem destes povos.

Os planos classificados como destacados no reconhecimento de povos e comunidades tradicionais caracterizaram-se pelo estudo de povos específicos, territorialmente situados e relacionados ao contexto regional em que a escola está inserida. Estas propostas não apenas mencionam povos tradicionais, mas os abordam em sua particularidade histórica e cultural, integrando suas perspectivas e saberes como elementos centrais no desenvolvimento das atividades pedagógicas.

Apenas em um plano de aula o assunto é abordado de maneira destacada. A/O professora/or, utiliza em vários momentos o estudo de diferentes povos e cita especificamente o Povo Puri, que habita a região da Zona da Mata mineira. Além disso, a/o professora/or integra a perspectiva de tal Povo com a história da região em que a escola está inserida, como podemos ver a partir de um trecho da proposta do plano de aula: “Propor uma investigação para contar a história local na perspectiva povo Puri.”

Em outro conjunto de planos, o reconhecimento de povos e comunidades tradicionais foi considerado presente, porém de forma genérica e algumas vezes, descontextualizada. Nestas propostas, há menções a categorias amplas como “indígenas”, “quilombolas” ou “ribeirinhos”, sem especificação de etnias/comunidades, territórios ou particularidades culturais. Apesar de valorizarem essas comunidades, tais planos não aprofundam em suas historicidades e singularidades, tratando-as como categorias homogêneas.

Nessa perspectiva, tivemos cinco planos de aula, que apenas citam povos e comunidades tradicionais como, indígenas, quilombolas, ribeirinhos, mas não falam sobre nenhum especificamente, como nos exemplos a seguir: “Utilizar exemplos como comunidades indígenas ou quilombolas que preservam seu ambiente e sua cultura através do manejo sustentável.” ou “Discutir as mudanças sociais, econômicas e políticas no Brasil durante o “República populista”, analisar as consequências de produtos químicos na terra e discutir o papel dos povos originários contra esse ideal progressista.”

Os planos categorizados como incipientes apresentaram abordagens estereotipadas ou inadequadas dos povos tradicionais. Estas propostas reproduzem visões simplificadas ou equivocadas sobre estas comunidades, como a associação exclusiva de indígenas a determinados biomas ou o uso de terminologias datadas e generalizantes. Embora haja intenção de incluir estas populações, a abordagem reforça representações problemáticas.

Nesse contexto, tivemos dois planos de aula, que por mais que cite comunidades tradicionais, fazem isso de maneira descontextualizada da realidade local, em um deles a/o professora/or diz: “Por exemplo, pode contar a história de como as comunidades indígenas da Amazônia utilizam a biodiversidade local para construir suas casas e obter alimentos.” A única referência de populações indígenas está associada à Amazônia, reforçando um estereótipo de que só em regiões de mata e floresta tais populações existem.

No outro plano de aula em que a questão é abordada de maneira incipiente, apesar do tema ser direcionado ao estudo de populações indígenas, a/o professora/or não cita nenhum povo específico, sendo as menções genéricas e descontextualizadas, além disso a/o docente utiliza o termo “índio”, como podemos observar no trecho a seguir: “Compreender a importância dos índios na formação da identidade nacional.”

A utilização do termo “índio” para designar os povos originários é epistemologicamente inadequada, pois constitui uma categoria colonial homogeneizante que desconsidera a pluralidade étnica, linguística e cultural dos mais de 300 povos indígenas existentes no território brasileiro. Tal designação genérica, originada de um equívoco histórico-geográfico dos colonizadores europeus, impõe uma identidade exógena, contribuindo para a manutenção de estereótipos que dificultam o reconhecimento dos modos de vida, cosmopercepções, saberes e direitos dessas populações. Trago o poema “Índio eu não sou” da indígena, poeta e geógrafa Márcia Wayna Kambeba, da etnia Omágua/Kambeba, nesta obra, a autora expressa uma crítica à imposição de uma identidade colonial e deixa claro a violência que o termo carrega.

Não me chame de “índio” porque
Esse nome nunca me pertenceu

Nem como apelido quero levar
Um erro que Colombo cometeu.

Por um erro de rota
Colombo em meu solo desembarcou
E no desejo de às Índias chegar
Com o nome de “índio” me apelidou.

Esse nome me traz muita dor
Uma bala em meu peito transpassou
Meu grito na mata ecoou
Meu sangue na terra jorrou.

Chegou tarde, eu já estava aqui
Caravela aportou bem ali
Eu vi “homem branco” subir
Na minha Uka me escondi.

Ele veio sem permissão
Com a cruz e a espada na mão
Nos seus olhos, uma missão
Dizimar para a civilização.

“Índio” eu não sou.
Sou Kambeba, sou Tembê
Sou kokama, sou Sataré
Sou Guarani, sou Arawaté
Sou tikuna, sou Suruí
Sou Tupinambá, sou Pataxó
Sou Terena, sou Tukano
Resisto com raça e fé.

Na obra a autora articula de forma contundente a crítica à imposição de uma identidade colonial e reafirma a importância do reconhecimento das autodenominações, direito assegurado na Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho, ratificada pelo Brasil através do Decreto Legislativo nº 143, de 20 de junho de 2002. “Descolonizar nossos vocabulários e usar povos indígenas/originários é um bom começo para transformarmos nossas práticas discursivas cotidianas e docentes” (Magalhães, 2021, p. 5).

É importante pontuar que em uma das aulas do curso de formação os assuntos de folclorização e estereotipação dos povos indígenas foram abordados e a questão do uso do termo “índio” e as problemáticas associadas a ele foram debatidas. Nesse momento, a mudança do “Dia do Índio” para o “Dia dos Povos Indígenas” foi utilizada como exemplo, trazendo a necessidade de mudança, que veio dos próprios sujeitos indígenas num processo de reivindicação de respeito e reconhecimento da diversidade cultural de tais grupos.

Os planos de aula restantes, são sete e em nenhum deles as/os professoras/es citam exemplos ou termos associados a povos e comunidades tradicionais e originárias.

6.2.2.4 Metodologias participativas

A análise do uso de metodologias participativas é feita a partir da articulação entre os princípios da educação popular baseada em Paulo Freire e a perspectiva da interculturalidade crítica de Catherine Walsh, um dos referenciais teóricos que fundamenta a presente pesquisa e o referido curso de formação. Ainda, nesse tópico, é realizado o cruzamento das respostas do questionário inicial do curso com o que foi apresentado nos planos de aula.

A educação popular freireana pressupõe o diálogo entre os saberes populares e os conhecimentos curriculares, a problematização da realidade concreta das/os educandas/os e a construção coletiva do conhecimento (Freire, 1987). A interculturalidade crítica, por sua vez, complementa essa perspectiva ao evidenciar como as relações de poder se manifestam também através das colonialidades do saber, do poder e do ser, questionando as hierarquias epistêmicas que historicamente subalternizaram/subalternizam os conhecimentos dos povos e comunidades não-hegemônicas (Walsh, 2009).

Ambas as perspectivas convergem ao compreender o ato educativo como fundamentalmente político e distinguem-se das metodologias ativas de origem escolanovista (Libâneo, 2022), pois não se limitam ao protagonismo estudantil, mas articulam questões políticas, sociais e decoloniais com o objetivo específico de desvelar a realidade e transformar processos de dominação e injustiça social.

Estabelecemos como critérios analíticos para avaliar as metodologias: a diversidade de estratégias propostas, o detalhamento de sua aplicação, a coerência com os objetivos de aprendizagem e a presença de elementos que evidenciem tanto

a problematização freireana da realidade quanto o questionamento das relações de poder presentes nos territórios educativos.

Os planos classificados como destacados no uso de metodologias participativas caracterizaram-se pela diversidade de estratégias e pela descrição de sua implementação. Estas propostas articulam diferentes abordagens metodológicas como perguntas geradoras, rodas de conversa, investigações colaborativas e atividades práticas, sendo apresentadas de forma integrada, revelando uma concepção de ensino-aprendizagem centrada no protagonismo das/os estudantes e seus contextos socioculturais.

Nessa perspectiva tivemos sete planos de aula, como exemplo temos a metodologia do plano de uma/um professora/or, e propõe o uso de perguntas geradoras, rodas de conversa, espaços de discussão e expressão e trabalhos em grupo, estimulando o diálogo e a participação ativa das/os estudantes, descrevendo cada uma destas etapas.

“Metodologia:

Aula 1 – Introdução e Discussão Coletiva (50 minutos)

1. Motivação Inicial (10 minutos):

Iniciar a aula com uma roda de conversa perguntando aos alunos o que sabem sobre a história do Brasil e como eles percebem a formação do povo brasileiro. Destacar elementos visíveis em Araponga que refletem diferentes influências culturais (como culinária, festas, práticas agrícolas, religiosidade).

2. Exposição Teórica (25 minutos):

Apresentar os três principais grupos étnicos que formaram o Brasil: indígenas, africanos e europeus. Explicar o processo de colonização, escravidão e miscigenação que deu origem à população brasileira atual, enfatizando as diferenças sociobioculturais. Explicar os principais conceitos das obras de Darcy Ribeiro e Gilberto Freyre

Darcy Ribeiro: Falar sobre o conceito de "povo novo", que se refere à fusão de diferentes grupos étnicos (indígenas, africanos e europeus) para formar uma nova identidade. Abordar a ideia de que essa miscigenação não foi apenas biológica, mas também cultural.

Gilberto Freyre: Apresentar as ideias de *Casa Grande & Senzala*, discutindo a relação entre senhores de engenho e escravos, e como essa convivência resultou em uma mistura cultural que moldou a sociedade brasileira, principalmente nas questões de hábitos, culinária e organização familiar.

3. Discussão Sobre a Realidade Local (10 minutos):

Conduzir uma discussão sobre como esses processos se refletem na realidade de Araponga. Perguntar aos alunos se eles percebem influências indígenas, africanas ou europeias nas tradições locais, e como a vida rural

preserva ou transforma esses elementos.

4. Atividade de Fechamento (5 minutos):

Dividir as/os alunos em pequenos grupos e pedir que listem elementos da cultura local que eles acham importantes para a identidade de Araponga, ligando isso à formação cultural do Brasil.”

Esse exemplo dialoga com elementos centrais tanto da educação popular quanto da interculturalidade crítica. A valorização dos saberes locais reflete o princípio freireano de partir da leitura de mundo das/os educandas/os, enquanto a problematização da formação cultural brasileira se aproxima do que Walsh (2009) identifica como necessário para uma pedagogia intercultural.

É importante destacar que o exemplo citado é retirado do único plano de aula em que todos os aspectos analisados foram classificados como destacados, evidenciando uma prática pedagógica alinhada a interculturalidade crítica, além disso, a/o professora/or apresenta respostas que dialogam com tal proposta desde o questionário inicial do curso, onde afirmou desenvolver metodologias e abordar conteúdos relacionados a realidade das/os estudantes e conhecer o “movimento de resistência Puri” da região.

Fazendo o cruzamento com as respostas dadas no questionário inicial do curso, entre as/os educadoras/es dos planos classificados como destacados, temos um cenário heterogêneo. Das/os sete educadoras/es, três forneceram respostas bem estruturadas no questionário inicial sobre a utilização de metodologias que dialogam com a realidade das/os estudantes. As/Os demais deram respostas genéricas, apenas afirmando que utilizam metodologias, mas sem citar exemplos, e em um dos casos a/o professora/r declarou não inserir conhecimentos sobre a realidade sociocultural em que a escola está inserida.

Em outro conjunto de planos, o uso de metodologias participativas foi considerado presente, porém limitado a uma única estratégia ou com descrição parcial de sua operacionalização. Nestas propostas, há preocupação com a participação das/os estudantes, mas o repertório metodológico é menos diversificado. As estratégias aparecem como momentos específicos da aula, geralmente como introdução ou conclusão, sem necessariamente estruturar todo o processo pedagógico.

Nesse caso, encontramos cinco planos de aula. Como exemplo temos uma/um professora/or que propõe o uso de perguntas geradoras e dá exemplos, como vemos

em um trecho do plano de aula: “Apresentação de duas situações-problema que irão guiar a aula e despertar o interesse dos alunos. A primeira: "Vocês já pararam para pensar por que as casas e as comunidades são diferentes em diferentes partes do mundo? Por exemplo, por que as casas na Amazônia são construídas de um jeito e na Antártida de outro?" A segunda: "Vocês acham que a maneira como as pessoas vivem e se relacionam com a natureza pode influenciar a biodiversidade de uma região? Por que?"

É importante destacar que por mais que a/o educadora/or proponha o uso de perguntas geradoras elas não estão conectadas com a região em que a escola está inserida e com as vivências das/os educandas/os. Esta desconexão com a realidade local revela uma apropriação despolitizada das metodologias participativas, se aproximando da lógica das metodologias ativas que, embora promovam engajamento estudantil, não trazem a intencionalidade transformadora de desvelar e questionar a realidade concreta das/os educandas/os e suas relações de poder, princípio fundamental da educação popular e da educação intercultural (Brandão, 2014; Walsh, 2009).

Em relação aos planos em que as metodologias participativas foram consideradas presentes, as/os educadoras/es no questionário inicial, ou não respondem a pergunta (dois casos), respondem de maneira genérica, dizendo que utilizam sim tais metodologias, mas não citam exemplos (dois casos), ou trazem exemplos de metodologias, mas de maneira descontextualizada, sem explicitar as intenções e maneiras de utilização.

Nos casos em que a/o professora/or cita metodologias participativas, mas não descreve suas aplicações na aula, a presença foi considerada incipiente e ocorreu em dois planos de aula, como no exemplo a seguir: “Essa atividade permite que os alunos aprendem de forma lúdica e divertida, façam estudos de caso, pesquisa de campo, estuda a origem de cada espécie e como são consumidas em cada cultura, sendo uma atividade em grupo em que todos os alunos constroem e cuidam juntos da horta, o que proporciona: cooperação, empatia ,responsabilidade, cidadania, inclusão, comunicação entre outros.” No trecho do plano de aula, a/o professora/or cita potencialidades de uma atividade proposta, mas não se seriam realizadas e nem a maneira que isso ocorreria.

A ausência de descrição metodológica detalhada compromete não apenas a operacionalização das atividades, mas principalmente a efetivação da

intencionalidade política das metodologias participativas. Na perspectiva da educação popular e da interculturalidade, não basta propor atividades coletivas, mas é fundamental estruturar processos que favoreçam a problematização crítica da realidade, o questionamento das relações de poder e a construção coletiva de alternativas transformadoras.

As respostas das/os educadoras/es, ao questionário inicial, cujos planos foram classificados como incipientes apresentaram características genéricas, com apenas um exemplo de metodologia e sem uma estruturação sobre a maneira que a metodologia é utilizada e seus objetivos.

É importante dizer, que um dos professores não trouxe nenhuma descrição metodológica no plano de aula, dessa maneira as metodologias participativas ou ativas estavam ausentes.

Paradoxalmente, o único plano de aula que ficou classificado como ausente pertence a um dos professores que deu uma resposta bem estruturada sobre o uso de metodologias participativas no questionário, utilizando exemplos de sua prática pedagógica e demonstrando preocupação sobre a reflexão a partir da realidade em que a escola está inserida.

A análise comparativa entre as respostas do questionário inicial e os planos de aula desenvolvidos evidencia a complexidade do processo de apropriação teórico-metodológica pelas/os educadoras/es. A distância entre o discurso pedagógico declarado e a prática efetivamente planejada sugere que a incorporação de metodologias verdadeiramente participativas demanda não apenas formação conceitual, mas também acompanhamento e reflexão crítica sobre a própria prática.

É importante reconhecer, contudo, que essa análise cruzada apresenta limitações metodológicas. Para uma compreensão mais aprofundada das inconsistências identificadas, seria necessário investigar outros elementos, tais como: o entendimento conceitual que as/os educadoras/es possuem sobre metodologias participativas; as motivações relacionadas às respostas genéricas ou ausentes tanto no questionário quanto nos planos de aula; as condições materiais que podem influenciar a elaboração dos planos; e as possíveis resistências ou dificuldades enfrentadas pelas/os educadoras/es na transposição de princípios teóricos para a prática pedagógica.

Tais aspectos poderiam ser explorados através de outras abordagens metodológicas, como entrevistas, observações de aula ou grupos de discussão, e

outros instrumentos que permitiriam captar as nuances e complexidades do processo formativo que os dados atuais apenas sinalizam.

O cenário heterogêneo identificado reforça que a apropriação de metodologias participativas constitui um processo em construção que exige uma práxis reflexiva constante. Nos planos analisados, observamos diferentes graus de aproximação com os princípios da educação popular e da interculturalidade crítica, desde propostas que conseguem estabelecer conexões dialógicas entre saberes locais e curriculares, até outras que reproduzem lógicas universalizantes desconectadas da realidade das/os educandas/os.

Esses resultados evidenciam desafios enfrentados na incorporação dessa perspectiva de diversidade biocultural no contexto educacional por parte de participantes do curso, que podem refletir uma série de aspectos: fragilidades no desenvolvimento das etapas do curso, lacunas anteriores na formação docente que indicam necessidade de atenção e aprofundamento teórico-prático sobre essa temática, ou até mesmo não afinidade e identidade ou diferença de postura política em relação à temática.

Diante desse cenário é importante destacar que a articulação entre educação popular e interculturalidade crítica propostas por Freire (1996) e Walsh (2009), exige que as/os educadoras/es desenvolvam uma práxis reflexiva constante, articulando conhecimentos teóricos com a realidade vivenciada no processo educativo. Ainda, implica construir uma curiosidade epistemológica desde a formação inicial, fomentando a formação de profissionais capazes de realizar e comprometidos com processos de investigação crítica que abarque tanto os saberes presentes nas comunidades quanto às estruturas de poder que os hierarquizam, criando condições para que as/os próprias/os educandas/os se tornem protagonistas na transformação de seus territórios.

Os dados analisados revelam que este processo de construção metodológica se encontra em diferentes estágios entre as/os educadoras/es, evidenciando a necessidade de formação continuada que articule teoria, prática e reflexão crítica sobre os contextos educativos.

6.2.2.5 Resgate e valorização dos saberes estudantis (prévios e populares)

A análise referente ao resgate e valorização dos saberes estudantis buscou identificar como os conhecimentos prévios, experiências e repertórios culturais das/os

estudantes foram mobilizados nas propostas didáticas. Estabelecemos como critério analítico a forma como esses saberes são incorporados ao processo de ensino-aprendizagem, distinguindo entre abordagens que os integram como elementos constitutivos ou meramente acessórios. Assim como no tópico anterior também trouxemos o cruzamento com as respostas do questionário inicial do curso.

A valorização dos saberes estudantis encontra respaldo nas contribuições de Freire (1996) em *Pedagogia da Autonomia*, que enfatiza a importância de partir da realidade das/os educandas/os como base para a construção de conhecimentos que façam sentido em suas realidades. Nessa perspectiva, os conhecimentos prévios não devem ser tratados como obstáculos a serem superados, mas como elementos constitutivos do processo educativo. Walsh (2019) complementa essa visão ao defender a necessidade de reconhecer a pluralidade epistemológica presente nas pedagogias decoloniais, questionando a hierarquização entre saberes científicos e populares. Nessa perspectiva, diferentes formas de conhecimento podem coexistir e dialogar de forma horizontal enriquecendo o processo educativo

Os planos classificados como destacados no resgate e valorização dos saberes das/os estudantes caracterizaram-se pela proposição de estratégias que articulam os conhecimentos prévios com aspectos socioculturais do território e das comunidades de origem das/os estudantes. Nestes casos, os saberes das/os estudantes não foram tratados apenas como ponto de partida, mas como conhecimentos legítimos que dialogam com os conteúdos escolares.

Os planos que efetivamente articulam os conhecimentos das disciplina escolares com aspectos socioculturais do território aproximam-se do que Walsh (2019) denomina pedagogias decoloniais, que buscam romper com o silenciamento de conhecimentos não hegemônicos e valorizar as diferentes formas de saber que emergem das experiências e territórios das/os estudantes. Essas pedagogias reconhecem que os saberes das/os estudantes são conhecimentos legítimos que podem questionar e enriquecer os conteúdos escolares estabelecidos. Candau (2020) reforça essa perspectiva ao defender que a educação intercultural deve promover o diálogo entre diferentes saberes, reconhecendo cada um como igualmente válido na construção do conhecimento.

Essa perspectiva da interculturalidade crítica se alinha fundamentalmente aos princípios da Educação do Campo, relação essencial mediante ao contexto das/os educadoras/es participantes do curso, que atuam em sua maioria com estudantes

oriundos do campo. Essa confluência resulta na compreensão de que os saberes das comunidades camponesas, indígenas, quilombolas e demais grupos do campo constituem epistemologias legítimas que dialogam horizontalmente com os conhecimentos científicos, configurando uma educação verdadeiramente contextualizada, intercultural e transformadora.

Em outro conjunto de planos, a valorização dos saberes discentes foi considerada presente, porém com enfoque predominantemente voltado ao conteúdo da aula. Nestas propostas, os conhecimentos prévios foram mobilizados principalmente como suporte para a construção dos saberes curriculares, estabelecendo relações mais instrumentais com o conteúdo.

Essa perspectiva mantém a hierarquização epistemológica, utilizando os conhecimentos das/os estudantes apenas na medida em que servem aos propósitos do currículo formal (Freitas; Resende, 2016). Tal prática, ainda que represente um avanço em relação ao silenciamento total dos saberes populares, não configura um verdadeiro diálogo intercultural, já que realiza um reconhecimento superficial das diferenças, e não propõe transformações profundas nas relações de poder que estruturam o conhecimento escolar (Candau, 2020).

Os planos categorizados como incipientes limitaram-se a propor momentos de escuta das/os estudantes sobre o tema apresentado durante a aula. Estas propostas, embora incluíssem espaços para manifestação das/os alunas/os, não configuraram um efetivo resgate de saberes, restringindo-se a verificar a compreensão ou impressões sobre os temas trabalhados.

Esta gradação observada nos planos analisados evidencia diferentes concepções sobre o papel dos saberes não escolares no processo educativo, desde aqueles que os reconhecem como fundamentais até os que os tratam como elementos complementares ao conhecimento formal utilizados apenas na forma de exemplos.

A partir disso, tivemos três planos de aula classificados como “destacado”, como exemplo temos o trecho do plano de aula de uma/um professora/or que propõe o resgate de vivências e questões sociais das/os estudantes e diz com clareza que tais elementos serão utilizados no desenvolvimento da aula: “Os estudantes deverão ser levados a pensar e a partir de suas vivências sociais, dizer palavras que possam ser associadas e ou próprias do tema da aula. É como uma chuva de ideias, o que

possibilita a/ao professora/or manejar o que foi dito pelos estudantes e ir costurando a aula a partir do que os estudantes disseram.”

Esse tipo de prática dialoga com a concepção de educação que entende o território, a cultura e as experiências de vida como fontes legítimas de conhecimento (Caldart, 2024; Freire; Castro, 2010). Os saberes construídos nas experiências concretas das/os estudantes, não são vistos como meramente acessórios, mas sim como essenciais para tornar o conhecimento escolar mais enraizado e significativo, estabelecendo vínculos entre o conhecimento formal e a vida cotidiana (Freire; Castro, 2010). Esse princípio é basilar na educação do campo, que propõe que o currículo seja estruturado a partir do reconhecimento dos saberes do território (Caldart, 2004).

Em relação às respostas dadas no questionário inicial, duas/dois das/os educadoras/es deram resposta que se alinham às propostas dos planos, sendo bem estruturadas ao falar sobre a inserção dos conhecimentos das/os estudantes em suas práticas pedagógicas e a/o outra/o educadora/or deu uma resposta genérica sobre a inserção dos conhecimentos das/os educandas/os e afirmou não considerar os aspectos socioculturais do estorno da escola.

Em relação aos planos de aula em que a valorização dos saberes discentes foi considerada presente, que foram a maioria, sendo seis no total, temos como exemplo, uma/um professora/or que apresenta os conceitos que serão trabalhados na aula e pede para que as/os estudantes compartilhem o que conhecem sobre: “Conceitos de biodiversidade, ecossistemas, e a importância da conservação do meio ambiente. Pedir que os alunos compartilhem o que lembram desses conceitos, estimulando a participação ativa e a construção coletiva do conhecimento.”

Nesses casos, as/os professoras/es priorizam o resgate de conhecimentos que foram adquiridos a partir da própria escola, saberes prévios, sem fazer menção aos saberes construídos em outros ambientes de vida das/os educandas/os. A ausência de diálogo com os saberes populares e comunitários mantém a lógica de hierarquização dos conhecimentos, em que o conhecimento formal é considerado o único legítimo (Walsh; 2009).

Essa lógica dificulta que os conhecimentos escolares tenham sentido na vida das/os educandas/os, uma vez que não são correlacionados às suas realidades, desconsiderando suas experiências cotidianas, suas práticas culturais e os saberes desenvolvidos em seus contextos familiares e comunitários. Quando não há pontes

entre o conhecimento formal e os saberes das/os estudantes, a aprendizagem tende a se tornar fragmentada e desconectada de suas realidades, limitando as possibilidades de uma educação verdadeiramente transformadora e contextualizada (Freire, 1996).

Considerando as respostas dadas no questionário inicial, uma educadora não respondeu as perguntas, uma não respondeu sobre a inserção dos conhecimentos das/os estudantes e afirmou não considerar os aspectos socioculturais do entorno da escola. Das/os outras/os quatro educadoras/es, duas/dois dão respostas bem estruturadas sobre a inserção dos conhecimentos das/os discentes e duas/dois dão respostas genéricas sobre o assunto, afirmativas, mas sem estruturação e explicação sobre a prática pedagógica.

Os planos classificados como incipientes foram dois, nessa situação o exemplo escolhido é um que estimula as/os estudantes a expressarem aquilo que aprenderam a partir do que foi dito na aula: “As crianças serão incentivadas a compartilhar suas percepções e a interagir com o conteúdo apresentado.”

Nesse caso, há um esvaziamento da escuta como princípio pedagógico e do diálogo como prática transformadora, como defendido por Freire (1996). A escuta se restringe à verificação da aprendizagem, e não ao acolhimento dos saberes que precedem e ultrapassam a escola.

Levando em consideração as respostas do questionário inicial do curso, uma/um educadora/or cita apenas dois exemplos muito genéricos que podem ou não ser utilizados a partir da realidade e conhecimentos das/os estudantes e uma/um educadora/or dá exemplos de assuntos abordados, mas sem explicar e estruturar a resposta.

Ainda, 4 dos planos de aula não trouxeram menção ao resgate dos conhecimentos das/os estudantes. Nesse caso, uma/um professora/or não respondeu às perguntas do questionário inicial relacionadas à inserção dos saberes estudantis, uma/um responde que considera tal aspecto em sua prática, mas não traz nenhum exemplo, uma/um traz poucos exemplos e sem explicação sobre como são utilizados e uma/um traz uma resposta bem estruturada, com exemplos de aplicação e a importância dessa prática.

Assim como discutido no tópico sobre metodologias participativas, encontramos aqui também um cenário heterogêneo entre o cruzamento das respostas ao questionário inicial e o apresentado nos planos de aula. Identificamos casos em que

as/os educadoras/es afirmaram considerar os saberes estudantis em suas práticas pedagógicas, mas essa valorização não se materializou em seus planos, assim como o contrário, educadoras/es que apresentaram respostas estruturadas no questionário, mas cujos planos não evidenciaram a incorporação desses saberes.

A partir dos dados coletados é difícil afirmar os motivos de tais incoerências, se efetivamente as/os educadoras/es que antes afirmaram não considerar os saberes estudantis em sua prática passaram a fazê-lo a partir do curso de formação ou outros aspectos influenciaram tanto a resposta do questionário, quanto a elaboração do plano de aula.

Em relação a gradação observada nos planos, observamos que embora haja experiências mais comprometidas com o reconhecimento dos saberes das/os estudantes, ainda é comum a prevalência de abordagens que os tratam de forma superficial ou funcional ao conteúdo escolar. Como defende Freire (1996), Caldart (2004), Freire e Castro (2010) e Candau (2008), o diálogo entre os conhecimentos curriculares e os conhecimentos das/os educandas/os não apenas confere significado ao conhecimento escolar, mas fortalece os vínculos entre escola, território e comunidade, contribuindo para uma educação crítica e socialmente comprometida. Reconhecer os saberes das/os estudantes como legítimos é um gesto ético, político e pedagógico que afirma a dignidade epistemológica dos sujeitos historicamente silenciados (Walsh, 2019).

Esse cenário reforça a importância de se construir formações que fomentem práticas pedagógicas que promovam o diálogo efetivo entre os saberes populares e científicos, de forma horizontal e transformadora.

6.2.2.6 Potencial crítico reflexivo

A análise do potencial crítico-reflexivo dos planos de aula, apoiada nos ensinamentos de Walsh (2019) e Candau (2011) sobre a interculturalidade crítica, investigou a capacidade das propostas pedagógicas em estimular o pensamento crítico das/os estudantes, problematizando as estruturas sociais e relações de poder associadas aos assuntos estudados. Estabelecemos como critério analítico a profundidade com que os planos abordam as causas estruturais e não apenas os efeitos observáveis.

Os planos classificados como destacados no potencial crítico-reflexivo caracterizaram-se pela abordagem explícita das relações de poder e estruturas

socioeconômicas que se relacionam com os conteúdos estudados. Estas propostas não se limitaram a descrever fenômenos, mas buscaram analisar criticamente suas origens históricas e políticas, considerando os interesses e forças sociais.

Nesse sentido, novamente se alinha à proposta da educação do campo. Segundo Caldart (2012), a educação do campo se configura como uma prática social ampla, indissociável das lutas sociais por transformação da realidade e articulada às contradições estruturais que marcam a vida das populações camponesas. Essa concepção educativa, ao ser fundamentada no reconhecimento da especificidade dos processos formativos do campo (Arroyo, 2007), dialoga diretamente com os pressupostos da interculturalidade crítica ao superar visões depreciativas que caracterizam os territórios rurais como espaços de carência ou atraso.

A articulação entre interculturalidade crítica e Educação do Campo se manifesta ainda na formação de educadores comprometidos com as lutas dos sujeitos camponeses, capazes de estabelecer vínculos entre o trabalho pedagógico e os desafios concretos das comunidades (Molina, 2015). Ambas as perspectivas convergem na valorização das diferentes formas de conhecimento que emergem das práticas sociais dos povos do campo, recuperando a relação essencial entre formação humana e produção material da existência (Caldart, 2012).

A interculturalidade crítica, nesse contexto, potencializa o princípio da participação ativa dos movimentos sociais como sujeitos pedagógicos, reconhecendo suas contribuições epistêmicas e políticas para processos educativos emancipatórios.

Nessa perspectiva, tivemos dois planos de aula, como exemplo, trago o trecho de uma proposta em que a/o professora/or aborda o processo de colonização e as lutas atuais dos povos indígenas: “**Conteúdo:** Durante a aula, serão abordados temas como a história dos povos indígenas no Brasil, suas tradições, costumes, línguas e a importância da preservação de suas culturas. Também será discutido o impacto da colonização e as lutas atuais dos povos indígenas por seus direitos. O conteúdo será apresentado de forma lúdica, utilizando histórias, músicas e artesanato.”

É importante pontuar, que o mesmo trecho é utilizado na análise da contextualização territorial (item 5.2.2.2), e nesse caso o plano é incluído no grupo que não apresenta contextualização territorial, essa escolha foi feita por apesar do plano de aula citar a abordagem de “temas como a história dos povos indígenas no Brasil, suas tradições, costumes, línguas e a importância da preservação de suas culturas”, a análise leva em consideração o diálogo com a realidade escolar das/os

estudantes, que no caso é especificamente a da Zona da Mata Mineira e durante o plano não há menção a quais povos serão estudados e nem de forma genérica que seriam escolhidos povos e comunidades que fazem parte desse contexto.

Por outro lado, o plano apresenta os povos indígenas como sujeitos do presente, portadores de conhecimentos legítimos e protagonistas de lutas atuais por direitos, superando visões cristalizadas que os situam apenas no passado. Essa perspectiva reconhece a contemporaneidade das culturas indígenas, seus saberes como conhecimentos válidos e suas reivindicações como demandas legítimas, contrapondo-se às representações estereotipadas que reduzem esses povos a elementos folclóricos e estereotipados.

Nesse sentido, dialoga com o que Candau (2016) caracteriza como uma abordagem intercultural crítica, que supera o reconhecimento superficial da diversidade para abordar as causas estruturais das desigualdades que afetam determinados grupos socioculturais. Ao contextualizar as lutas atuais dos povos indígenas no processo histórico de colonização, a proposta pedagógica rompe com narrativas que despolitizam as culturas originárias, explicitando as relações de dominação que ainda se fazem presentes na sociedade contemporânea.

Em outro conjunto de planos, o potencial crítico-reflexivo foi considerado presente, porém limitado à identificação de consequências e impactos. Nestas propostas, foram problematizados os efeitos de determinados processos, sem, contudo, aprofundar nos fatores estruturais que os originam e mantêm.

Nesse contexto tivemos 10 planos de aula. A título de exemplo temos o trecho do plano de aula de uma/um professora/or que propõe a reflexão sobre a importância de preservar a biodiversidade e as culturas tradicionais do campo, mas não aborda relações de poder e estruturas sociais: “Refletir com a turma sobre a importância de preservar tanto a biodiversidade quanto as culturas tradicionais do campo, e como o trabalho no campo contribui para isso.”

Esse exemplo revela uma abordagem que, embora reconheça a importância das culturas tradicionais do campo, permanece no que Walsh (2009) identifica como uma perspectiva intercultural funcional, a proposta valoriza a diversidade cultural, mas não problematiza as condições históricas e estruturais que colocaram essas culturas em situação de vulnerabilidade.

Ao não abordar as relações de poder que envolvem a questão agrária, os conflitos por terra ou os modelos de desenvolvimento que ameaçam tanto a

biodiversidade quanto as culturas camponesas, a reflexão proposta se limita ao reconhecimento da importância dessas culturas sem questionar aquilo que as ameaça. Uma abordagem intercultural crítica, conforme proposta por Walsh (2009), exigiria explicitar as tensões entre diferentes projetos de desenvolvimento, os interesses econômicos que pressionam os territórios e as relações de poder que determinam quais conhecimentos e modos de vida são valorizados ou marginalizados na sociedade.

Em relação aos planos categorizados como incipientes as reflexões foram mais básicas e superficiais, frequentemente centradas em questões comportamentais individuais. Estas propostas abordaram temas cotidianos sem relacioná-los a modelos produtivos ou dinâmicas socioeconômicas mais amplas. O foco recaiu sobre atitudes pessoais, não alcançando a dimensão estrutural dos assuntos abordados.

Como exemplo, temos um plano de aula em que a/o professora/or propõe que as/os estudantes reflitam sobre como suas atitudes individuais podem contribuir para a preservação do meio ambiente: “**Metodologia:** Recapitular o vocabulário aprendido e a importância da reciclagem. Incentivar os alunos a praticarem a reciclagem em casa e pensem em como eles podem contribuir para proteger o meio ambiente. Finalizar com a pergunta: "How can you help the environment by recycling?" (Como você pode ajudar o meio ambiente reciclando?).”

Essa abordagem exemplifica o que Loureiro (2019) critica como a perda da capacidade de problematizar os fenômenos ambientais em sua totalidade. O foco exclusivo na ação individual de reciclar, desconsidera que a reciclagem, enquanto solução técnica isolada, não questiona o modo de produção capitalista que gera continuamente volumes crescentes de resíduos. Conforme aponta o autor, quando nos limitamos ao "voluntarismo para resolvê-lo", perdemos de vista "a problematização que leve ao conhecimento da sua dinâmica causal e dos agentes sociais envolvidos" (p. 84).

A reciclagem, como apresentada na metodologia, não propõe pensar o modo de produção e consumo no capitalismo. A lógica produtiva que privilegia o descartável, a obsolescência programada e o consumo desenfreado permanece intocada quando a solução se resume ao comportamento individual de separar materiais. Tampouco as diferentes relações com o resíduo dos diferentes grupos sociais são consideradas. Não se problematiza, por exemplo, que enquanto alguns grupos consomem e

descartam em volumes desproporcionais, outros vivem da coleta e processamento desses mesmos resíduos em condições precárias.

Essa fragmentação reflete o que Loureiro denomina

[...] mecanismo de dissociação: a perda do entendimento da totalidade social. A fragmentação propiciada pela racionalidade instrumental e pela divisão social do trabalho facilita que se separem mentalmente os impactos ambientais de suas causas. Assim, a norma instituída e o modo como se produz se tornam legítimos ou não problematizados, e a crítica, um questionamento descabido (p. 88).

No caso, a racionalidade instrumental facilita que as/os estudantes vejam a reciclagem como solução técnica neutra, sem questionar por que vivemos em uma sociedade que produz tantos resíduos ou quem controla os processos produtivos que os geram.

O enfoque exclusivamente individual revela a influência do pensamento liberal que, segundo Loureiro (2019), "parte do princípio de que a ação humana é estritamente individual – descolada da sociedade" (p. 92). Ao responsabilizar apenas o comportamento individual pela preservação ambiental, se naturaliza o sistema produtivo vigente e suas desigualdades, legitimando-o como horizonte inquestionável.

Uma educação ambiental crítica, na perspectiva de Loureiro, que entendemos que possui um diálogo estreito com a educação intercultural crítica, tema central do presente trabalho, requer a explicitação das relações de poder que estruturam a sociedade, revelando como diferentes grupos sociais ocupam posições distintas nos processos de degradação e preservação ambiental.

É fundamental compreender quem detém o controle sobre os recursos, quem toma as decisões sobre os modelos produtivos e quem arca com os custos dessas escolhas. Somente através dessa análise das dinâmicas de poder seria possível desenvolver "uma prática que atue tanto no cotidiano quanto na organização política para as lutas sociais", superando o voluntarismo individual em direção à compreensão das "responsabilidades e direitos de indivíduos-grupos-classes" (Loureiro, 2019, p. 84).

A análise do potencial crítico-reflexivo dos planos de aula revela distintas concepções sobre o papel da educação na transformação social. Enquanto as abordagens destacadas alinham-se a uma perspectiva de educação emancipatória, que busca desnaturalizar relações de dominação, as abordagens incipientes tendem

a reproduzir visões que responsabilizam predominantemente os indivíduos, sem questionar os sistemas que condicionam suas práticas.

A análise do potencial crítico-reflexivo dos planos de aula, articulada aos pressupostos da interculturalidade crítica de Walsh e Candau, revela um quadro preocupante, afinal apenas dois planos foram guiados por tais perspectivas ao explicitar as relações de poder e apresentar grupos subalternizados como sujeitos contemporâneos com conhecimentos e lutas legítimas.

Esse panorama indica que a maioria das propostas pedagógicas analisadas permanece distante de uma educação intercultural crítica, reproduzindo lógicas que despolitizam as diferenças culturais e obscurecem as relações de poder que estruturam a sociedade. Assim, o potencial das práticas pedagógicas de fomentar o pensamento crítico reflexivo das/os estudantes permanece limitado pela ausência de abordagens que articulem a problematização das estruturas socioeconômicas com o desvelamento, questionamento e desconstrução das relações de poder, conforme proposto pela perspectiva intercultural crítica.

É importante o entendimento de que essa concepção exige uma postura política situada ao lado dos sujeitos historicamente marginalizados, comprometida com o desvelamento e a transformação das estruturas de exclusão que permeiam a sociedade e os processos educativos (Freire, 1989; Walsh, 2009). A construção dessa perspectiva demanda um trabalho contínuo que não se consolida em formações pontuais, como a experiência do curso aqui analisado, mas que precisa ser cultivada desde a formação inicial docente e trabalhada em processos de formações continuadas de caráter processual e crítico.

6.2.3 Círculo epistemológico sobre percepções do processo de formação

O círculo epistemológico foi realizado na última aula do Curso, o espaço teve como objetivo entender as percepções das/os educadoras/es em relação ao processo vivenciado e também seu impacto na formação dos mesmos.

O círculo se iniciou a partir da explicação de como se daria a metodologia, um momento inicial de retomada da trajetória do curso, lembrando as vivências, os temas estudados e as atividades realizadas, com intuito de resgatar as memórias das/os educadoras/es, seguida por apresentação de perguntas geradoras que foram apresentadas uma a uma ao longo do círculo para evitar que as discussões se sobrepusessem, sendo elas: “Os espaços que vivemos nesse processo de formação

te tocaram? Como?"; "Quais transformações ocorreram em relação a sua percepção sobre os povos que compõem a diversidade biocultural?" e "Como essa transformação repercute na sua prática pedagógica?".

A análise das falas das/os professoras/es participantes do curso de formação no círculo epistemológico ao final da disciplina deu origem a 14 temas emergentes. Na tabela 3 a seguir são apresentadas as categorias e suas frequências.

Tabela 3 - Temas emergentes do círculo epistemológico e suas frequências

	Temas emergentes	Aplicado quando	Frequência
1	Olhar sua própria história e identidade de maneira diferente	as/os professoras/es falam sobre reconhecimento de sua própria identidade	2
2	Medo de julgamento	as/os professoras/es falam sobre medo de julgamento em relação a sua identidade e sua prática pedagógica	6
3	Engessamento por parte do governo e escola	as/os professoras/es falam sobre a dificuldade em adotar novas práticas, metodologias e conteúdos	11
4	Escola como ambiente homogeneizante dos alunos e professores	as/os professoras/es falam sobre a escola ser um ambiente que tem o objetivo de homogeneizar os sujeitos	2
5	Sentimento de frustração e cansaço em tentar romper com padrões da escola e práticas pedagógicas	as/os professoras/es expressam cansaço e frustração ao tentar adotar novas práticas	6
6	Importância de saber os conceitos	as/os professoras/es expressam que já realizavam atividades e metodologias alinhadas a educação intercultural, mas não conheciam o conceito	3
7	Formação dá motivação e legitimidade às práticas pedagógicas	as/os professoras/es expressam que a formação traz confiança a partir da legitimação de práticas	8
8	Resistência	as/os professores utilizam a	2

		palavra resistência associada a prática da educação intercultural	
9	Preconceito com abordagem de temas não hegemônicos	as/os professoras/es expressam preconceitos vividos por abordarem assuntos e práticas não hegemônicos	4
10	Diversidade de sujeitos nas escolas	as/os professoras/es falam sobre a diversidade de sujeitos na escola	6
11	Sobrecarga das/os professoras/es	as/os professoras/es expressam a sobrecarga que é ter a responsabilidade de lidar com a diversidade na escola	7
12	Crítica ao sistema educacional	as/os professoras/es fazem uma crítica ao sistema educacional	6
13	Crítica de destaque para alguns povos	as/os professoras/es criticam a abordagem de assuntos ser majoritariamente sobre alguns povos	2
14	Estereotipação dos povos	são discutidas questões sobre estereotipação dos povos e comunidade tradicionais	4

Fonte: Elaboração própria (2025)

A primeira categoria diz respeito ao processo de reconhecimento e resgate por parte das/os professoras/es de suas próprias identidades culturais e histórias de vida, algo que é fundamental para que as/os educadoras/es se apresentem de maneira mais autêntica e assumam uma prática pedagógica mais sensível e respeitosa diante da diversidade cultural das/os estudantes (Candau, 2008).

Esse processo pode ser observado na fala de uma das professoras sobre uma dinâmica realizada com uma representante do Povo Puri, na qual ela reflete sobre o impacto de se sentir mais à vontade para expressar sua identidade: “Muitas vezes, a gente tinha até um pouco de receio da identidade, e foi muito libertador.” A manifestação evidencia o sentimento de liberdade e acolhimento proporcionado pelo processo de afirmação identitária no espaço formativo.

Candau (2014) aponta como elemento fundamental para uma educação intercultural crítica e emancipatória o "resgate das histórias de vida, tanto pessoais quanto coletivas" (Candau, 2014, p. 53). Segundo a autora, essas histórias devem ser reconhecidas, narradas e valorizadas como parte integrante do processo educacional. Esse resgate permite que as experiências das/os educadoras/es, assim como as das/os educandas/os, se tornem recursos importantes para a construção de uma pedagogia inclusiva e transformadora.

O reconhecimento das identidades culturais pelas/os professoras/es, entretanto, nem sempre ocorre de forma tranquila ou sem resistências. A afirmação de aspectos identitários muitas vezes é atravessada por sentimentos de insegurança e receio em relação ao espaço escolar e seu entorno sociocomunitário, no qual práticas e discursos não hegemônicos podem ser alvo de desvalorização ou julgamento.

Nesse sentido, a segunda categoria que emerge das falas refere-se ao medo do julgamento, manifestado pelas/os docentes diante da possibilidade de assumirem suas identidades culturais ou incorporarem práticas pedagógicas que destoam das normas escolares tradicionais. Esse sentimento foi evidenciado por uma das professoras, que relatou: "Eu sofro muito com isso. Porque eu sou julgada. Na escola que eu estou os professores quase não falam comigo. Os da manhã, do primeiro ao quinto, quase não falam comigo, porque eu sou cheia das ideias."

Tal relato exemplifica claramente as consequências do etnocentrismo institucionalizado que Candau (2008) critica. Esta exclusão social representa os mecanismos de poder que operam no ambiente escolar para silenciar vozes dissidentes e práticas pedagógicas que desafiam a pretensa universalidade dos conhecimentos estabelecidos. A vivência da educadora manifesta como a cultura escolar hegemônica não apenas regula conteúdos curriculares, mas também disciplina e marginaliza profissionais que ousam questionar os critérios de seleção e legitimação dos saberes, evidenciando a urgência de uma transformação estrutural escolar que permita a convivência de múltiplas visões e abordagens pedagógicas.

A fala da/o professora/r evidencia como experiências pessoais de preconceito e exclusão no ambiente escolar influenciam diretamente suas práticas pedagógicas. Fenômeno que está intimamente ligado ao "engessamento" curricular mencionado na Categoria 3, e a escola como ambiente homogeneizante das/os alunas/os e professoras/es, questão expressa na Categoria 4, ambas relacionadas aos

obstáculos que limitam a flexibilidade de conteúdos, metodologias e linguagens nas práticas pedagógicas.

Tais questões estão completamente relacionadas aos sentimentos de frustração e cansaço em tentar romper com padrões da escola, afinal as/os educadoras/es que se propõem a reconhecer suas identidades culturais e de suas/eus alunas/os e a partir disso exercer uma prática pedagógica mais diversa, enfrentam não só a burocracia do sistema educacional e da escola como também as consequências nas relações humanas com seus colegas de trabalho e com os sujeitos que compõem a comunidade escolar externa.

Alguns momentos vivenciados pelas/os professoras/es que exemplificam bem tais desafios foram relatados: “Agora, dou aula de ensino religioso na escola urbana. Nossa! Quando eu comecei a dar aula que eu fui abrir para além do cristianismo, porque eles estavam acostumados com outra professora. Nossa! Veio até pai falando das minhas aulas, procurando a escola.” Tal situação deixa claro o preconceito com temas não hegemônicos, expresso na categoria 9 e também os conflitos que são gerados por uma proposta de prática pedagógica mais diversificada, que se estendem para ambientes além da escola, como a família das/os estudantes e a própria comunidade em que a instituição está inserida.

Quando professoras/es enfrentam reações negativas da comunidade, colegas ou direção escolar, como no relato da/o docente, percebe-se o quanto a ausência de respaldo institucional e formativo contribui para o isolamento pedagógico de quem busca romper com a monocultura do saber. Promover uma formação docente crítica e comprometida com a interculturalidade é, portanto, não apenas uma demanda teórica, mas uma necessidade concreta para sustentar transformações na escola.

É justamente essa percepção que encontramos na fala da/o professora/or quando afirma: “Isso tudo é uma bomba, o tempo todo na mão dos professores, e você se vira, você tem que lidar, não está no seu plano de aula, mas acontece isso na sua aula, você vai deixar isso passar?” Este desabafo revela a sobrecarga (categoria 11) e a complexidade dos desafios enfrentados cotidianamente por educadoras/es comprometidas/os com práticas pedagógicas transformadoras, especialmente quando tais práticas desafiam o status quo estabelecido nas instituições escolares.

Como bell hooks argumenta: "É preciso instituir locais de formação onde as/os professoras/es tenham a oportunidade de expressar seus temores e ao mesmo tempo aprender a criar estratégias para abordar a sala de aula e o currículo multiculturais" (hooks, 2013, p. 52). Nesse sentido, o curso, e especificamente essa roda de conversa pode ter atuado como espaço seguro de escuta e caminho para diálogos e para mobilizar transgressões individuais e coletivas ao sistema educacional, no sentido de uma educação intercultural.

A relevância dos processos de formação (Categoria 7) foram destacados por educadoras/es participantes do curso, como exemplificado na fala: "E, nesse processo de formação, a gente começa a sair desse engessamento que o governo propõe, que os nossos colegas se estabilizam e acham que está tudo bem seguir o modelo. Eu acho que isso traz para a gente um gás, ver que estamos caminhando e que podemos levar isso para dentro de sala de aula. Acho bem importante."

Essa reflexão evidencia como o acesso ao conhecimento teórico e a espaços formativos críticos proporcionam às/aos docentes não apenas instrumentos conceituais, mas também coragem e motivação para romper com modelos pedagógicos. "O processo de ancoragem no conhecimento teórico; que apóia a prática educativa é o que pode favorecer uma melhor interpretação do ensino e da aprendizagem, e a aquisição de maior autonomia profissional" (Imbernón, 2006, p. 112). O conhecimento teórico, neste sentido, constitui-se como alicerce para uma prática docente consciente, fundamentada e capaz de se sustentar frente às resistências institucionais e sociais.

O relato da/o professora/or ainda traz aspectos coletivos da transgressão quando afirma "Então, é a gente juntar experiências, as relações que a gente vem trocando aqui para poder contornar esse sistema, porque é isso que o sistema quer, que a gente ceda, que a gente acredite que não vai dar certo, mas se não houver resistência como vem desses povos que a gente vem aqui entendendo e compreendendo..." demonstra a importância da construção coletiva do conhecimento e da resistência (categoria 8) compartilhada como estratégia de enfrentamento.

Esta perspectiva dialoga diretamente com o pensamento de bell hooks (2013, p. 57-58) quando ela propõe: "Em vez de focar a questão da segurança, penso que o sentimento de comunidade cria a sensação de um compromisso partilhado e de um bem comum que nos une". A formação de comunidades pedagógicas de resistência,

fundamentadas teoricamente, se torna assim um instrumento contra o isolamento e a fragilização das práticas transformadoras.

Segundo bell hooks (2017), uma comunidade de aprendizagem se estabelece através da responsabilidade compartilhada entre todas/os que fazem parte do processo educativo na construção coletiva do conhecimento, onde cada pessoa é reconhecida como portadora de contribuições valiosas. Para que essa participação e escuta genuína das diferentes vozes se efetive, é necessário que as/os sujeitos se apresentem de forma integral no espaço educativo, expressando vulnerabilidades e experiências como elementos legítimos do aprendizado.

Essa abertura e inteireza são possibilitadas pelo amor como fundamento essencial da pedagogia proposta pela autora, não como obstáculo à objetividade, mas como base que permite o reconhecimento mútuo e a criação de vínculos autênticos entre os participantes, favorecendo a emergência de compreensões mais profundas e libertadoras da realidade. Assim “o amor em sala de aula prepara professores e estudantes para abrir a mente e o coração. É a base sobre a qual toda comunidade de aprendizagem pode ser construída” (hooks, 2017, p. 242), onde o pensamento crítico emerge da participação democrática e do reconhecimento da dignidade de todos os sujeitos, resultando na construção de um conhecimento enriquecido pela diversidade de perspectivas.

É necessário, portanto,

assumir uma postura de valorização positiva das diferenças e combate às discriminações em toda a dinâmica escolar, o que exige um trabalho coletivo dos educadores, assim como espaços de formação continuada que abordem estas questões (Candau, 2011, p. 252).

Esta dimensão coletiva da formação e da prática docente é essencial para superar o medo de julgamentos e preconceitos mencionados inicialmente, possibilitando que conhecimentos teóricos, conceituais e legislativos se transformem em redes de apoio e legitimação das práticas pedagógicas comprometidas com a diversidade, no sentido de comunidades de aprendizado.

A ancoragem teórica, desta forma, não representa apenas uma demanda acadêmica desconectada da realidade, mas configura-se como instrumento concreto de resistência, segurança e legitimidade para as/os educadoras/es que buscam transformar as práticas educativas em direção a uma educação verdadeiramente inclusiva e emancipatória.

Somado ao que já foi expresso é importante destacar o descontentamento manifestado pelas/os docentes do curso em relação ao sistema educacional de uma maneira geral (categoria 12). Eles denunciaram como os currículos e avaliações padronizadas dificultam sua autonomia, e como a lógica da educação bancária — termo cunhado por Paulo Freire para criticar o modelo de ensino centrado na mera transmissão de conteúdos — ainda predomina nas escolas, dificultando a inclusão de práticas e conteúdos que dialoguem com a realidade e os saberes dos/as estudantes.

Um dos momentos significativos da avaliação do curso foi a análise das mudanças na percepção dos/das docentes sobre os povos e comunidades tradicionais e originários que compõem a diversidade biocultural brasileira. Durante esse processo, retomamos situações vivenciadas no espaço da Troca de Saberes, vivência inicial do curso. Em uma delas, uma participante pediu para tirar foto com uma pessoa indígena que usava vestimentas associadas ao imaginário estereotipado desses povos. Esse episódio permitiu discutir o olhar colonizado e folclorizado frequentemente direcionado a esses sujeitos, que deslegitima suas culturas, cosmopercepções e lutas atuais.

A folclorização, como analisa Munduruku (2012), reduz culturas complexas e dinâmicas a alguns elementos descontextualizados, como cocares, ocas e rituais, geralmente apresentados apenas em datas comemorativas. Essa abordagem invisibiliza a presença viva e plural de mais de 300 povos com línguas, cosmologias e modos de vida próprios no Brasil atual. Segundo Luciano (2006), tal prática não apenas nega as contribuições políticas e intelectuais indígenas contemporâneas, como também impede o reconhecimento da pluralidade epistêmica desses povos.

Essas questões foram debatidas durante o curso. Uma das docentes compartilhou a fala de uma mulher indígena que resume bem esse processo de invisibilização: “E ela falou, todo lugar é isso. Todo mundo quer tirar foto, mas ninguém quer ouvir a gente.” A partir dessa reflexão, também discutimos a participação da indígena Puri, responsável por conduzir uma atividade do curso de formação. Sua presença, que não se encaixava nos estereótipos que são atribuídos a tais grupos, gerou um importante debate sobre a presença desses sujeitos em diferentes espaços — na universidade, na rua, no sistema de saúde, nas escolas — e sobre como o olhar preconceituoso e racializado muitas vezes os torna invisíveis.

Essas experiências revelam a necessidade de práticas pedagógicas que rompam com os estereótipos e reconheçam os povos e comunidades tradicionais e

originários como sujeitos contemporâneos, com saberes legítimos e presença ativa em todos os espaços sociais.

Candau (2013) aponta que para a promoção da educação intercultural é necessário

Promover processos de desnaturalização e explicitação da rede de estereótipos e preconceitos que povoam os nossos imaginários individuais e sociais em relação aos diferentes grupos socioculturais é um elemento fundamental sem o qual é impossível caminhar (p. 158).

A última categoria, diz respeito a uma crítica ao próprio curso de formação, duas/ois professoras/es falaram sobre o destaque dado a alguns povos e comunidades tradicionais e originários. A fala das/os professoras/es é compreensível, pois por mais que durante o curso tenhamos citado a vasta diversidade dos povos e comunidade tradicionais e originários do Brasil, os materiais e vídeos utilizados durante o curso foram produzidos pelo Acervo Biocultural do Grupo Entre Folhas Plantas Medicinais da UFV, que desenvolveu tais trabalhos principalmente com comunidades quilombolas, povos do campo, agricultoras familiares camponesas/es e com povos indígenas.

Apesar disso, é importante dizer que toda a formação teve como base a educação intercultural e que apesar dos materiais utilizados estarem relacionados a alguns povos e comunidades, durante todas as aulas expandimos a discussão e o debate para além dos grupos de trabalho do Acervo Biocultural do Grupo Entre Folhas, o olhar crítico e reflexivo para um povo era apenas o pontapé inicial para o envolvimento na prática de problematizar e desconstruir preconceitos e estereótipos. Por exemplo, ao discutirmos práticas e saberes de uma comunidade específica, ampliamos o debate para diferentes sistemas de conhecimento e suas interrelações.

Apesar disso, e do potencial dos materiais interculturais utilizados no curso, como apresentado no item 6.2.1 desta pesquisa, é importante destacar que o tempo universidade no processo de formação foi um tempo reduzido, de apenas quatro encontros presenciais de quatro horas cada. Devido a densidade dos conteúdos teóricos trabalhados no curso, mesmo com a presença do tempo comunidade, o tempo presencial de reflexão sobre esses materiais foi muito reduzido.

É importante afirmar que, apesar de entender que o tempo universidade poderia ser ampliado para o estudo e reflexões aprofundadas sobre as temáticas da diversidade biocultural e da educação intercultural, não há proposição de abandono da alternância enquanto metodologia, já que um dos aspectos fundamentais

estudados no curso é a necessidade de conexão com os aspectos socioculturais do contexto de atuação das/os educadoras/es e consequentemente de suas/eus educandas/os.

Nesse caminho, as atividades do curso foram todas fundamentadas nesse princípio, em que o tempo comunidade envolvia a realização de processos investigativos sobre a diversidade biocultural e a conexão dessa realidade com os conteúdos estudados no tempo universidade para a realização das atividades propostas, como por exemplo a elaboração dos planos de aula. Nesse sentido, uma possibilidade de ampliação do curso, coerente com a análise feita nesta pesquisa, é o acompanhamento da implementação dos planos de aula nas realidades escolares e sua reflexão no tempo presencial. Bem como, a proposição de uma comunidade de aprendizagem para apoio às práticas educativas futuras. Assim, a proposição é a de aumento da carga horária geral do curso de formação, para abraçar tanto reflexões teóricas, quanto conexões com os contextos de atuação mais profundas e para garantir que o processo de reflexão-ação-reflexão seja feito de forma mais eficiente.

Tais proposições estão contempladas no Produto Educacional (apêndice F), Proposta de Plano de Curso para Formação Continuada em Educação Intercultural, desenvolvido a partir da análise do curso nesta pesquisa, atendendo a exigência do Mestrado Profissional em Educação em Ciências e Matemática, da UFV.

6.2.4. Síntese geral do curso de formação

A análise integrada dos dados oriundos do questionário de caracterização, dos planos de aula e do círculo epistemológico sobre o processo formativo revela um panorama complexo de transformações, resistências e potencialidades no contexto da educação intercultural com foco na diversidade biocultural.

O perfil das/os 25 educadoras/es que responderam ao questionário evidencia um grupo heterogêneo, com vínculos empregatícios predominantemente temporários e experiência variada na docência. Embora apenas cinco atuem formalmente em escolas do campo, 16 trabalham em instituições que recebem estudantes do campo, configurando um contexto de interface campo-cidade característico da Zona da Mata Mineira. Paradoxalmente, se observa um significativo distanciamento inicial dessas/es educadoras/es em relação à educação do campo e ao reconhecimento da diversidade biocultural local.

Esse distanciamento inicial contrasta com as declarações das/os professoras/es sobre suas práticas pedagógicas, uma vez que 23 das/os 25 afirmam adotar metodologias que dialogam com a realidade estudantil, e 21 declaram inserir conhecimentos culturais e sociais do entorno escolar. Contudo, a análise qualitativa dessas respostas revela exemplos predominantemente genéricos, sem conexões efetivas entre conteúdos curriculares e saberes locais, indicando um desencontro entre intenções declaradas e práticas concretas.

A análise dos planos de aula se alinha a essa tensão, demonstrando que, embora a maioria não tenha sido construída a partir dos princípios da educação intercultural e da diversidade biocultural, algumas/uns educadoras/es conseguiram desenvolver propostas pedagógicas que efetivamente dialogam com esses referenciais. Essa variação na incorporação dos conhecimentos formativos às práticas pedagógicas sugere diferentes níveis de apropriação e implementação dos conceitos trabalhados durante o curso.

Apesar da dificuldade em entender se as propostas mais alinhadas à educação intercultural e a diversidade biocultural dos planos de aula, tiveram origem no curso de formação, as falas das/os docentes no círculo epistemológico revelam alguns aspectos importantes proporcionados pelo processo formativo.

Entre esses aspectos temos o reconhecimento das próprias identidades culturais das/os professoras/es que é atravessado por medos e inseguranças decorrentes da cultura escolar hegemônica, que se manifesta no isolamento profissional vivenciado por docentes que assumem práticas não-hegemônicas. Esses medos e inseguranças encontram sustentação nas estruturas educacionais vigentes, conforme evidenciado pelas categorias com maior frequência, o engessamento governamental/escolar e a sobrecarga docente, que revelam um sistema educacional estruturalmente resistente à diversidade epistemológica.

A escola opera como ambiente homogeneizante que controla metodologias e conteúdos, responsabilizando individualmente as/os educadoras/es pela gestão da diversidade sem oferecer suporte institucional adequado. Essa dinâmica revela contradições entre marcos legais que preconizam o reconhecimento da diversidade e práticas institucionais que perpetuam lógicas monoculturais.

Nesse contexto, as/os participantes do curso evidenciaram o processo formativo como instrumento fundamental de escuta cuidadosa, empoderamento e resistência, proporcionando ancoragem teórica que transcende sua dimensão acadêmica e

alcança uma dimensão política de enfrentamento à monocultura educacional. A construção coletiva do conhecimento e a formação de redes de apoio/comunidades de aprendizagem emergiram como estratégias essenciais para superação do isolamento e sustentação de práticas transformadoras, evidenciando que a dimensão coletiva da formação é fundamental para enfrentamento das pressões institucionais e sociais.

Para além do ambiente escolar, a análise também revela que a implementação de práticas interculturais gera tensões com famílias e comunidade externa, o que demonstra como representações hegemônicas sobre conhecimento e educação estão enraizadas na sociedade. Ainda, a problematização de estereótipos sobre povos originários e comunidades tradicionais constituiu elemento significativo do processo, promovendo desnaturalização de preconceitos e reconhecimento desses sujeitos como portadores de cosmopercepções legítimas.

Tais considerações apontam para a necessidade de transformações estruturais no sistema educacional e na sociedade, que transcendam iniciativas de formação docente, embora reconheçam sua importância fundamental. A predominância de obstáculos institucionais sugere que a efetivação da educação intercultural demanda políticas educacionais estruturantes que modifiquem não apenas currículos, mas também estruturas de gestão e organização escolar.

A ampliação do curso representa, portanto, uma oportunidade estratégica para qualificar práticas pedagógicas e promover o reconhecimento da diversidade biocultural como elemento fundamental para uma educação intercultural crítica, especialmente considerando que a maioria das/os participantes atua com estudantes que mantêm vínculos com territórios rurais e contextos de diversidade biocultural, ainda que essa diversidade permaneça frequentemente invisibilizada nas práticas educacionais cotidianas.

Essa análise evidencia que, embora o curso tenha proporcionado transformações na consciência crítica e na formação teórica que dão base às práticas docentes, persistem desafios estruturais para a efetivação da educação intercultural. O distanciamento inicial das/os educadoras/es em relação à diversidade biocultural local, somado às resistências institucionais identificadas e a baixa incorporação dos conceitos e metodologias identificados no plano de aula, sugere que a transformação das práticas pedagógicas é um processo gradual e complexo, que demanda tempo, suporte contínuo e mudanças sistêmicas.

No Brasil existem diversas legislações e normativas que apontam para a necessidade de abordagens pedagógicas que valorizem a diversidade biocultural, a educação contextualizada, as metodologias participativas, a formação humana e ética, o pensamento crítico e outros aspectos trabalhados no curso de formação.

Entre elas, temos a Lei nº 9.394/1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e preconiza o desenvolvimento da/o educanda/o como sujeito autônomo, ético e participativo, promovendo uma formação integral que valorize o pensamento crítico, os direitos humanos e a pluralidade cultural. Esse compromisso é aprofundado pelas Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, que tornam obrigatória a abordagem da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena em toda a educação básica, exigindo que o currículo reconheça e valorize as matrizes culturais que constituem a sociedade brasileira. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Resolução CNE/CP nº 1/2004) regulamentam essas leis, orientando práticas pedagógicas que enfrentem o racismo e discriminações e incentivem a construção de identidades positivas entre estudantes de diferentes origens.

Ainda, temos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (Resolução CNE/CEB nº 3/1999) que estabelece princípios como a interculturalidade, a especificidade e a valorização das línguas e conhecimentos tradicionais, reconhecendo a necessidade de currículos construídos a partir dos projetos políticos e culturais dos próprios povos indígenas. Assim como, as Diretrizes para a Educação do Campo (Resolução CNE/CEB nº 1/2002), que apontam para uma educação contextualizada, articulada com a realidade socioeconômica e cultural dos sujeitos do campo, valorizando seus saberes, práticas e formas de organização coletiva.

Esses marcos legais não apenas legitimam os princípios trabalhados no curso de formação mas também evidenciam que as mudanças nessa direção, embora desafiadoras, são urgentes e necessárias para uma educação mais justa e coerente com a realidade brasileira.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo geral analisar a inserção da temática da diversidade biocultural na formação de professoras/es em ações do Acervo Biocultural do Grupo Entre Folhas-Plantas Medicinais, da UFV. Para tanto, se realizou

a análise crítica de materiais didáticos interculturais, refletindo sobre suas contribuições na formação de professoras/es em educação intercultural, bem como sistematização e análise das contribuições de um curso em educação intercultural com foco na diversidade biocultural na formação continuada de docentes.

Em relação aos três materiais analisados (o “Protocolo Comunitário Biocultural do Povo Puri Grupo Uxo Txori da Zona da Mata Mineira”, o documentário “Encontro de Saberes e diálogos com a vida: Construindo uma Universidade Popular” e o vídeo “Confluências: encruzilhadas dos saberes de matrizes africanas e a formação de professores/as”), é importante ressaltarmos que se constituem como produtos distintos em formato e duração, mas convergentes em seus princípios e propósitos transformadores.

Os protocolos comunitários bioculturais, como o analisado nesta pesquisa, são documentos reconhecidos pelas leis brasileiras como instrumentos de salvaguarda dos direitos consuetudinários de povos e comunidades tradicionais e de conservação da sociobiodiversidade. A experiência de construção do Protocolo Biocultural do Povo Puri Grupo Uxo Txori da Zona da Mata Mineira se deu a partir da parceria entre os grupos e o documento nasce como um instrumento político que articula conhecimentos, práticas, lutas e reivindicações do povo Puri Grupo Uxo Txori da Zona da Mata Mineira, funcionando como mecanismo de defesa territorial e identitária.

A análise do documento revela que seu potencial transcende a função jurídica, se apresentando também como valioso material didático capaz de promover processos formativos comprometidos com a diversidade epistemológica. O protocolo adquire especial relevância ao proporcionar a escuta das vozes e do protagonismo de um povo que foi sistematicamente silenciado e tornado invisível nos processos históricos dominantes, permitindo que a história seja contada a partir da perspectiva desses sujeitos, que desvelam aspectos essenciais das relações de poder e suas consequências e revelam narrativas contracoloniais fundamentais para a compreensão crítica da realidade social.

Além do caráter de desvelamento e denúncia o Protocolo traz anúncios importantes sobre a cosmopercepção do Povo Puri Grupo Uxo Txori da Zona da Mata Mineira, através de suas práticas culturais, relações estabelecidas com a natureza e o território, cuidados com a saúde, entre outros aspectos, oferecendo aos processos

formativos a oportunidade de reconhecer a legitimidade e a contemporaneidade de sistemas de conhecimento historicamente invisibilizados.

O documentário "Encontro de Saberes e diálogos com a vida: Construindo uma Universidade Popular" também manifesta essa força transformadora ao dar protagonismo deliberado às vozes de mestras e mestres populares e representantes de movimentos sociais. Esses sujeitos não apenas denunciam processos de violência e opressão como também fazem proposições de transformações radicais em tais lógicas, ensinando a partir de suas próprias experiências construídas ao longo de um processo histórico que exigiu e ainda exige a criação de instrumentos para a manutenção de suas cosmopercepções.

Diferentemente do Protocolo, que nasce das necessidades diretas de um povo em seus processos de luta, o Documentário emerge de um contexto específico de formação de educadoras e educadores, tendo origem na disciplina Encontro de Saberes e Práticas Educativas, criada em resposta à carência dos saberes e cosmopercepções de povos e comunidades tradicionais em ambientes educativos formais e do entendimento da potencialidade da confluência dos conhecimentos populares com os conhecimentos acadêmicos.

O vídeo "Confluências: encruzilhadas dos saberes de matrizes africanas e a formação de professores/as" compartilha essa origem formativa, sendo também produzido a partir da experiência da disciplina Encontro de Saberes e Práticas Educativas, com foco específico na formação de professoras/es, mas com adequação ao tempo pedagógico das aulas.

Diferente do Documentário, que reúne a reflexão de mestras/es de diferentes povos, comunidades e movimentos sociais, o Vídeo emerge do reconhecimento da necessidade de incorporar os saberes de matriz africana, tão importantes na formação da cultura e identidade brasileira, nos processos formativos docentes, considerando tanto a conquista histórica da Lei 10.639/03 quanto a urgência de transformar as práticas pedagógicas eurocentradas.

Nesse sentido, o material é construído a partir do protagonismo de mestras e mestres dos saberes populares que mantiveram suas culturas através de processos históricos de resistência e reexistência. O Vídeo revela como os saberes historicamente subalternizados não apenas resistem às estruturas coloniais, mas propõem epistemologias alternativas que questionam os fundamentos do conhecimento hegemônico, celebrando a perspectiva contracolonial.

A celebração daquilo que o sistema dominante classifica como "erro" torna-se marca de resistência epistêmica, demonstrando que a suposta "incorrecção" representa, na verdade, a preservação de outras formas de ser, conhecer e se relacionar no/com o mundo, desvelando os mecanismos pelos quais as relações de poder tentam deslegitimar conhecimentos não-hegemônicos.

Embora os três materiais abordem temáticas específicas e atendam a demandas diferenciadas, a proteção de direitos indígenas, a valorização de saberes populares na universidade e a formação intercultural de professoras/es, eles se articulam em torno de um fio condutor comum que revela o horizonte utópico do Acervo Biocultural do Grupo Entre Folhas: a construção de uma sociedade mais justa e democrática através da valorização da diversidade epistemológica e biocultural.

Essa utopia, compreendida não como idealização inalcançável, mas como projeto político viável e necessário, se manifesta na recusa sistemática à monocultura do saber e na afirmação de outras formas de conhecer, existir e se relacionar com o mundo. As ações do grupo evidenciam a compreensão de que a transformação social exige mudanças estruturais, abrangendo as relações de poder, os modelos de desenvolvimento e as formas de organização social. Os protocolos comunitários, por exemplo, emergem como instrumentos de luta territorial e identitária que questionam as bases coloniais da sociedade brasileira, enquanto os materiais educativos buscam formar sujeitos capazes de construir e sustentar essas transformações.

A coerência entre os diferentes materiais revela que as ações do Acervo transcendem a simples produção de recursos educativos, se afirmando como práxis transformadora que articula a educação intercultural crítica a um projeto mais amplo de sociedade. Seja através da legitimação política dos saberes Puri, da sistematização das experiências de diálogo entre diferentes formas de conhecimento na universidade, ou da formação docente comprometida com a diversidade étnico-racial, o grupo articula diferentes frentes de atuação que convergem para o mesmo horizonte: a construção de relações sociais mais democráticas, plurais e emancipatórias, onde a diversidade epistemológica e biocultural seja reconhecida como fundamento de um novo projeto civilizatório.

Nessa perspectiva, se materializa não apenas a elaboração de protocolos comunitários, documentários e vídeos, mas também a oferta de processos formativos junto a educadoras e educadores.

Nesse sentido, o curso de formação continuada “Educação intercultural e diversidade biocultural na formação de professores” representa outra dimensão estratégica das ações do Grupo, permitindo verificar como os princípios e perspectivas presentes nos materiais didáticos se traduzem em experiências concretas de formação docente. A experiência formativa com educadoras/es da região revelou tanto as potencialidades quanto os limites desses referenciais quando aplicados à realidade educacional, evidenciando que a construção de práticas interculturais enfrenta resistências estruturais significativas.

O distanciamento inicial das/os participantes do curso de formação em relação à diversidade biocultural local, mesmo atuando em contextos de interface campo-cidade característicos da Zona da Mata Mineira, reforça a urgência das proposições presentes nos materiais analisados. Mais que isso, a dificuldade demonstrada em conectar efetivamente saberes locais aos conteúdos curriculares, mesmo quando há intenção declarada de fazê-lo, reforça a importância de instrumentos mediadores como os desenvolvidos pelo Acervo.

As tensões identificadas no processo formativo, entre intenções pedagógicas e práticas concretas, entre reconhecimento da diversidade e estruturas homogeneizantes, entre empoderamento docente e isolamento profissional, não invalidam o potencial transformador das ações do Acervo Biocultural, pelo contrário, as fortalecem a partir da explicitação dos desafios enfrentados na construção de alternativas ao modelo hegemônico de educação.

Os achados da pesquisa evidenciam que mudanças estruturais de maior amplitude são imprescindíveis para além dos processos formativos de professoras/es, sem desvalorizar, contudo, o papel central que estes ocupam na construção de práticas transformadoras. A presença de obstáculos institucionais sugere que a consolidação de práticas interculturais requer reformulações nas políticas educacionais, abrangendo desde a reorganização curricular até a reestruturação dos modelos de gestão e funcionamento das instituições de ensino.

Diante desses desafios e potencialidades identificados, emerge a necessidade de proposições que articulem diferentes dimensões da formação docente. A experiência do curso evidenciou que o isolamento profissional vivenciado por educadoras/es comprometidas/os com práticas não-hegemônicas demanda a criação de espaços formativos seguros, coletivos e contínuos, em que as/os professoras/es

possam expressar seus medos e inseguranças e construir estratégias compartilhadas para abordar a diversidade em sala de aula.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento de espaços formativos compartilhados e a criação de vínculos entre educadores/as se mostraram como caminhos indispensáveis para vencer o isolamento docente e dar sustentabilidade a experiências pedagógicas contra-hegemônicas, evidenciando que a coletividade nos processos de formação é fundamental para fazer frente às resistências do contexto institucional e social.

Ainda, a ancoragem teórica foi destacada como instrumento concreto de resistência, segurança e legitimidade para educadoras/es que buscam transformar suas práticas. Nesse sentido, torna-se necessária a oferta de formação que forneça fundamentação para práticas pedagógicas transformadoras, incluindo o desenvolvimento de materiais didáticos contextualizados que dialoguem com a diversidade biocultural e a perspectiva da interculturalidade

Outro elemento importante é o reconhecimento das próprias identidades culturais pelas/os professoras/es, atravessado por medos e inseguranças, que evidencia a necessidade de processos formativos que incluam o resgate das histórias de vida pessoais e coletivas das/os educadoras/es, elemento fundamental para uma educação intercultural crítica. Dessa maneira, o autoconhecimento das/os próprias/os educadoras/es como sujeitos culturais, com características identitárias permite às/aos docentes se enxergarem e se apresentarem de maneira mais autêntica diante da diversidade estudantil.

Nesse caminho, entendemos que a efetivação do potencial transformador desses materiais demanda não apenas a atuação de educadoras/es que abracem genuinamente os princípios da interculturalidade crítica, desenvolvendo competências para mediar encontros horizontais entre distintos sistemas de conhecimento, reconhecendo a legitimidade epistemológica de cada cosmo percepção, mas também, mudanças tanto no ambiente universitário, reformulando a formação docente, quanto nas escolas, enquanto políticas públicas, criando condições efetivas para que tais práticas interculturais sejam implementadas e sustentadas nos processos educativos.

Essa compreensão nos mostra que processos de transformação de práticas educativas guiados pela interculturalidade crítica são complexos e articulam resistência e confluência, denúncia e anúncio, desobediência e construção e que os

saberes construídos e acumulados por povos e comunidades tradicionais e movimentos sociais são indispensáveis nesse caminho, afinal foram e são construídos num contexto de resistência constante, que sustenta as existências de tais cosmopercepções diante de processos de exploração, violência e apagamento há mais de cinco séculos.

Ainda é importante ressaltar que a escolha da interculturalidade crítica como princípio orientador dessa pesquisa se deu pela sua defesa ao processo de desvelamento e combate a relações históricas de poder, dominação, exploração e violência num caminho de respeito às diversidades e construção de uma prática educacional e, fundamentalmente, de uma sociedade mais justa e democrática para todos. Nesse sentido, as práticas que também se sustentam em tais princípios e concepções políticas, sendo enraizadas nas lutas dos povos e comunidades historicamente marginalizados e explorados, como é o caso de outras perspectivas citadas na pesquisa, como a educação do campo, a educação territorializada, a educação indígena, a educação ambiental crítica e outras, sempre serão encaradas como uma soma de perspectiva, não no sentido de supressão, mas sim de uma relação mútua e respeitosa para a construção de realidade mais justas que acolham a diversidade de modos de ser, estar e interagir com o mundo.

As ações do Acervo Biocultural do Grupo Entre Folhas-Plantas Medicinais da UFV se fundamentam nessas relações respeitosas entre diferentes concepções e exemplificam como a universidade pode exercer seu papel no processo de confluência de diferentes saberes e cosmopercepções, articulando pesquisa, extensão e formação na construção de alternativas educacionais que contribuam efetivamente para a justiça epistêmica e social. A educação intercultural crítica se caracteriza, assim, como proposta ética e política fundamental para construir uma sociedade onde a diversidade epistêmica seja reconhecida como riqueza coletiva e não como obstáculo ao desenvolvimento social.

Assim como proposto, voltamos para as vozes das/os mestras/es populares, no caso, de Nego Bispo, que em seu grito de "Viva!" celebra a resistência e a diversidade epistemológica que o colonialismo tentou suprimir. É esse mesmo "Viva" que ressoa nas experiências analisadas, convocando a educação a se reinventar a partir de bases mais democráticas e plurais, comprometidas com a justiça social e com a diversidade que caracteriza nossa sociedade, sem negar os conflitos e incoerências

do caminho, mas sim entendendo cada um deles a partir de seus potenciais de reflexão e transformação.

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACERVO BIOCULTURAL DO GRUPO ENTRE FOLHAS-UFV. *Documentário - "Encontro de Saberes e diálogos com a vida: Construindo uma Universidade Popular"*. YouTube, 15 jul. 2021. 1 vídeo (54 min. 51 s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=um-jORqxgOY&t=35s>. Acesso em: 15 jun. 2025.

ACERVO BIOCULTURAL DO GRUPO ENTRE FOLHAS-UFV. *Confluências: encruzilhadas dos saberes de matrizes africanas e a formação de professores/as*. YouTube, 3 nov. 2022. 1 vídeo (9 min. 38 s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PJoh4ge5H0I>. Acesso em: 15 jun. 2024.

ACERVO BIOCULTURAL DO GRUPO ENTRE FOLHAS-UFV. *Roteiro pedagógico: material complementar ao vídeo "Um pé na aldeia, um pé na sala de aula"*. YouTube, 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CMdr1ig3GNs&t=4s>. Acesso em: 15 jun. 2025.

ACCORSSI, Aline; CLASEN, Julia; VEIGA JÚNIOR, Álvaro. Círculos epistemológicos: reflexões sobre uma abordagem de pesquisa freiriana. *Dialogia*, São Paulo, n. 39, p. 1-14, set./dez. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/39.2021.20418>. Acesso em: 20 jun. 2025.

ANDRADE, F. M. C.; CASALI, V. W. D. Etnobotânica e estudo de plantas medicinais. In: RODRIGUES, A. G. et al. *Plantas medicinais e aromáticas: etnoecologia e etnofarmacologia*. Viçosa: UFV, 2002. p. 79-144.

ARAÚJO, M. R. P.; FARIAS, C. R. O.; NUNES, C. C. A. Reflexões acerca do conhecimento científico, saberes locais e suas relações com o ensino de Ciências. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 11., 2017, Florianópolis. *Anais*. Florianópolis: ABRAPEC, 2017. Disponível em: <https://abrapecnet.org.br/enpec/xi-enpec/anais/resumos/R1363-1.pdf>. Acesso em: 08 out. 2020.

ARROYO, Miguel. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Petrópolis: Vozes, 2012. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/690098498/ARROYO-Miguel-Outros-sujeitos-outras-pedagogias>. Acesso em: 24 jun. 2025.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Os coletivos diversos repolitizam a formação. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; LEÃO, Geraldo (org.). *Quando a diversidade interroga a formação docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. Disponível em: <https://pdfcoffee.com/qdownload/os-coletivos-diversos-repolitizam-a-formacao-pdf-free.html>. Acesso em: 20 jun. 2025.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores(as) do campo. *Cademo Cedes*, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/jL4tKcDNvCggFcg6sLYJhwG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jul. 2025.

BANIWA, Gersem. Escola indígena surgiu como contraponto ao projeto colonizador que nos foi imposto. *ADUA – Seção Sindical dos Docentes da UFAM*, 15 jul. 2022. Disponível em: https://www.adua.org.br/frame2.php?pagina=artigo.php&ID_ARTIGO=473. Acesso em: 2 mai. 2025.

BANIWA, Gersem. Direitos humanos e direitos indígenas na perspectiva da Lei n. 11.645/2008. *Educação em Rede*, v. 7, 2019. Disponível em:

<https://www.sesc.com.br/multimidia/publicacoes/pdf-educacao-em-rede-vol-7/>. Acesso em: 20 nov. 2023.

BARBOSA, S. et al. Quem educa a quem? A troca de saberes em Viçosa. *Cadernos de Agroecologia*, v. 12, n. 1, jul. 2017. Anais do II SNEA. Disponível em: <https://cadernos.aba-agroecologia.org.br/cadernos/article/view/2388>. Acesso em: 15 ago. 2024.

BAPTISTA, Geilsa Costa Santos. Do cientificismo ao diálogo intercultural na formação do professor e ensino de ciências. *Revista Interações*, v. 10, n. 31, p. 28-53, 2014. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/6369>. Acesso em: 23 mar. 2024.

BENEDITO, Beatriz; CARNEIRO, Suelaine; PORTELLA, Tânia. *Lei 10.639: a atuação das secretarias municipais de educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira*. São Paulo: Instituto Alana, 2023. Disponível em: <https://alana.org.br/wp-content/uploads/2023/04/lei-10639-pesquisa.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2023.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; BORGES, Antonádia. Um projeto decolonial antirracista: ações afirmativas na pós-graduação da Universidade de Brasília. *Educação & Sociedade*, v. 42, e248710, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/c5k3X36N7xVdWjLSbtksxWH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 dez. 2023.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. *Sociedade e Estado*, v. 31, n. 1, p. 15-24, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/wKkj6xkzPZHGcFCf8K4BqCr/?format=html>. Acesso em: 20 mar. 2023.

BISPO DOS SANTOS, Antônio (Nêgo). Nêgo Bispo: um guerreiro dos saberes ancestrais. Entrevista concedida a André Gonçalves et al. *Revista Revestres*, 4 dez. 2023. Republicado em *Outras Palavras*, 5 dez. 2023. Disponível em: <https://outraspalavras.net/outrasmidias/nego-bispo-um-guerreiro-dos-saberes-ancestrais/>. Acesso em: 23 jun. 2025.

BISPO DOS SANTOS, Antônio (Nêgo). *Nêgo Bispo: vida, memória e aprendizado*. Itaú Cultural. YouTube, 2020. 1 vídeo (não informado). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gLo9ZNdgJxw>. Acesso em: 09 dez. 2022.

BISPO DOS SANTOS, Antônio. *Colonização, quilombos: modos e significações*. Brasília: INCTI/UnB, 2015. Disponível em: http://cga.libertar.org/wp-content/uploads/2017/07/BISPO-Antonio-Colonizacao_Quilombos.pdf. Acesso em: 5 maio 2025.

BOTELHO, Denise Maria; NASCIMENTO, Wanderson Flor do. Educação e religiosidades afro-brasileiras: a experiência dos candomblés. *Participação*, Brasília, v. 17, p. 74-82, 2010. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/participacao/article/view/24204/21507>. Acesso em: 23 fev. 2025.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Educação popular e pesquisa participante: um falar algumas lembranças, alguns silêncios e algumas sugestões. In: STRECK, Danilo; SOBOTTKA, Emil; EGGERT, Edla (org.). *Conhecer e transformar: pesquisa-ação e pesquisa participante em diálogo internacional*. Curitiba: CRV, 2014. p. 39-72. Disponível em: <https://apartilhadavida.com.br/wp-content/uploads/escritos/PESQUISA/PESQUISA%20PARTICIPANTE/EDUCA%C3%87%C3%83O%20POPULAR%20E%20PESQUISA%20PARTICIPANTE%20-%20rosa%20dos%20ventos.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2025.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é método Paulo Freire*. 26. ed. São Paulo: Brasiliense, 2002. Disponível em: <https://acervoapi.paulofreire.org/server/api/core/bitstreams/ddea6ca3-6cb9-4c8a-bb0f-db8a90352a70/content>. Acesso em: 15 jan. 2025.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; FAGUNDES, Maurício Cesar Vitória. Cultura popular e educação popular: expressões da proposta freireana para um sistema de educação. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 61, p. 89-106, jul./set. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602016000300089&script=sci_arttext. Acesso em: 10 out. 2020.

BRASIL. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 13 jun. 2024.

BRASIL. *Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 20 nov. 2023.

BRASIL. *Lei nº 13.123, de 20 de maio de 2015*. Dispõe sobre o acesso ao patrimônio genético, sobre a proteção e o acesso ao conhecimento tradicional associado e sobre a repartição de benefícios para conservação e uso sustentável da biodiversidade. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 14 maio 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13123.htm. Acesso em: 15 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Manual de Gestão Escola da Terra*. Brasília, DF: MEC, 2 fev. 2013. Disponível em: https://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/manual_escola_terra.pdf. Acesso em: 12 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10098-diretrizes-curriculares&Itemid=30192. Acesso em: 20 nov. 2023.

BRIDGEWATER, Peter; ROTHERHAM, Ian D. A critical perspective on the concept of biocultural diversity and its emerging role in nature and heritage conservation. *People and Nature*, v. 1, n. 3, p. 291-304, 2019. DOI: 10.1002/pan3.10040. Disponível em: <https://besjournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/pan3.10040>. Acesso em: 4 abr. 2025.

BRITO, Larisse Miranda de. Universidade no Brasil, colonialidade do saber e decolonização: outras perspectivas para a educação nacional? *Humanidades & Inovação*, v. 6, n. 2, p. 57-68, 2019. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/864>. Acesso em: 20 nov. 2023.

CAIRES SILVA, Ricardo Tadeu; DUARTE, Angelina. Um longo caminho: a aprovação da Lei 10.639/03 como fruto da luta do movimento social negro pelo direito à educação (1889- 2003). *Ensino & Pesquisa*, União da Vitória, v. 16, n. 3, p. 114-138, jul./set. 2018. DOI: 10.33871/23594381.2018.16.3.2244. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/ensinoepesquisa/article/view/2244/>. Acesso em: 23 jun. 2025.

CALDART, Roseli Salete. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (org.). *Educação do Campo: campo – políticas públicas – educação*. Brasília: Incra; MDA, 2008. p. 67-86. (NEAD Especial, 10). Disponível em: https://educanp.weebly.com/uploads/1/3/9/9/13997768/por_uma_educacao_do_campo.pdf. Acesso em: 23 fev. 2025.

CALDART, Roseli Salete. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. São Paulo: Expressão Popular, 2004. Disponível em: <https://ufrb.edu.br/educacaodocampocfp/images/livro-pedagogia-da-terra-mst.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2025.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete et al. (org.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l191.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2025.

CANDAU, Vera Maria (org.). *Educação intercultural e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Cotidiano escolar e práticas interculturais. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 802-820, jul./set. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/GKr96xZ95tpC6shxGzhRDrG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 ago. 2021.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, p. 45-56, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5szsvwMvGSVPkGnWc67BjtC/?lang=pt>. Acesso em: 16 ago. 2021.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. *Currículo sem Fronteiras*, v. 11, n. 2, p. 240-255, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2011/vol11/no2/15.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2021.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan./mar. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/QL9nWPmwbhP8B4QdN8yt5xg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jun. 2024.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; LEITE, Miriam Soares. Diálogos entre diferença e educação. In: CANDAU, Vera Maria Ferrão (org.). *Educação intercultural e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006. Disponível em: https://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau/candau_dialogo_entre_diferenca_educacao.pdf. Acesso em: 5 abr. 2024.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. *Revista Espaço do Currículo*, João Pessoa, v. 13, n. esp., p. 678-686, dez.

2020. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13nEspecial.54949. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/54949>. Acesso em: 23 fev. 2025.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOQUEL, Ramón (org.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos; Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 79-93. Disponível em: <http://observatorioedhemfoc.hospedagemdesites.ws/observatorio/wp-content/uploads/2020/09/El-giro-decolonial-1.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2023.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOQUEL, Ramón (org.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. Disponível em: <http://observatorioedhemfoc.hospedagemdesites.ws/observatorio/wp-content/uploads/2020/09/El-giro-decolonial-1.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2023.

CASTRO NETA, Abília Ana de et al. Contextos da precarização docente na educação brasileira. *Revista Exitus*, Santarém, v. 10, n. 1, e020225, 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-94602020000100225. Acesso em: 20 jun. 2025.

CHALMERS, Alan Francis. *O que é ciência, afinal?* Tradução de Raul Fiker. São Paulo: Brasiliense, 1993. Disponível em: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/49708003/A.F.Chalmers_-_O_que_e_ciencia_afinal.pdf. Acesso em: 3 fev. 2023.

CONTE, Isaura Isabel; RIBEIRO, Marlene. Escola do campo: relação entre conhecimentos, saberes e culturas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n. 3, p. 847-862, jul./set. 2017. DOI: 10.1590/S1517-9702201707160785. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/kV685fhN6zd4dgzP8HvRmSL/>. Acesso em: 24 jun. 2025.

CONTE, Isaura Isabel. Pedagogia da alternância na educação do campo em uma escola pública. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 31, e12746, 2022. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-20972022000100102&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 jun. 2025.

CORREA XAKRIABÁ, Célia Nunes. *O barro, o genipapo e o giz no fazer epistemológico de autoria Xakriabá: reativação da memória por uma educação territorializada*. Brasília: [s.n.], 2018. 218 p. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/sites/default/files/documents/xat00003.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2025.

CUNHA, Henrique Moura; SILVA, Eliete Jussara Lopes; CHAGAS, Waldeci Ferreira. Movimento negro e educação escolar intercultural: luta e resistência na América Latina e no Brasil. *Revista Cocar*, Belém, v. 21, n. 39, p. 1-21, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/2244>. Acesso em: 23 jun. 2025.

DIAS, Jaqueline Evangelista; LAUREANO, Lourdes Cardozo (org.). *Protocolo comunitário biocultural das raizeiras do Cerrado: direito consuetudinário de praticar a medicina tradicional*. Turmalina: Articulação Pacari, 2014. Disponível em: https://absch.cbd.int/api/v2013/documents/E5195138-7269-5615-AD9E-E25D19844AFB/attachments/202716/Protocolo_Comunitario-Raizeiras.pdf. Acesso em: 15 jun. 2024.

DIEGUES, Antonio Carlos et al. *Os saberes tradicionais e a biodiversidade no Brasil*. São Paulo: NUPAUB; USP, 2000. Disponível em: <http://www.livroaberto.ibict.br/bitstream/1/750/2/Biodiversidade%20e%20comunidades%20tradicionais%20no%20Brasil.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2024.

DIEGUES, Antonio Carlos Sant'Ana. Sociobiodiversidade. In: FERRARO JÚNIOR, Luiz Antonio (org.). *Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores*. Brasília: MMA, 2005. p. 303-312. Disponível em: <http://oca.esalq.usp.br/wp-content/uploads/sites/430/2020/02/encontros.pdf>. Acesso em: 4 fev. 2025.

DUSSEL, Enrique. *Ética da libertação na idade da globalização e exclusão*. Petrópolis: Vozes, 2012. Disponível em: https://enriquedussel.com/txt/Textos_Libros/50.Etica_da_libertacao.pdf. Acesso em: 29 fev. 2023.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Monica Castagna (org.). *Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão*. Brasília: MDA, 2006. p. 27-39. Disponível em: https://educanp.weebly.com/uploads/1/3/9/9/13997768/educacao_do_campo_e_pesquisa_-_questes_para_reflexo.pdf. Acesso em: 23 fev. 2025.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Educação do campo e território camponês no Brasil. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (org.). *Educação do campo: campo - políticas públicas - educação*. Brasília: Incra; MDA, 2008. p. 39-66. (NEAD Especial, 10). Disponível em: https://educanp.weebly.com/uploads/1/3/9/9/13997768/por_uma_educacao_do_campo.pdf. Acesso em: 23 fev. 2025.

FIGUEIREDO, José Wnilson; FRANTZ, Walter. Interculturalidade crítica e educação popular em diálogo. *Roteiro*, Joaçaba, v. 43, n. 2, p. 673-706, maio/ago. 2018. DOI: 10.18593/r.v43i2.16105. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3519/351964737016/html/>. Acesso em: 3 set. 2023.

FLEURI, Reinaldo Matias. Desafios à educação intercultural no Brasil. *PerCursos*, Florianópolis, v. 2, n. 2, p. 109-128, 2001. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/percursos/article/view/1490>. Acesso em: 16 ago. 2021.

FLEURI, Reinaldo Matias. *Educação intercultural e formação de educadores*. João Pessoa: Editora do CCTA, 2022. Disponível em: <https://www.ccta.ufpb.br/editoraccta/contents/titulos/educacao/educacao-intercultural-e-formacao-de-educadores-1/educacao-intercultural-e-formacao-de-educadores-ebook-2010.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2024.

FRANCO, Tânia; DRUCK, Graça; SELIGMANN-SILVA, Edith. As novas relações de trabalho, o desgaste mental do trabalhador e os transtornos mentais no trabalho precarizado. *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional*, São Paulo, v. 35, n. 122, p. 229-248, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbso/a/TsQsX3zBC8wDt99FryT9nnj/>. Acesso em: 20 jun. 2025.

FREIRE, Jacqueline Cunha da Serra; CASTRO, Edna Maria Ramos de. Políticas públicas, juventude e educação para a sustentabilidade: saberes da terra em foco. In: MOLINA, Monica Castagna (org.). *Educação do campo e pesquisa II*. Brasília: MDA, 2010. v. 1, p. 161-180. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/upload/d/Vendramini.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2025.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/educacao_pratica_liberdade.pdf. Acesso em: 28 dez. 2019.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1989. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/A-Importancia-do-Ato-de-Ler-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2024.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <http://forumeja.org.br/files/Autonomia.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2019.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação*. São Paulo: Editora UNESP, 2000. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Paulo-Freire-Pedagogia-da-indignacao.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2023.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREITAS, Alexandre Edson Caetano; RESENDE, Lúcia Gracia de. Currículo e resistência: horizontes para uma ecologia de saberes. *Revista Espaço do Currículo*, João Pessoa, v. 9, n. 2, p. 274-285, maio/ago. 2016. DOI: 10.15687/rec.v9i2.29928. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/29928/16102>. Acesso em: 24 jun. 2025.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Escola "sem" partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ/LPP, 2017. Disponível em: <https://ifg.edu.br/attachments/article/7536/A%20g%C3%AAnese%20das%20teses%20do%20Escola%20sem%20Partido%20esfinge%20e%20ovo%20da%20serpente%20que%20amea%C3%A7a%20a%20sociedade%20e%20a%20educa%C3%A7%C3%A3o%20%E2%80%93%20Gaud%C3%Aancio%20Frigotto.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2025.

FURLANI, Jimena. Sexos, sexualidade e gênero: monstruosidades no currículo da educação sexual. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 46, p. 269-285, dez. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/ij/edur/a/5nNjC3xKQxqKZMXVLFrdQdh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 abr. 2024.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GIMONET, Gerard Claude. *Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAs*. Tradução de Thierry de Burghgrave. Petrópolis: Vozes, 2007. Disponível em: <https://doceru.com/doc/5n550xv>. Acesso em: 20 jun. 2025.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: MOREIRA, Antonio Flavio; CANDAU, Vera Maria (org.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008. Disponível em: <https://educarparaomundo.files.wordpress.com/2016/07/moreira-candau-multiculturalismo-diferencas-culturais-e-praticas-pedagogicas.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2024.

GONDIM, Maria Stela da Costa. A inter-relação entre saberes científicos e saberes populares na escola: uma proposta interdisciplinar baseada em saberes das artesãs do Triângulo Mineiro. 2007. 318 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2007. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/1964>. Acesso em: 8 out. 2020.

GROSFOGUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Sociedade e Estado*, v. 31, n. 1, p. 25-49, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/xpNFtGdzw4F3dpF6yZVVGgt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 mar. 2023.

HOOKEs, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017a. Disponível em: https://www.ufrb.edu.br/ppgcom/images/bell_hooks_-_Ensinando_a_Transgredir_1.pdf. Acesso em: 16 jan. 2023.

HOOKEs, bell. *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática*. Tradução de Bhuvli Libanio. São Paulo: Elefante, 2017b. Disponível em: file:///C:/Users/T.i/Downloads/dokumen.pub_ensinando-pensamento-critico-9786587235042.pdf. Acesso em: 30 fev. 2024.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006. Disponível em: https://www.academia.edu/107424937/IMBERNÓN_Francisco_Formação_docente_e_profissional_Formar_se_para_a_mudança_e_a_incerteza. Acesso em: 2 fev. 2025.

KAINGANG, Braulina. Conhecimentos indígenas: seus desafios nos dias atuais. In: SESC – DEPARTAMENTO NACIONAL. *Educação em rede: culturas indígenas, diversidade e educação*. v. 7, p. 28-39, 2019. Disponível em: <https://www.sesc.com.br/multimedia/publicacoes/pdf-educacao-em-rede-vol-7/>. Acesso em: 20 nov. 2023.

KAMBEBA, Márcia Wayna. Índio eu não sou. *Recanto das Letras*, 12 abr. 2018. Disponível em: <https://www.recantodasletras.com.br/poesias-de-reflexao/4653545>. Acesso em: 13 fev. 2025.

KAYAPÓ, Edson. A diversidade sociocultural dos povos indígenas no Brasil: o que a escola tem a ver com isso. In: SESC – DEPARTAMENTO NACIONAL. *Educação em rede: culturas indígenas, diversidade e educação*. v. 7, p. 40-49, 2019. Disponível em: <https://www.sesc.com.br/multimedia/publicacoes/pdf-educacao-em-rede-vol-7/>. Acesso em: 20 nov. 2023.

KAYAPÓ, Edson; BRITO, Tamires. A pluralidade étnico-cultural indígena no Brasil: o que a escola tem a ver com isso? *Mneme - Revista de Humanidades*, Caicó, v. 15, n. 35, p. 38-68, jul./dez. 2014. Dossiê Histórias Indígenas. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/mneme/article/view/7445/5817>. Acesso em: 20 nov. 2023..

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019. Disponível em: https://www.ufrb.edu.br/ppgcom/images/MEMORIAS_DA_PLANTACAO_-_EPISODIOS_DE_RAC_1_GRADA.pdf. Acesso em: 16 mar. 2023.

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

KRENAK, Ailton. Uma colônia nos trópicos. Entrevista concedida a Angelise Nadal Pimenta. In: SESC – DEPARTAMENTO NACIONAL. *Educação em rede*. v. 7, 2019. Disponível em: <https://www.sesc.com.br/multimedia/publicacoes/pdf-educacao-em-rede-vol-7/>. Acesso em: 20 nov. 2023.

LADEIRA, Thalles Azevedo. Fracasso escolar e desigualdade social: uma perspectiva crítica e emancipatória. *Revista Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 5, 9 fev. 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/4/fracasso-escolar-e-desigualdade-social-uma-perspectiva-critica-e-emancipatoria>. Acesso em: 15 fev. 2025.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 21-53. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/>. Acesso em: 20 nov. 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. Metodologias ativas: a quem servem? Nos servem? In: LIBÂNEO, José Carlos et al. (org.). *Didática e formação de professores: embates com as políticas curriculares neoliberais*. Goiânia: Cegraf UFG, 2022. p. 38-46. Disponível em: https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/edipe2_ebook/artigo_10.html. Acesso em: 24 maio 2025.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Reflexões sobre currículo: as relações entre senso comum, saber popular e saber escolar. *Em Aberto*, Brasília, v. 12, n. 58, p. 15-20, abr./jun. 1993. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/download/2197/1936>. Acesso em: 8 out. 2020.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Questões ontológicas e metodológicas da educação ambiental crítica no capitalismo contemporâneo. *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, Rio Grande, v. 36, n. 1, p. 79-95, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/8954/5811>. Acesso em: 18 fev. 2025.

LUCAS, Jéssica. Comunidades ressaltam a importância dos protocolos comunitários de consulta durante evento em Brasília. *Terra de Direitos*, 24 maio 2019. Disponível em: <https://terradedireitos.org.br/noticias/noticias/comunidades-ressaltam-a-importancia-dos-protocolos-comunitarios-de-consulta-durante-evento-em-brasilia/23152>. Acesso em: 24 maio 2022.

LUCIANO, Gersem dos Santos. *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: MEC; SECAD; LACED/Museu Nacional, 2006. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/indio_brasileiro.pdf. Acesso em: 2 fev. 2025.

MAGALHÃES, Helisa Vieira. Saberes indígenas e formação de professores: caminhos para a decolonialidade e interculturalidade. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS, 7., 2021, Catalão. *Anais [...]*. Catalão: Universidade Estadual de Goiás, 2019. Disponível em: <https://www.anais.ueg.br/index.php/sielli/article/view/14955>. Acesso em: 13 maio 2024.

MENDONÇA, Guilherme Cruz de. Diversidade biocultural, direito e cidades: implementação do marco jurídico sobre diversidade biocultural na cidade do Rio de Janeiro. 245 f. Tese (Doutorado em Meio Ambiente) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: https://ppgmeioambiente.uerj.br/wp-content/uploads/2018/12/guilherme_mendonca.pdf. Acesso em: 3 mar. 2025.

MENESES, Alcione Sousa. Quando a educação se torna uma necessidade para além de um direito universal: interface entre campo acadêmico e ação coletiva camponesa na constituição da Educação Diferenciada. *Revista Brasileira de Educação*, v. 29, e290026, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/RrTxg6yLHGHqzkYCnGYhpkQ/>. Acesso em: 19 jun. 2025.

MICHELOTTI, Fernando. Educação do campo: reflexões a partir da tríade produção-cidadania-pesquisa. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (org.). *Educação do campo: campo - políticas públicas - educação*. Brasília: Incra; MDA, 2008. p. 87-96. (NEAD Especial, 10). Disponível em: https://educanp.weebly.com/uploads/1/3/9/9/13997768/por_uma_educacao_do_campo.pdf. Acesso em: 23 fev. 2025.

MIGNOLO, Walter. A desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 80, p. 9-63, mar. 2008. Disponível em: https://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/desobediencia_epistemica_mignolo.pdf. Acesso em: fev. 2025.

MIGNOLO, Walter D. *Historias locales/diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Ediciones Akal, 2003. Disponível em: <https://www.ram-wan.net/restrepo/decolonial/11-mignolo-un%20paradigma%20otro.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2023.

MIGNOLO, Walter D. *A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade*. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 71-103. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/>. Acesso em: 20 nov. 2023.

MIRANDA, Élide Lopes et al. *Troca de Saberes: Novos Enfoques Metodológicos na Construção do Conhecimento Agroecológico na Zona da Mata Mineira*. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO; SEMINÁRIO REGIONAL DA REGIÃO SUL DO RS: CAMPO E CIDADE EM BUSCA DE CAMINHOS COMUNS, 1., 2012, Pelotas. Anais [...]. Pelotas: UFPEL, 2012. v. 1. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/373/2019/06/%C3%89lide-Lopes-Miranda.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2024.

MOCELLIN PETRINI, Silene Gonçalves; WANDERER, Fernanda. Escola moderna e seus desajustes na contemporaneidade. *Educar Mais*, Pelotas, v. 6, n. 1, p. 58-71, 2022. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/252679>. Acesso em: 24 jun. 2025.

MOLINA, Monica Castagna (org.). *Educação do Campo e Pesquisa II*. Brasília: MDA, 2010. v. 1. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/upload/d/Vendramini.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2025.

MOLINA, Monica Castagna. Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 55, p. 145-166, jan./mar. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/qQMpZkcTFxbFDk59QJKpWmG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jun. 2025.

MOVIMENTO INDÍGENA DE RETOMADA PURI DA ZONA DA MATA MINEIRA; ACERVO BIOCULTURAL DO GRUPO ENTRE FOLHAS - PLANTAS MEDICINAS/UFV (GEFPM); NATIVIDADE, Carolina Santos; GOMES, Helenice Maria; BARROS, Helena Joaquina Gomes; ANDRADE, Fernanda Maria Coutinho de; FERNANDEZ, Thais Almeida Cardoso (org.). *Protocolo comunitário biocultural do povo Puri, grupo Uxo Txori da Zona da Mata mineira* [livro eletrônico]: do jeito que minha avó contava: expressões da oralidade, memórias, identidade e a defesa dos direitos consuetudinários de um povo que resiste. 1. ed. Viçosa: Edição dos Autores, 2024. E-book. ISBN 978-65-01-08916-4. Disponível em:

<https://drive.google.com/drive/folders/19jMwYuV-yfN4Bx5nmeXgttfkmLQVe8ym>. Acesso em: 16 jun. 2024.

MORAES, Emília Murta; DINIZ-PEREIRA, Julio Emilio. Formação docente e diversidade cultural: complexidade, polissemia e consciência política. *Roteiro*, Joaçaba, v. 39, n. 2, p. 105-130, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3519/351961828008.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2024.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, p. 156-168, maio/ago. 2003. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-24782003000200012&script=sci_abstract. Acesso em: 18 jan. 2024.

MUNDURUKU, Daniel. "Posso ser quem você é sem deixar de ser quem eu sou": uma reflexão sobre o ser indígena. In: SESC – DEPARTAMENTO NACIONAL. *Educação em Rede*. v. 7, p. 50-61, 2019. Disponível em: <https://www.sesc.com.br/multimedia/publicacoes/pdf-educacao-em-rede-vol-7/>. Acesso em: 20 nov. 2023.

MUNDURUKU, Daniel. *O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)*. São Paulo: Paulinas, 2012. Disponível em: <https://dokumen.pub/qdownload/o-carater-educativo-do-movimento-indigena-brasileiro-1970-1990.html>. Acesso em: 4 fev. 2025.

NASCIBEM, Fábio Gabriel; VIVEIRO, Alessandra Aparecida. Para além do conhecimento científico: a importância dos saberes populares para o ensino de ciências. *Interacções*, v. 11, n. 39, p. 329-346, 2015. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/8754>. Acesso em: 3 fev. 2023.

NASCIMENTO, Abdias do. *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2016. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4288330/mod_resource/content/1/O%20Genoc%C3%ADdio%20do%20Negro%20Brasileiro.pdf. Acesso em: 20 mar. 2023.

NASCIMENTO, Rita Gomes do. A Lei n. 11.645/08 e o ensino da temática indígena: fundamentos e desafios de um currículo intercultural para uma sociedade pluriétnica. In: SESC – DEPARTAMENTO NACIONAL. *Educação em Rede*. v. 7, p. 62-75, 2019. Disponível em: <https://www.sesc.com.br/multimedia/publicacoes/pdf-educacao-em-rede-vol-7/>. Acesso em: 20 nov. 2023.

NASCIMENTO, Wanderson Flor do. Sobre os candomblés como modo de vida: imagens filosóficas entre Áfricas e Brasis. *Ensaaios Filosóficos*, v. 13, p. 153-170, ago. 2016. Disponível em: https://www.ensaaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo13/11_NASCIMENTO_Ensaaios_Filosoficos_Volume_XIII.pdf. Acesso em: fev. 2025.

NATIVIDADE, Carolina Santos; PAULA, Mariana Carvalho de; SILVA, Alice Cristina de Sampaio e; FERNANDEZ, Thaís Almeida Cardoso; COUTINHO, Fernanda Maria; DIAS, Jaqueline Evangelista; SANTOS, Zaquiel Silva; GOMES, Renata de Souza; VILELA, Diana Luna Philomena. *Caminhos para a construção de protocolos comunitários*. Viçosa: Editora Asa Pequena, 2025. E-book. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/19jMwYuV-yfN4Bx5nmeXgttfkmLQVe8ym>. Acesso em: 10 jul. 2025.

OBSERVATÓRIO DE PROTOCOLOS AUTÔNOMOS. Disponível em: <https://observatorio.direitosocioambiental.org/>. Acesso em: 21 abr. 2024.

OLIVEIRA, Claudeney Licínio. *O currículo na perspectiva decolonial: um estudo de caso em uma escola de Uruará, Pará, Brasil*. 2018. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2018. Disponível em: https://bu.furb.br/docs/DS/2018/364507_1_1.pdf. Acesso em: 12 jan. 2024.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, abr. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/TXxbbM6FwLJyh9G9tqvQp4v/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 nov. 2023.

OLIVEIRA, Marcos Barbosa de. Neutralidade da ciência, desencantamento do mundo e controle da natureza. *Scientiae Studia*, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 97-116, 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1678-31662008000100005&script=sci_arttext&tlng=es. Acesso em: 8 out. 2020.

PALAFIX, Gabriel Humberto Muñoz. Paulo Freire. In: CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS (org.). *Mestras e Mestres do Mundo: coragem e sabedoria*. Coimbra: CES, 2015. Disponível em: https://epistemologiasdosul.ces.uc.pt/mestrxs/?id=27696&pag=23918&id_lingua=2&entry=29932. Acesso em: 24 jun. 2025.

PANSINI, Flávia; NENEVÉ, Miguel. Educação multicultural e formação docente. *Currículo sem Fronteiras*, v. 8, n. 1, p. 31-48, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/inter/a/qPLYDcBpqSgrLYKh5PfgjWw/?format=pdf>. Acesso em: 30 ago. 2024.

PEREIRA, Jullie. Existem outras formas de compreender o mundo, diz cientista indígena Justino Rezende sobre artigo publicado na Science. *InfoAmazonia*, 10 jan. 2025. Disponível em: <https://infoamazonia.org/2025/01/10/existem-outras-formas-de-compreender-o-mundo-diz-cientista-indigena-justino-rezende-sobre-artigo-publicado-na-science/>. Acesso em: 20 jun. 2025.

PINTO, Manoela Braga Alves et al. Epistemologias Oprimidas: A decolonialidade e o pioneirismo da UERJ na implementação de cotas raciais. *Africa e Africanidades*, ano 16, n. 46, p. 106-122, maio 2023. Disponível em: <https://africaeaficanidades.com.br/documentos/ARTLIVRE080523.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2023.

PIOVEZAN, Patrícia Regina. *As políticas educacionais e a precarização do trabalho docente no Brasil e em Portugal*. 2017. 225 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/bf4ed152-9621-4c18-8d6f-fbc1057e63b1/content>. Acesso em: 21 jun. 2025.

PITANO, Sandro de Castro. Metodologias participativas na práxis da educação popular: uma ética da transgressão desde as origens. *Horizontes*, Itatiba, v. 41, n. 1, e023039, 2023. DOI: 10.24933/horizontes.v41i1.1651. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1651/749>. Acesso em: 26 abr. 2025.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. *Relatório do desenvolvimento humano 2004: liberdade cultural num mundo diversificado*. Lisboa: Mensagem, 2004. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/pn000010.pdf>. Acesso em: 16 out. 2022.

QUIJANO, Aníbal. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142. Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade_do_saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf. Acesso em: 22 dez. 2023.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, 2009. p. 73-116. Disponível em: <https://ayalaboratorio.files.wordpress.com/2017/09/quijano-anibal-colonialidade-do-poder-e-classificac3a7c3a3o-social.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2023.

REIS, Ana Teresa da Silva; ALMEIDA, Bárbara Ribeiro Dourados Pias de; LIMA, Lurian José Reis da Silva. Avanços e desafios na implementação da educação antirracista no Brasil. 2023. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/6830/12916>. Acesso em: 20 nov. 2023.

REIS, Diego dos Santos. A colonialidade do saber: perspectivas decoloniais para repensar a univers(al)idade. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 43, e240967, 2022. DOI: 10.1590/ES.240967. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/V4NXjqDTzVTkVLRXQyDfdyQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 jul. 2024.

REIS, Diego dos Santos. Saberes encruzilhados: (de)colonialidade, racismo epistêmico e ensino de filosofia. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 36, e75417, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/Hvf6N7pz6yxwk6J945MS9CC/?lang=pt>. Acesso em: 13 mar. 2023.

RODRIGUES, Anny Camila Leal. *Conhecendo a Pedagogia da Alternância*. São Luís: IFMA, 2020. Disponível em: https://profept.ifma.edu.br/wp-content/uploads/sites/57/2020/08/Anny-Camila-MANUAL_CONHECENDO_A_PEDAGOGIA_DA_ALTERN%C3%82NCIA.pdf. Acesso em: 22 jun. 2025.

ROMÃO, José Eustáquio et al. Círculo epistemológico-círculo de cultura como metodologia de pesquisa. *Educação e Linguagem*, ano 9, n. 13, p. 173-195, jan./jun. 2006.

SANTOS, Daiane Felix dos. 10 anos da lei 11.645: avanços e desafios no ensino de história indígena na educação básica. In: ENCONTRO ESTADUAL DE ENSINO DE HISTÓRIA, 5., 2019, Eunápolis. *Anais [...]*. Eunápolis: ANPUH-BA, 2019. Disponível em: https://www.encontro2019.ba.anpuh.org/anais/trabalho/view?ID_TRABALHO=11755. Acesso em: 20 nov. 2023.

SANTOS, Karina Pereira dos. *"Tudo que nós tem é nós": continuidades históricas do Movimento Negro e do Movimento de Mulheres Negras nas resistências coletivas ao epistemicídio na UFMG*. 2021. 294 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/44629>. Acesso em: 1 dez. 2023.

SANTOS, Patrícia Lúcia; SILVA, Elaine Dupas da. A educação escolar indígena como fortalecimento da identidade cultural dos potiguara da Paraíba/Brasil - considerações iniciais. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 60, n. 1, p. 105-113, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/zhFtBtt95P6bTVbwGGkvVmv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 set. 2022.

SILVA, Alice Cristina de Sampaio e. *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*. 2020. 124 f. Monografia (Graduação em Ciências Biológicas) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2020.

SILVA, Amanda Siqueira da; SCHNEIDER, Giselda Siqueira da Silva. O Dia do Índio e a Lei 11.645/2008: avanços e retrocessos na práxis escolar. 2018. Disponível em: <https://www.academia.edu/download/67265875/3555.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2023.

SILVA, Joaklebio Alves da. *Educação étnico-racial crítica para o ensino de ciências: descolonizando caminhos na formação inicial de professoras e professores de biologia*. 2022. 285 f. Tese (Doutorado em Ensino das Ciências) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2022. Disponível em: <http://www.tede2.ufrpe.br:8080/tede2/handle/tede2/8663#preview-link0>. Acesso em: 20 nov. 2023.

SILVA, José Nunes da; TAVARES DE LIMA, Jorge Roberto. Povos de terreiros e construção do conhecimento agroecológico: notas para um debate. *Cadernos de Agroecologia*, v. 13, n. 1, jul. 2018. Disponível em: <http://cadernos.aba-agroecologia.org.br/index.php/cadernos/article/view/1118>. Acesso em: 25 fev. 2025.

SILVA, Vanilda Alves da; REBOLO, Flavinês. A educação intercultural e os desafios para a escola e para o professor. *Interações*, Campo Grande, v. 18, n. 4, p. 179-190, out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/inter/a/qPLYDcBpqSgrLYKh5PfgjWw/?format=html>. Acesso em: 16 out. 2022.

SOUZA, Antonio José de et al. Escola e docência no contexto da diversidade: notas crítico-reflexivas e propositivas. *Revista Multidisciplinar do Núcleo de Pesquisa e Extensão (RevNUPE)*, v. 1, n. 1, p. e202105, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/revnupe/article/download/12752/9182>. Acesso em: 20 mar. 2024.

SOUZA, José Clécio Silva e. História da África e cultura afro-brasileira: desafios e possibilidades no contexto escolar. *Revista Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 22, 6 nov. 2018. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/18/22/historia-da-frica-e-cultura-afro-brasileira-desafios-e-possibilidades-no-contexto-escolar>. Acesso em: 23 jun. 2025.

TOLEDO, Victor Manuel; BARRERA-BASSOLS, Narciso. *A memória biocultural: a importância ecológica das sabedorias tradicionais*. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

TONIAL, Felipe Augusto Leques; MAHEIRIE, Kátia; GARCIA JUNIOR, Carlos Alberto Severo. A resistência à colonialidade. *Revista de Psicologia da UNESP*, v. 16, n. 1, p. 18-26, 2017. Disponível em: <https://revpsico-unesp.org/index.php/revista/article/view/270/273>. Acesso em: 20 nov. 2023.

WALSH, Catherine. ¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. *Nómadas*, Bogotá, n. 26, p. 102-113, abr. 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105115241011.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2023.

WALSH, Catherine E. *Pensamiento crítico y matriz (de) colonial: reflexiones latinoamericanas*. Quito: Editorial Abya Yala, 2005. Disponível em: <https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/7426/1/Walsh%20C->

Pensamiento%20cr%C3%ADtico%20y%20matriz%20%28de%29%20colonial.pdf. Acesso em: 4 set. 2023.

WALSH, Catherine. 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*, Pelotas, v. 5, n. 1, p. 6-39, jan./jul. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/revistadireito/article/view/15002>. Acesso em: 20 out. 2023.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e reviver. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-42. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/484685590/document-onl-walsh-catherine-interculturalidade-critica-e-pedagogia-decolonial-pdf>. Acesso em: 10 abr. 2023.

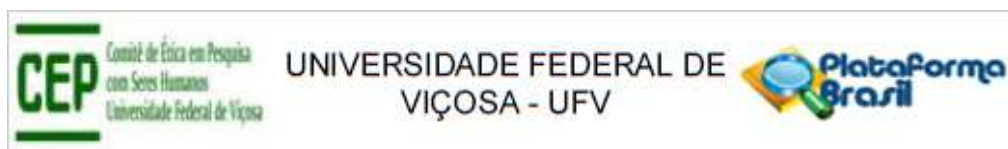
WEZEL, Alexander et al. Agroecology as a science, a movement and a practice. A review. *Agronomy for Sustainable Development*, v. 29, n. 4, p. 503-515, out./dez. 2009. Disponível em: <https://hal.science/hal-00886499/document>. Acesso em: 23 fev. 2025.

ZANELLI, Fabrício Vassalli et al. Intercâmbios Agroecológicos: encontros entre a Educação do Campo e a Agroecologia na Zona da Mata mineira. *Cadernos de Agroecologia*, v. 11, n. 1, jun. 2016. Disponível em: <https://revista.aba-agroecologia.org.br/cad/article/view/20861/12251>. Acesso em: 26 fev. 2025.

ZANK, Sofia et al. *Diversidade biocultural na escola: reflexões e práticas para professoras e professores*. Porto Alegre: SBEE, 2021. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/sites/default/files/documents/prov0398.pdf>. Acesso em: 16 out. 2022.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Parecer consubstanciado referente ao projeto “Educação Popular e Saberes Tradicionais: construindo diálogos sobre a vida e para a vida na formação de professores na UFV”



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Sociobiodiversidade em comunidades tradicionais: pesquisa colaborativa em educação intercultural e formação de professores

Pesquisador: Fernanda Maria Coutinho de Andrade

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 67414623.9.0000.5153

Instituição Proponente: Departamento de Educação

Patrocinador Principal: FUNDAÇÃO DE AMPARO A PESQUISA DO ESTADO DE MINAS GERAIS
CONS NAC DE DESENVOLVIMENTO CIENTIFICO E TECNOLÓGICO

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.991.528

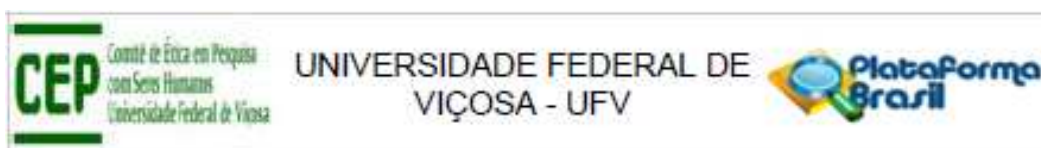
Apresentação do Projeto:

O presente protocolo foi enquadrado como pertencente às Grandes Áreas 2. Ciências Biológicas e 7. Ciências Humanas.

As informações elencadas nos campos “Apresentação do Projeto”, “Objetivo da Pesquisa” e “Avaliação dos Riscos e Benefícios” foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2088911) e da Carta Respostas às pendências.

1. **INTRODUÇÃO:** Povos tradicionais possuem modos de vida, integrados à natureza, que compõem a rica sociobiodiversidade. São povos do presente, com complexas organizações sociais, com territórios distribuídos por todo Brasil, áreas importantes de conservação da biodiversidade. No entanto, estes saberes são muitas vezes invisibilizados, em função da hegemonia dos conhecimentos científicos. O diálogo entre esses conhecimentos, pode trazer luz à atual crise civilizacional e socioambiental. A educação intercultural é apontada como grande aliada nesse caminho. Nesse sentido o projeto tem como objetivo fomentar, junto a comunidades tradicionais, movimentos e organizações sociais e ao Acervo Biocultural do Grupo Entre Folhas-Plantas Medicinais (GEFPM), o intercâmbio entre saberes acadêmicos e tradicionais visando a produção de conhecimento, produtos tecnológicos comunitários e atender a lacuna de materiais e informações que subsidiem a Educação Intercultural, bem como avaliar os impactos dessas ações na formação

Endereço: Universidade Federal de Viçosa, Avenida PH Rolfs s/n, Edifício Arthur Bernardes
Bairro: Campus Universitário **CEP:** 36.570-977
UF: MG **Município:** VIÇOSA
Telefone: (31)3612-2316 **E-mail:** cep@ufv.br



Continuação do Parecer: 5.991.526

de professores. A pesquisa se dará em Círculos Epistemológicos em espaços da Universidade e fora dela, nos quais o diálogo de saberes esteja presente, como, em comunidades tradicionais, no Acervo Biocultural do Grupo Entre-Folhas-Plantas Medicinais/UFV, na disciplina de "Encontro de Saberes", no Curso de Licenciatura em Educação do Campo e na Escola Nacional de Energia Popular. A partir da pesquisa serão produzidos vídeos e roteiros pedagógicos, cartilhas, fichas técnicas, livro e protocolos bioculturais. O acompanhamento da produção e a validação será feita em círculos epistemológicos, nas comunidades e no Acervo Biocultural. O Acervo, local central de desenvolvimento da pesquisa, e também de fortalecimento por meio da pesquisa, vem se estruturando desde 2021 em um processo participativo que envolve licenciandos, professores, representantes de comunidades tradicionais, movimentos e organizações sociais. Pesquisar sobre a metodologia de criação e consolidação do espaço, por meio da pesquisa documental e a observação participante, também é um dos objetivos desta proposta. Ainda um terceiro objetivo é atuar e pesquisar na e sobre a formação de professores na perspectiva intercultural. Será realizada pesquisa documental visando entender a presença da temática da diversidade biocultural nos cursos de licenciatura da UFV, campus viçosa, somado a questionários aplicados a estudantes do último ano dos cursos. Será promovido também curso de formação para licenciandos e professores da educação básica e por meio de círculos epistemológicos realizados com as/os participantes do curso e das atividades do Acervo, espaço educativo, serão estudados os sentidos da educação intercultural na formação de professores.

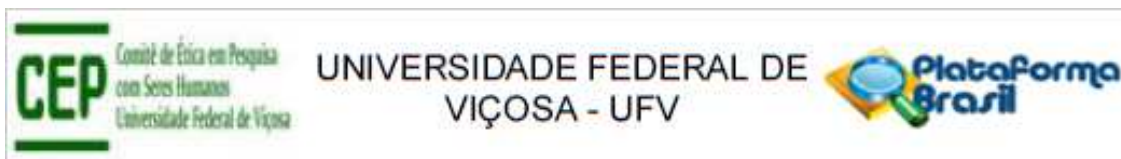
2. HIPÓTESE: A interação com comunidades tradicionais, movimentos e organizações sociais e membros do Acervo Biocultural do Grupo Entre Folhas-Plantas Medicinais contribuirá com a produção de conhecimentos e produtos tecnológicos comunitários visando a educação intercultural na formação de professores..

3. METODOLOGIA:

Proposta: Será uma pesquisa colaborativa e, para a formação de temas geradores, utilizará os Círculos Epistemológicos e entrevistas, Instalações Artístico Pedagógicas, cursos de formação. Além disso, prevê a análise de matriz curricular, programas analíticos e PPC de cursos de licenciatura da UFV e questionários a estudantes do último ano dos cursos de licenciatura.

Análise: Serão utilizados dois métodos de análise dos dados coletados: sistematização e análise de conteúdo dos dados levantados nos círculos epistemológicos, questionários e entrevistas.

Endereço: Universidade Federal de Viçosa, Avenida PH Rolfs s/n, Edifício Arthur Bernardes
 Bairro: Campus Universitário CEP: 36.570-977
 UF: MG Município: VIÇOSA
 Telefone: (31)3612-2316 E-mail: cep@ufv.br



Continuação do Parecer: 5.991.528

4. CRITÉRIOS DE INCLUSÃO/EXCLUSÃO:

Inclusão: Autorização por meio do TCLE, membros de comunidades tradicionais e movimentos sociais vinculadas/os ao Acervo Comunitário Biocultural do Grupo Entre Folhas Plantas Medicinais, professoras/es e licenciandas/os dos cursos autorizados pelos coordenadores e visitantes do Acervo Comunitário Biocultural do Grupo Entre Folhas. Além disso, haverá questionários com estudantes do último ano dos cursos de licenciatura da UFV.

Exclusão: Pessoas que não autorizarem por meio do TCLE, pessoas que não sejam professoras/es, licenciandas/os de cursos não autorizados pelos coordenadores de cursos ou não visitantes do Acervo Comunitário Biocultural do Grupo Entre Folhas ou integrantes de comunidades tradicionais e movimentos sociais.

Objetivo da Pesquisa:

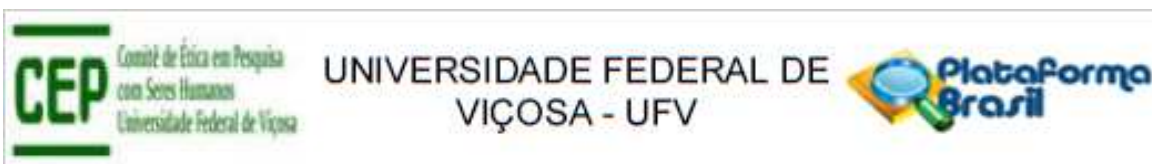
De acordo com os pesquisadores:

Objetivo primário: O presente projeto tem objetivo geral de fomentar, junto a comunidades tradicionais, movimentos e organizações sociais e ao Acervo Biocultural do Grupo Entre Folhas-Plantas Medicinais (GEFPM), o intercâmbio entre saberes acadêmicos e tradicionais visando a produção de conhecimento, produtos tecnológicos comunitários e atender a lacuna de materiais e informações que subsidiem a Educação Intercultural, bem como avaliar os impactos dessas ações na formação de professores.

Objetivo secundário: Objetiva-se especificamente:

- a) Primeiro eixo temático: Levantamento de sociobiodiversidade e Tecnologias Sociais- Levantar e registrar de forma participativa a diversidade biocultural em comunidades tradicionais participantes do Acervo Biocultural do GEFPM.
- b) - Fomentar a produção de Protocolos Comunitários Bioculturais, fichas técnicas de Plantas Medicinais e Atlas da Sociobiodiversidade e Tecnologias Sociais
- c) Segundo eixo temático: Potencialidades e desafios da Educação Intercultural-Levantar temáticas e demandas prioritárias das comunidades tradicionais e da formação de professoras/es para a produção de materiais didáticos interculturais elaborados de forma participativa;
- d) - Fortalecer o Acervo Biocultural do GEFPM e a estruturação de Acervos Bioculturais Comunitários;- Analisar a abordagem da temática biocultural e o impacto do Acervo Biocultural do GEFPM na formação de professoras/es;
- e) - Atuar na formação inicial e continuada de professoras/es, de Viçosa e região, com enfoque na

Endereço: Universidade Federal de Viçosa, Avenida PH Rolfs s/n, Edifício Arthur Bernardes
Bairro: Campus Universitário **CEP:** 36.570-977
UF: MG **Município:** VICOSA
Telefone: (31)3812-2316 **E-mail:** cep@ufv.br



Continuação do Parecer: 5.991.528

educação intercultural;

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

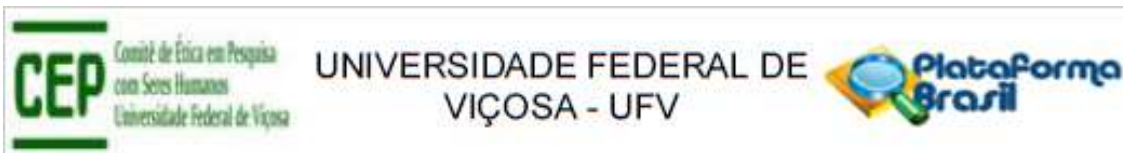
Os pesquisadores apresentam no formulário online da Plataforma os seguintes Riscos: Essa pesquisa poderá trazer desconfortos: a) tempo demandado para responder a entrevista e participar dos círculos epistemológicos. Por isso, as datas e horários para realização da entrevista e círculos epistemológicos serão marcadas antecipadamente de acordo com a disponibilidade que o participante tiver, podendo ser remarcados sem nenhum problema; b) constrangimento ao responder alguma questão. Para minimizar este risco serão evitadas perguntas de caráter evasivo e ainda, você poderá optar por não responder às questões que julgar impertinentes ou 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; c) Constrangimento em ser filmado, fotografado e em disponibilizar sua imagem. Você poderá optar por não ser gravado, filmado e disponibilizar sua imagem caso se sinta constrangido.

e os seguintes Benefícios: A pesquisa terá como benefícios Esta pesquisa poderá beneficiar de modo indireto o Grupo Entre Folhas -Plantas Medicinais, seu Acervo Biocultural e o Espaço de Ciências pelo fortalecimento de seus espaços e suas atividades; assim como trará benefícios para área da pesquisa e prática em educação intercultural na formação de professores, a partir de levantamento de dados e produção de materiais didáticos interculturais, ainda beneficiará comunidades tradicionais a partir do registro de seus saberes e da construção de Protocolos Bioculturais, favorecendo o intercâmbio entre saberes tradicionais/populares e saberes acadêmicos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Os pesquisadores propõem estudo unicêntrico, no país e exploratório por meio de círculos epistemológicos, entrevistas semiestruturadas preferencialmente por Google Meet, conforme descrito em "Metodologia" no campo "Apresentação do Projeto" acima. O número de participantes está estimado em 1000. O orçamento total é de R\$ 227.632,00, com a informação de que será financiado pela FAPEMIG (R\$ 143.432,00) e pelo CNPq (R\$ 84.200,00), trazendo os respectivos plano de trabalho (em contratação) e termo de outorga. A coleta de dados por entrevistas será iniciada em 05/2023 e o término está programado para 12/2032. Houve pendências devidamente respondidas quanto à inclusão de relatórios parciais, modificação dos termos de uso de imagem e uso de obra intelectual, bem como os comprovantes de financiamento.

Endereço: Universidade Federal de Viçosa, Avenida PH Rolfs s/n, Edifício Arthur Bernardes
Bairro: Campus Universitário **CEP:** 36.570-977
UF: MG **Município:** VICOSA
Telefone: (31)3612-2316 **E-mail:** cep@ufv.br



Continuação do Parecer: 5.991.528

Segundo o padrão de tipificação da pesquisa, constante na Resolução CNS nº 674/2022, o delineamento do estudo se caracteriza como: I) Estudo que visa descrever ou compreender fenômenos que aconteceram ou acontecem no cotidiano do participante de pesquisa; II) Não há intervenção no corpo humano; III) TIPO A3 (Entrevista, aplicação de questionários, grupo focal ou outras formas de coleta dirigida de dados). Portanto, a tramitação do presente protocolo é simplificada.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os pesquisadores acostaram no formulário online (incluir os documentos que foram juntados no protocolo. Se houver pendência em algum, após análise, incluir na frente a informação “ – com pendência”):

1. TCLE;
2. Roteiro de entrevistas, formulário on-line a estudantes e professores e roteiro de círculo epistemológico;
3. Cronograma sem compromisso explícito de iniciar a pesquisa após a aprovação do sistema CEP/Conep;
4. Projeto de pesquisa;
5. Folha de rosto assinada;
6. Termo de autorização de uso de imagem e obra intelectual;
7. Autorização de: coordenação do curso de Ciências Sociais, coordenação do curso de licenciatura em História, coordenação do curso de licenciatura em Educação Física, coordenação do curso de licenciatura em Educação do Campo, coordenação do curso de licenciatura em Matemática, coordenação do curso de licenciatura em Dança, coordenação do curso de licenciatura em Ciências Biológicas, movimento Retomada Puri, Comunidade Carangolinha de Cima, Comunidade Quilombola Buriti do Meio, Comunidade Tokmã Kahap.

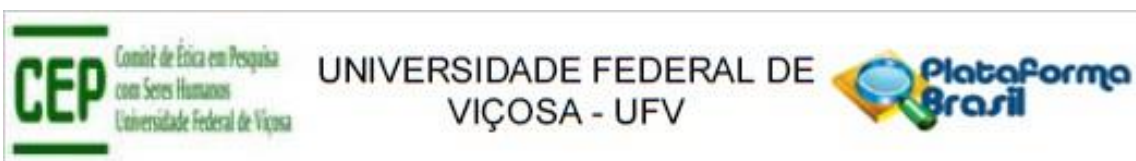
Recomendações:

Aprovado. Os pesquisadores devem se atentar de que não existe projeto guarda-chuva nas normativas do sistema CEP/Conep, sendo que qualquer inclusão ou exclusão, desde que não descaracterize a pesquisa aprovada, deve ser alterada por meio de emenda na Plataforma Brasil.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.

Endereço: Universidade Federal de Viçosa, Avenida PH Rolfs s/n, Edifício Arthur Bernardes
 Bairro: Campus Universitário CEP: 36.570-977
 UF: MG Município: MCOSA
 Telefone: (31)3612-2316 E-mail: cep@ufv.br



Continuação do Parecer: 5.991.528

Considerações Finais a critério do CEP:

Ao término da pesquisa é necessário apresentar, via notificação, o Relatório Final (modelo disponível no site www.cep.ufv.br). Após ser emitido o Parecer Consubstanciado de aprovação do Relatório Final, deve ser encaminhado, via notificação, o Comunicado de Término dos Estudos para encerramento de todo o protocolo na Plataforma Brasil.

Projeto aprovado autorizando o início da coleta de dados com os seres humanos a partir da data de emissão deste parecer.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2088911.pdf	15/03/2023 20:00:28		Aceito
Outros	Carta_Resposta.pdf	15/03/2023 19:54:58	ALICE CRISTINA DE SAMPAIO E SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_modificado.pdf	15/03/2023 16:38:07	ALICE CRISTINA DE SAMPAIO E SILVA	Aceito
Cronograma	Cronograma_modificado.pdf	15/03/2023 15:03:13	ALICE CRISTINA DE SAMPAIO E SILVA	Aceito
Outros	Financiamento_FAPEMIG.pdf	15/03/2023 14:57:37	ALICE CRISTINA DE SAMPAIO E SILVA	Aceito
Outros	termo_de_outorga_CNPQ.pdf	15/03/2023 14:57:12	ALICE CRISTINA DE SAMPAIO E SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_uso_de_imagem_modificado.pdf	15/03/2023 14:35:39	ALICE CRISTINA DE SAMPAIO E SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_AUTORIZAcao_DE_USO_DE_OBRA_INTELLECTUAL_modificado.pdf	15/03/2023 14:35:10	ALICE CRISTINA DE SAMPAIO E SILVA	Aceito
Folha de Rosto	folhaderost_.pdf	16/02/2023 18:12:58	Fernanda Maria Coutinho de Andrade	Aceito
Orçamento	orcamento.pdf	15/02/2023 15:15:22	Fernanda Maria Coutinho de Andrade	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	14/02/2023 21:27:52	Fernanda Maria Coutinho de Andrade	Aceito

Endereço: Universidade Federal de Viçosa, Avenida PH Rolfs s/n, Edifício Arthur Bernardes
 Bairro: Campus Universitário CEP: 36.570-977
 UF: MG Município: VICOSA
 Telefone: (31)3612-2316 E-mail: cep@ufv.br



Continuação do Parecer: 5.991.528

Outros	roteiros_circulos.pdf	14/02/2023 21:23:02	Fernanda Maria Coutinho de Andrade	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	14/02/2023 18:32:20	Fernanda Maria Coutinho de Andrade	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_AUTORIZAaoO_DE_USO_DE_OBRA_INTELECTUAL.pdf	14/02/2023 18:32:12	Fernanda Maria Coutinho de Andrade	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_uso_de_imagem.pdf	14/02/2023 18:31:50	Fernanda Maria Coutinho de Andrade	Aceito
Outros	Questionarios_entrevistas.pdf	14/02/2023 18:30:26	Fernanda Maria Coutinho de Andrade	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Coordenacoes_Licenciaturas.pdf	14/02/2023 18:28:45	Fernanda Maria Coutinho de Andrade	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Autorizacoes_comunidades.pdf	14/02/2023 18:28:11	Fernanda Maria Coutinho de Andrade	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	14/02/2023 15:41:52	Fernanda Maria Coutinho de Andrade	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

VICOSA, 10 de Abril de 2023

Assinado por:
Guilherme de Azambuja Pussieldi
 (Coordenador(a))

Endereço: Universidade Federal de Viçosa, Avenida PH Rolfs s/n, Edifício Arthur Bernardes
 Bairro: Campus Universitário CEP: 36.570-977
 UF: MG Município: VICOSA
 Telefone: (31)3612-2316 E-mail: cep@ufv.br

APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(A) senhor(a) está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa *"Educação popular e Saberes Tradicionais: construindo diálogos sobre a vida e para a vida na formação de professores na UFV"*. Nesta pesquisa pretendemos analisar a disciplina *"Encontro de saberes e práticas educativas"*, ofertada na UFV, como uma experiência em educação popular na formação de professores(as) na Universidade. O motivo que nos leva a essa pesquisa é a perspectiva da formação de professores(as) na disciplina, a partir do entendimento da educação como prática de liberdade, ancorada na cultura e na realidade dos sujeitos, vislumbrando como horizonte a construção de uma universidade popular. Para esta pesquisa adotamos como método a pesquisa-ação, que é um tipo de pesquisa social em estreita associação com uma ação, no nosso caso a própria disciplina. Nessa somos educadoras/es da disciplina e também pesquisadoras/es de forma cooperativa. Documentaremos todo o processo pedagógico da disciplina por meio da observação direta participante e por meio da pesquisa documental analisaremos todos os materiais produzidos na disciplina. Com relação à sua participação nas rodas de conversa da disciplina, a sua fala e sua imagem poderão ser gravadas em áudio ou vídeo se autorizado pelo(a) senhor(a). Se o(a) senhor(a) não se sentir à vontade em ser gravado(a), as informações poderão ser anotadas pela equipe de pesquisadoras/es. Para resguardar a sua integridade e opinião, seu nome será omitido da pesquisa.

Os riscos envolvidos na pesquisa consistem na exposição ou constrangimento das pessoas, durante as atividades da disciplina, que é um risco de pesquisa com seres humanos. Para minimizar esses riscos, evitaremos qualquer situação invasiva. O(A) senhor(a) também poderá optar por não autorizar a gravação ou o uso, para pesquisa, de determinados trechos de sua fala em que se sentiu exposto(a) ou constrangido(a), não disponibilizando qualquer situação que considerar impertinente. A pesquisa não gerará benefício direto ao(à) senhor(a), mas poderá gerar benefícios indiretos a partir do acesso aos registros do(s) encontro(s) da disciplina, que poderão ser utilizados na comunidade como elementos de referência para compreensão, reflexão e/ou reestruturação dos processos educativos locais, para ampliação dos conhecimentos sobre o território e os saberes aí presentes, assim como para auxiliar no acesso e elaboração de políticas públicas referentes ao grupo social/à comunidade da qual o(a) senhor(a) faz parte. Outro benefício possível é construir ou aprofundar os diálogos entre a formação de professores(as) na universidade e os saberes e as demandas do grupo social/comunidade a qual o(a) senhor(a) pertence. A pesquisa pretende contribuir também com o entendimento do papel de uma iniciativa de educação popular, em diálogo estreito com os saberes tradicionais, a partir da perspectiva dos sujeitos (mestras/es), na formação de professores na Universidade. Após o encerramento da pesquisa, serão apresentados aos(às) estudantes e aos(às) mestres(as) os resultados gerados com a pesquisa como forma de síntese dos saberes elaborados a partir da análise da disciplina.

Para participar deste estudo o(a) senhor(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Diante de eventuais danos, identificados e comprovados, decorrentes da pesquisa, o(a) senhor(a) terá a assistência imediata e integral prestada pela equipe responsável pelo projeto. Durante o diálogo para participação na disciplina, durante o processo e posteriormente a ele o(a) senhor(a) poderá sempre tirar suas dúvidas com a equipe de pesquisadoras/es sobre a pesquisa. Destaca-se que está assegurado o seu direito à indenização em caso de danos decorrentes do estudo. O(A) senhor(a) 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 o(a) senhor(a) é atendido(a) pelo pesquisador ou na forma com que o(a) senhor(a) será tratado na disciplina. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. O(A) senhor(a) 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 o(a) senhor(a) possua dúvidas sobre a pesquisa ou identificar que houve algum prejuízo pela sua participação nesse estudo o(a) senhor(a) pode procurar as(o) pesquisadoras(r) responsáveis da pesquisa:

Nome: Thaís Almeida Cardoso Fernandez

Endereço: Edifício das Licenciaturas (PLI), 4º andar – Universidade Federal de Viçosa, *Campus Viçosa*.

Telefone: (31) 3612-2848 ou (31)996135317

E-mail: thais.fernandez@ufv.br

Nome: Fernanda Maria Coutinho de Andrade

Endereço: Departamento de Educação, sala 330-Universidade Federal de Viçosa, *Campus Viçosa*

Telefone: (31)3612-7549 ou (31)98705-7686

E-mail: fernandaandrade@ufv.br

Nome: Márcio Gomes da Silva

Endereço: Departamento de Educação. Avenida Purdue, s/n. Campus Universitário Viçosa. Sala 316

Telefone: (31) 3612-7541 ou (31) 9-88079612

E-mail: marcio.gomes@ufv.br

Em caso de discordância ou irregularidades sob o aspecto ético desta pesquisa, o(a) senhor(a) poderá consultar:

CEP/UFV – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos

Universidade Federal de Viçosa

Edifício Arthur Bernardes, piso inferior

Av. PH Rolfs, s/n – Campus Universitário

Cep: 36570-900 Viçosa/MG

Telefone: (31)3612-2316

Email: cep@ufv.br

www.cep.ufv.br

Uma cópia desse termo de consentimento será enviada ao seu email e o consentimento, realizado por meio digital, ficará arquivado pelas(o) pesquisadoras(r) responsáveis, no Edifício das Licenciaturas (PLI), 4º andar - Universidade Federal de Viçosa, *Campus Viçosa*.

Diante das explicações o(a) senhor(a) acha que foi suficientemente informado(a) dos objetivos da pesquisa "*Educação popular e Saberes Tradicionais: construindo diálogos sobre a vida e para a vida na formação de professores na UFV*" de maneira clara e detalhada, e esclareceu suas dúvidas?

(☐) sim (☐) não

O(A) senhor(a) sabe que a qualquer momento poderá solicitar novas informações e modificar sua decisão de participar se assim o desejar?

(☐) sim (☐) não

O(A) senhor(a) concorda de livre e espontânea vontade de participar como voluntário(a) dessa pesquisa?

(☐) sim (☐) não

O(A) senhor(a) autoriza a gravação, em vídeo, das atividades desenvolvidas na disciplina?

(☐) sim (☐) não

APÊNDICE C - Termo de uso de imagem



Universidade Federal de Viçosa
Grupo Entre Folhas - Plantas Medicinais
Acervo Biocultural do Grupo Entre Folhas/UFV

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

Pelo presente Termo de Autorização de Uso, e tendo em vista o disposto na Lei Federal nº 9.610, de 19 de dezembro de 1998, eu, _____ (NOME, NACIONALIDADE, PROFISSÃO), portador da Carteira de Identidade nº _____ (NÚMERO E ÓRGÃO EXPEDIDOR) e do CPF nº _____, residente e domiciliado à _____ (ENDEREÇO COMPLETO E CEP), AUTORIZO O USO, isento de qualquer ônus, sem exclusividade, e mantidos os créditos identificadores de autoria, do uso da minha imagem, para fins educativos, de difusão de conhecimento e promoção institucional nas atividades, produtos, materiais e projetos do ACERVO BIOCULTURAL DO GRUPO ENTRE FOLHAS /UFV, sediado no campus da Universidade Federal de Viçosa, Vila Gianetti, Casa 20.

Pelo presente instrumento, o ACERVO BIOCULTURAL DO GRUPO ENTRE FOLHAS/UFV, poderá usar minhas falas nas referidas gravações, em suas diversas atividades, em produtos de formatos variados, desde que respeitadas as finalidades educacionais, de difusão do conhecimento, estando vedada a utilização para fins comerciais.

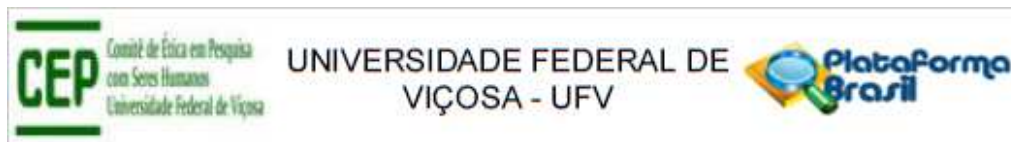
Declaro ainda que sou o o responsável ou autor das falas no (s) material (s) referido (s) abaixo

DESCRIÇÃO DO MATERIAL PARA USO DA IMAGENS :

_____, _____ de _____ de 20____ [cidade/estado]

[assinatura do autor]

APÊNDICE D - Parecer consubstanciado referente ao projeto “Sociobiodiversidade em comunidades tradicionais: pesquisa colaborativa em educação intercultural e formação de professores”



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Sociobiodiversidade em comunidades tradicionais: pesquisa colaborativa em educação intercultural e formação de professores

Pesquisador: Fernanda Maria Coutinho de Andrade

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 67414623.9.0000.5153

Instituição Proponente: Departamento de Educação

Patrocinador Principal: FUNDAÇÃO DE AMPARO A PESQUISA DO ESTADO DE MINAS GERAIS
CONS NAC DE DESENVOLVIMENTO CIENTIFICO E TECNOLÓGICO

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.991.528

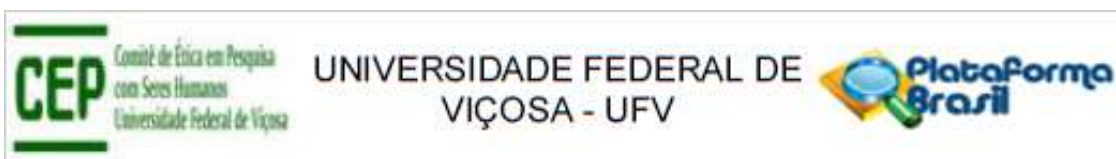
Apresentação do Projeto:

O presente protocolo foi enquadrado como pertencente às Grandes Áreas 2. Ciências Biológicas e 7. Ciências Humanas.

As informações elencadas nos campos “Apresentação do Projeto”, “Objetivo da Pesquisa” e “Avaliação dos Riscos e Benefícios” foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2088911) e da Carta Respostas às pendências.

1. INTRODUÇÃO: Povos tradicionais possuem modos de vida, integrados à natureza, que compõem a rica sociobiodiversidade. São povos do presente, com complexas organizações sociais, com territórios distribuídos por todo Brasil, áreas importantes de conservação da biodiversidade. No entanto, estes saberes são muitas vezes invisibilizados, em função da hegemonia dos conhecimentos científicos. O diálogo entre esses conhecimentos, pode trazer luz à atual crise civilizacional e socioambiental. A educação intercultural é apontada como grande aliada nesse caminho. Nesse sentido o projeto tem como objetivo fomentar, junto a comunidades tradicionais, movimentos e organizações sociais e ao Acervo Biocultural do Grupo Entre Folhas-Plantas Medicinais (GEFPM), o intercâmbio entre saberes acadêmicos e tradicionais visando a produção de conhecimento, produtos tecnológicos comunitários e atender a lacuna de materiais e informações que subsidiem a Educação Intercultural, bem como avaliar os impactos dessas ações na formação

Endereço: Universidade Federal de Viçosa, Avenida PH Rolfs s/n, Edifício Arthur Bernardes
Bairro: Campus Universitário **CEP:** 36.570-977
UF: MG **Município:** VICOSA
Telefone: (31)3612-2316 **E-mail:** cep@ufv.br



Continuação do Parecer: 5.99.1.528

de professores. A pesquisa se dará em Círculos Epistemológicos em espaços da Universidade e fora dela, nos quais o diálogo de saberes esteja presente, como, em comunidades tradicionais, no Acervo Biocultural do Grupo Entre-Folhas-Plantas Medicinais/UFV, na disciplina de "Encontro de Saberes", no Curso de Licenciatura em Educação do Campo e na Escola Nacional de Energia Popular. A partir da pesquisa serão produzidos vídeos e roteiros pedagógicos, cartilhas, fichas técnicas, livro e protocolos bioculturais. O acompanhamento da produção e a validação será feita em círculos epistemológicos, nas comunidades e no Acervo Biocultural. O Acervo, local central de desenvolvimento da pesquisa, e também de fortalecimento por meio da pesquisa, vem se estruturando desde 2021 em um processo participativo que envolve licenciandos, professores, representantes de comunidades tradicionais, movimentos e organizações sociais. Pesquisar sobre a metodologia de criação e consolidação do espaço, por meio da pesquisa documental e a observação participante, também é um dos objetivos desta proposta. Ainda um terceiro objetivo é atuar e pesquisar na e sobre a formação de professores na perspectiva intercultural. Será realizada pesquisa documental visando entender a presença da temática da diversidade biocultural nos cursos de licenciatura da UFV, campus viçosa, somado a questionários aplicados a estudantes do último ano dos cursos. Será promovido também curso de formação para licenciandos e professores da educação básica e por meio de círculos epistemológicos realizados com as/os participantes do curso e das atividades do Acervo, espaço educativo, serão estudados os sentidos da educação intercultural na formação de professores.

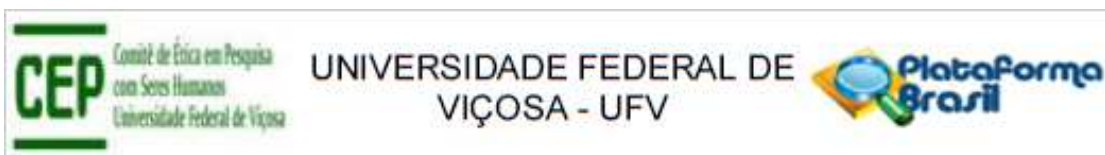
2. HIPÓTESE: A interação com comunidades tradicionais, movimentos e organizações sociais e membros do Acervo Biocultural do Grupo Entre Folhas-Plantas Medicinais contribuirá com a produção de conhecimentos e produtos tecnológicos comunitários visando a educação intercultural na formação de professores..

3. METODOLOGIA:

Proposta: Será uma pesquisa colaborativa e, para a formação de temas geradores, utilizará os Círculos Epistemológicos e entrevistas, Instalações Artístico Pedagógicas, cursos de formação. Além disso, prevê a análise de matriz curricular, programas analíticos e PPC de cursos de licenciatura da UFV e questionários a estudantes do último ano dos cursos de licenciatura.

Análise: Serão utilizados dois métodos de análise dos dados coletados: sistematização e análise de conteúdo dos dados levantados nos círculos epistemológicos, questionários e entrevistas.

Endereço: Universidade Federal de Viçosa, Avenida PH Rolfs s/n, Edifício Arthur Bernardes
Bairro: Campus Universitário **CEP:** 36.570-977
UF: MG **Município:** VICOSA
Telefone: (31)3612-2316 **E-mail:** cep@ufv.br



Continuação do Parecer: 5.991.528

4. CRITÉRIOS DE INCLUSÃO/EXCLUSÃO:

Inclusão: Autorização por meio do TCLE, membros de comunidades tradicionais e movimentos sociais vinculadas/os ao Acervo Comunitário Biocultural do Grupo Entre Folhas Plantas Medicinais, professoras/es e licenciandas/os dos cursos autorizados pelos coordenadores e visitantes do Acervo Comunitário Biocultural do Grupo Entre Folhas. Além disso, haverá questionários com estudantes do último ano dos cursos de licenciatura da UFV.

Exclusão: Pessoas que não autorizarem por meio do TCLE, pessoas que não sejam professoras/es, licenciandas/os de cursos não autorizados pelos coordenadores de cursos ou não visitantes do Acervo Comunitário Biocultural do Grupo Entre Folhas ou integrantes de comunidades tradicionais e movimentos sociais.

Objetivo da Pesquisa:

De acordo com os pesquisadores:

Objetivo primário: O presente projeto tem objetivo geral de fomentar, junto a comunidades tradicionais, movimentos e organizações sociais e ao Acervo Biocultural do Grupo Entre Folhas-Plantas Medicinais (GEFPM), o intercâmbio entre saberes acadêmicos e tradicionais visando a produção de conhecimento, produtos tecnológicos comunitários e atender a lacuna de materiais e informações que subsidiem a Educação Intercultural, bem como avaliar os impactos dessas ações na formação de professores.

Objetivo secundário: Objetiva-se especificamente:

- a) Primeiro eixo temático: Levantamento de sociobiodiversidade e Tecnologias Sociais- Levantar e registrar de forma participativa a diversidade biocultural em comunidades tradicionais participantes do Acervo Biocultural do GEFPM.
- b) - Fomentar a produção de Protocolos Comunitários Bioculturais, fichas técnicas de Plantas Medicinais e Atlas da Sociobiodiversidade e Tecnologias Sociais
- c) Segundo eixo temático: Potencialidades e desafios da Educação Intercultural-Levantar temáticas e demandas prioritárias das comunidades tradicionais e da formação de professoras/es para a produção de materiais didáticos interculturais elaborados de forma participativa;
- d) - Fortalecer o Acervo Biocultural do GEFPM e a estruturação de Acervos Bioculturais Comunitários;- Analisar a abordagem da temática biocultural e o impacto do Acervo Biocultural do GEFPM na formação de professoras/es;
- e) - Atuar na formação inicial e continuada de professoras/es, de Viçosa e região, com enfoque na

Endereço: Universidade Federal de Viçosa, Avenida PH Rolfs s/n, Edifício Arthur Bernardes
Bairro: Campus Universitário **CEP:** 36.570-977
UF: MG **Município:** VICOSA
Telefone: (31)3612-2316 **E-mail:** cep@ufv.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
VIÇOSA - UFV



Continuação do Parecer: 5.991.528

educação intercultural;

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

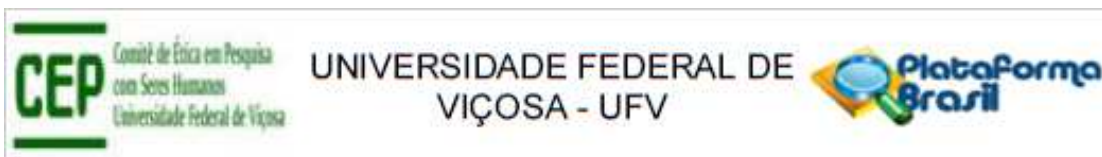
Os pesquisadores apresentam no formulário online da Plataforma os seguintes Riscos: Essa pesquisa poderá trazer desconfortos: a) tempo demandado para responder a entrevista e participar dos círculos epistemológicos. Por isso, as datas e horários para realização da entrevista e círculos epistemológicos serão marcadas antecipadamente de acordo com a disponibilidade que o participante tiver, podendo ser remarcados sem nenhum problema; b) constrangimento ao responder alguma questão. Para minimizar este risco serão evitadas perguntas de caráter evasivo e ainda, você poderá optar por não responder às questões que julgar impertinentes ou 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; c) Constrangimento em ser filmado, fotografado e em disponibilizar sua imagem. Você poderá optar por não ser gravado, filmado e disponibilizar sua imagem caso se sinta constrangido.

e os seguintes Benefícios: A pesquisa terá como benefícios Esta pesquisa poderá beneficiar de modo indireto o Grupo Entre Folhas -Plantas Medicinais, seu Acervo Biocultural e o Espaço de Ciências pelo fortalecimento de seus espaços e suas atividades, assim como trará benefícios para área da pesquisa e prática em educação intercultural na formação de professores, a partir de levantamento de dados e produção de materiais didáticos interculturais, ainda beneficiará comunidades tradicionais a partir do registro de seus saberes e da construção de Protocolos Bioculturais, favorecendo o intercâmbio entre saberes tradicionais/populares e saberes acadêmicos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Os pesquisadores propõem estudo unicêntrico, no país e exploratório por meio de círculos epistemológicos, entrevistas semiestruturadas preferencialmente por Google Meet, conforme descrito em "Metodologia" no campo "Apresentação do Projeto" acima. O número de participantes está estimado em 1000. O orçamento total é de R\$ 227.632,00, com a informação de que será financiado pela FAPEMIG (R\$ 143.432,00) e pelo CNPq (R\$ 84.200,00), trazendo os respectivos plano de trabalho (em contratação) e termo de outorga. A coleta de dados por entrevistas será iniciada em 05/2023 e o término está programado para 12/2032. Houve pendências devidamente respondidas quanto à inclusão de relatórios parciais, modificação dos termos de uso de imagem e uso de obra intelectual, bem como os comprovantes de financiamento.

Endereço: Universidade Federal de Viçosa, Avenida PH Rolfs s/n, Edifício Arthur Bernardes
Bairro: Campus Universitário **CEP:** 36.570-977
UF: MG **Município:** Viçosa
Telefone: (31)3612-2316 **E-mail:** cep@ufv.br



Continuação do Parecer: 5.991.528

Segundo o padrão de tipificação da pesquisa, constante na Resolução CNS nº 674/2022, o delineamento do estudo se caracteriza como: I) Estudo que visa descrever ou compreender fenômenos que aconteceram ou acontecem no cotidiano do participante de pesquisa; II) Não há intervenção no corpo humano; III) TIPO A3 (Entrevista, aplicação de questionários, grupo focal ou outras formas de coleta dirigida de dados). Portanto, a tramitação do presente protocolo é simplificada.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os pesquisadores acostaram no formulário online (incluir os documentos que foram juntados no protocolo. Se houver pendência em algum, após análise, incluir na frente a informação " – com pendência"):

1. TCLE;
2. Roteiro de entrevistas, formulário on-line a estudantes e professores e roteiro de círculo epistemológico;
3. Cronograma sem compromisso explícito de iniciar a pesquisa após a aprovação do sistema CEP/Conep;
4. Projeto de pesquisa;
5. Folha de rosto assinada;
6. Termo de autorização de uso de imagem e obra intelectual;
7. Autorização de: coordenação do curso de Ciências Sociais, coordenação do curso de licenciatura em História, coordenação do curso de licenciatura em Educação Física, coordenação do curso de licenciatura em Educação do Campo, coordenação do curso de licenciatura em Matemática, coordenação do curso de licenciatura em Dança, coordenação do curso de licenciatura em Ciências Biológicas, movimento Retomada Puri, Comunidade Carangolinha de Cima, Comunidade Quilombola Buriti do Meio, Comunidade Tokmã Kahap.

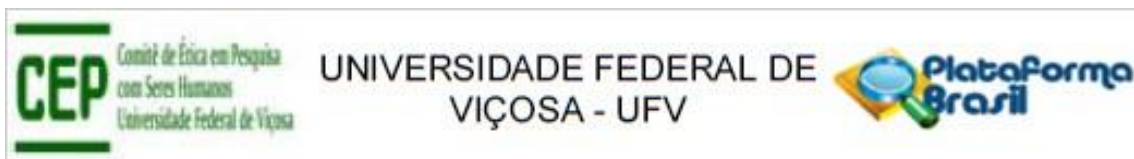
Recomendações:

Aprovado. Os pesquisadores devem se atentar de que não existe projeto guarda-chuva nas normativas do sistema CEP/Conep, sendo que qualquer inclusão ou exclusão, desde que não descaracterize a pesquisa aprovada, deve ser alterada por meio de emenda na Plataforma Brasil.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.

Endereço: Universidade Federal de Viçosa, Avenida PH Rolfs s/n, Edifício Arthur Bernardes
Bairro: Campus Universitário **CEP:** 36.570-977
UF: MG **Município:** Viçosa
Telefone: (31)3612-2316 **E-mail:** cep@ufv.br



Continuação do Parecer: 5.991.528

Considerações Finais a critério do CEP:

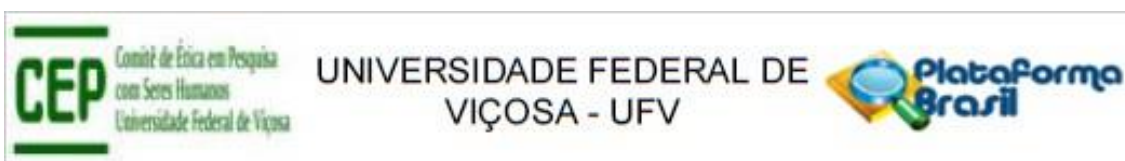
Ao término da pesquisa é necessário apresentar, via notificação, o Relatório Final (modelo disponível no site www.cep.ufv.br). Após ser emitido o Parecer Consubstanciado de aprovação do Relatório Final, deve ser encaminhado, via notificação, o Comunicado de Término dos Estudos para encerramento de todo o protocolo na Plataforma Brasil.

Projeto aprovado autorizando o início da coleta de dados com os seres humanos a partir da data de emissão deste parecer.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2088911.pdf	15/03/2023 20:00:28		Aceito
Outros	Carta_Resposta.pdf	15/03/2023 19:54:58	ALICE CRISTINA DE SAMPAIO E SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_modificado.pdf	15/03/2023 16:38:07	ALICE CRISTINA DE SAMPAIO E SILVA	Aceito
Cronograma	Cronograma_modificado.pdf	15/03/2023 15:03:13	ALICE CRISTINA DE SAMPAIO E SILVA	Aceito
Outros	Financiamento_FAPEMIG.pdf	15/03/2023 14:57:37	ALICE CRISTINA DE SAMPAIO E SILVA	Aceito
Outros	termo_de_outorga_CNPQ.pdf	15/03/2023 14:57:12	ALICE CRISTINA DE SAMPAIO E SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_uso_de_imagem_modificado.pdf	15/03/2023 14:35:39	ALICE CRISTINA DE SAMPAIO E SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_AUTORIZAaoO_DE_USO_DE_OBRA_INTELCTUAL_modificado.pdf	15/03/2023 14:35:10	ALICE CRISTINA DE SAMPAIO E SILVA	Aceito
Folha de Rosto	folhaderost_.pdf	16/02/2023 18:12:58	Fernanda Maria Coutinho de Andrade	Aceito
Orçamento	orcamento.pdf	15/02/2023 15:15:22	Fernanda Maria Coutinho de Andrade	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	14/02/2023 21:27:52	Fernanda Maria Coutinho de Andrade	Aceito

Endereço: Universidade Federal de Viçosa, Avenida PH Rolfs s/n, Edifício Arthur Bernardes
 Bairro: Campus Universitário CEP: 36.570-977
 UF: MG Município: VICOSA
 Telefone: (31)3612-2316 E-mail: cep@ufv.br



Continuação do Parecer: 5.991.528

Outros	roteiros_circulos.pdf	14/02/2023 21:23:02	Fernanda Maria Coutinho de Andrade	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	14/02/2023 18:32:20	Fernanda Maria Coutinho de Andrade	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_AUTORIZAaoO_DE_USO_DE_OBRA_INTELECTUAL.pdf	14/02/2023 18:32:12	Fernanda Maria Coutinho de Andrade	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_uso_de_imagem.pdf	14/02/2023 18:31:50	Fernanda Maria Coutinho de Andrade	Aceito
Outros	Questionarios_entrevistas.pdf	14/02/2023 18:30:26	Fernanda Maria Coutinho de Andrade	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Coordenacoes_Licenciaturas.pdf	14/02/2023 18:28:45	Fernanda Maria Coutinho de Andrade	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Autorizacoes_comunidades.pdf	14/02/2023 18:28:11	Fernanda Maria Coutinho de Andrade	Aceito
Cronograma	Cronograma .pdf	14/02/2023 15:41:52	Fernanda Maria Coutinho de Andrade	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

VICOSA, 10 de Abril de 2023

Assinado por:
Guilherme de Azambuja Pussieldi
 (Coordenador(a))

Endereço: Universidade Federal de Viçosa, Avenida PH Rolfs s/n, Edifício Arthur Bernardes
Bairro: Campus Universitário **CEP:** 36.570-977
UF: MG **Município:** VICOSA
Telefone: (31)3612-2316 **E-mail:** cep@ufv.br

APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A(O) senhora(or) está sendo convidada(o) como voluntária(o) a participar da pesquisa **“Sociobiodiversidade em comunidades tradicionais: pesquisa colaborativa em educação intercultural e formação de professores”**. Esta pesquisa tem objetivo de fomentar, junto a comunidades tradicionais, movimentos e organizações sociais e ao Acervo Biocultural do Grupo Entre Folhas-Plantas Medicinais (GEFPM), o intercâmbio entre saberes acadêmicos e tradicionais visando a produção de conhecimento, produtos tecnológicos comunitários e atender a lacuna de materiais e informações que subsidiem a Educação Intercultural, bem como avaliar os impactos dessas ações na formação de professores. A pesquisa se justifica pela imensa relevância dos saberes tradicionais, do entendimento da importância da presença de tais saberes dentro do espaço acadêmico/universitário, e das potencialidades da educação intercultural. Ainda pelo trabalho de mais de 30 anos de ensino, pesquisa e extensão com plantas medicinais do Grupo Entre Folhas, bem como pela proposta inovadora de criação do Acervo Biocultural reconhecendo a importância do conhecimento tradicional sobre a conservação da agrobiodiversidade.

No seu caso, você deverá responder a entrevista ou questionário e/ou participar de círculos epistemológicos, que serão realizadas presencialmente ou por meio do google meet. Estima-se o tempo de uma hora para responder a entrevista ou questionário e de uma a duas horas para realização dos círculos epistemológicos.

Essa pesquisa poderá trazer desconfortos: a) tempo demandado para responder a entrevista e participar dos círculos epistemológicos. Por isso, as datas e horários para realização da entrevista e círculos epistemológicos serão marcadas antecipadamente de acordo com a disponibilidade que você tem, podendo ser remarcados sem nenhum problema; b) constrangimento ao responder alguma questão. Para minimizar este risco serão evitadas perguntas de caráter evasivo e ainda, você poderá optar por não responder às questões que julgar impertinentes ou 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, questionário e círculos epistemológicos, serão tratadas de forma agregada e será garantido o sigilo da identidade dos participantes atendendo à legislação brasileira, em especial, à Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, e utilizarão as informações somente para fins educacionais e científicos. Esta pesquisa não lhe trará benefícios diretos, mas poderá beneficiar de modo indireto o Grupo Entre Folhas -Plantas Medicinais, seu

Acervo Biocultural e o Espaço de Ciências pelo fortalecimento de seus espaços e suas atividades, assim como trará benefícios para área da pesquisa e prática em educação intercultural na formação de professores, a partir de levantamento de dados e produção de materiais didáticos interculturais, ainda beneficiará comunidades tradicionais a partir do registro de seus saberes e da construção de Protocolos Bioculturais, favorecendo o intercâmbio entre saberes tradicionais/populares e saberes acadêmicos.

Para participar deste estudo a(o) senhora(or) 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 a pesquisa você poderá sempre tirar suas dúvidas com a equipe de pesquisadoras/es. Destaca-se que está assegurado o seu direito à indenização em caso de danos decorrentes do estudo. Você tem garantida plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem necessidade de comunicado prévio e/ou justificativas.

A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que a(o) senhora(o) é atendida(o) pelas pesquisadoras. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. A(O) senhora(or) não será identificada(o) em nenhuma publicação que possa resultar dessa pesquisa. Seu nome ou o material que indique sua participação não serão liberados sem a sua permissão.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora responsável, no “Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa” e a outra será fornecida a(ao) Senhora(or). A (O) Senhora (or) deverá conservar uma via deste Termo: imprimindo, printando a tela ou da forma como preferir; e caso queira ter acesso ao texto, poderá entrar em contato com a pesquisadora a qualquer momento pelo e-mail informado.

Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com as pesquisadoras responsáveis por um período de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa, e depois desse tempo serão destruídos. 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.

Diante das explicações você acha que foi suficientemente informado(a) dos objetivos da pesquisa “Sociobiodiversidade em comunidades tradicionais: pesquisa colaborativa em educação intercultural e formação de professores” 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 gravação, em áudio e vídeo, da entrevista ou círculo epistemológico?

() sim () não

_____, _____ de _____ de _____
Município Dia Mês Ano

Assinatura do Participante

Assinatura da Pesquisadora

Assinatura da Pesquisadora

Caso você possua dúvidas sobre a pesquisa ou identificar que houve algum prejuízo pela sua participação nesse estudo você pode procurar as(o) pesquisadoras(r) responsáveis da pesquisa:

Nome: Thaís Almeida Cardoso Fernandez

Endereço: Edifício das Licenciaturas (PLI), 4º andar – Universidade Federal de Viçosa, *Campus Viçosa*.

Telefone: (31) 3612-2848 ou (31) 996135317

E-mail: thais.fernandez@ufv.br

Nome: Fernanda Maria Coutinho de Andrade

Endereço: Departamento de Educação, sala 330-Universidade Federal de Viçosa, *Campus Viçosa*

Telefone: (31) 3612-7549 ou (31) 98705-7686

E-mail: fernandaandrade@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

Universidade Federal de Viçosa

Edifício Arthur Bernardes, piso inferior

Av. PH Rolfs, s/n – Campus Universitário

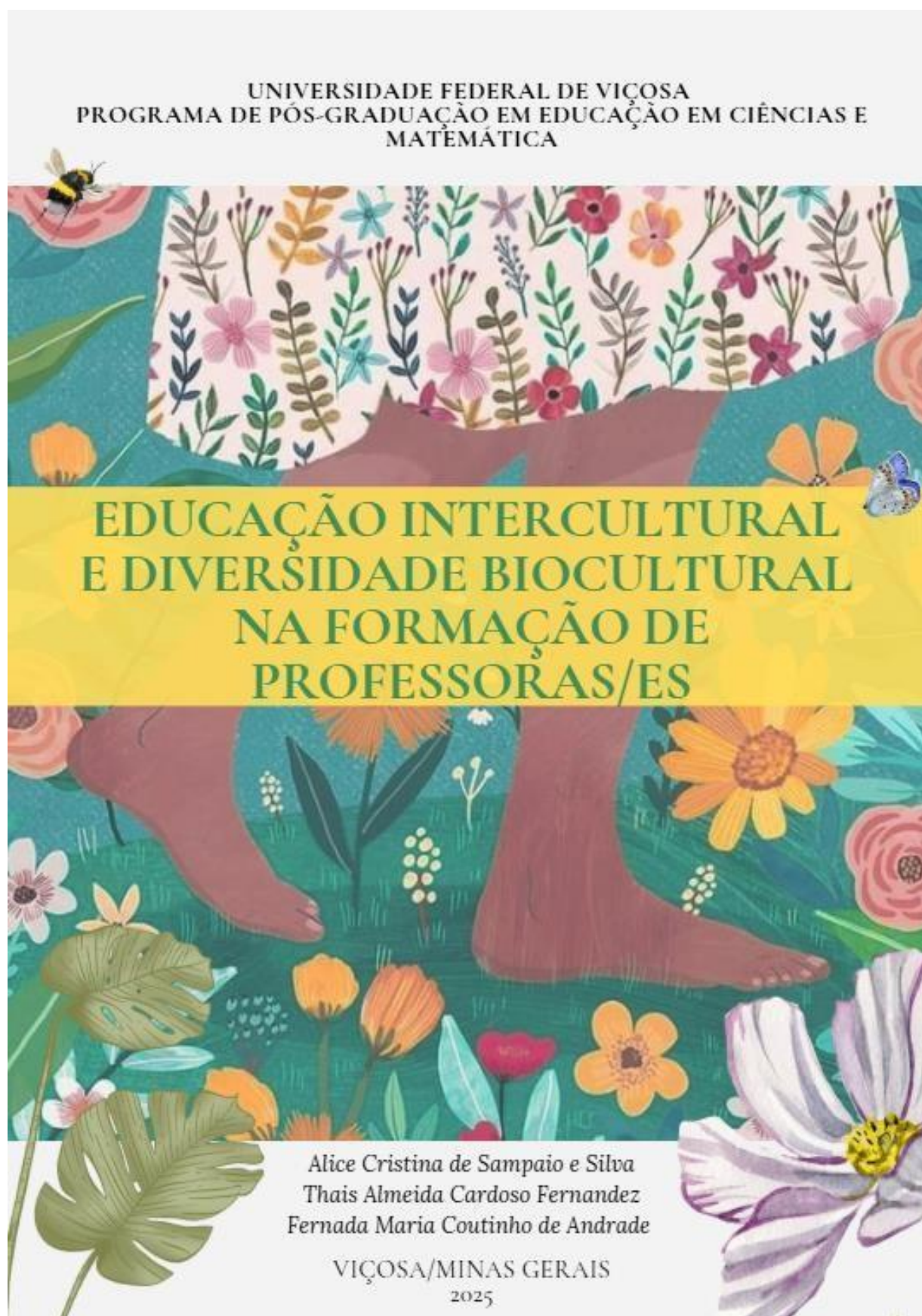
Cep: 36570-900 Viçosa/MG

Telefone: (31)3899-2492

Email: cep@ufv.br

www.cep.ufv.br

APÊNDICE F - Produto educacional



APRESENTAÇÃO

Este material é fruto da dissertação de mestrado intitulada “Educação Intercultural: Possibilidades e Potencialidades a partir do Acervo Biocultural Do Grupo Entre Folhas – Ufv na Formação de Professoras/es” que teve como objetivos promover a análise crítica de materiais didáticos interculturais do Acervo Biocultural e refletir sobre suas contribuições na formação de professoras/es em educação intercultural e sistematizar a construção de um curso em educação intercultural com foco na diversidade biocultural e analisar suas contribuições na formação continuada de professoras/es.

A análise da pesquisa demonstrou o grande potencial dos materiais a partir de perspectivas contracoloniais em diálogo com a interculturalidade crítica, onde as vozes das/os mestras/es das sabedorias ancestrais populares não apenas denunciam as estruturas coloniais de poder, mas também apresentam alternativas pedagógicas concretas baseadas em suas próprias cosmopercepções, oferecendo caminhos viáveis para superar os processos de dominação e silenciamento nos contextos educativos.

Além disso, a pesquisa demonstrou a necessidade de processos formativos seguros, coletivos e contínuos, que incluam ancoragem teórica sólida, desenvolvimento de materiais didáticos contextualizados e o resgate das histórias de vida pessoais e coletivas das/os educadoras/es fomentando seu autorreconhecimento como sujeitos culturais. Tais elementos emergiram como essenciais no caminho de construção de práticas pedagógicas interculturais, que fomentem encontros horizontais entre distintos sujeitos, modos de vida, culturas, conhecimentos e cosmopercepções e reconheçam a legitimidade de cada um.

Nesse sentido, o objetivo desse material é apresentar uma proposta de curso em educação intercultural com foco na diversidade biocultural, sistematizada a partir dos achados da pesquisa, que possa ser implementada em diferentes contextos formativos de professoras/es. A proposta visa contribuir para a formação docente, oferecendo diretrizes metodológicas, sugestões de atividades e referenciais teóricos que subsidiem a construção de práticas pedagógicas transformadoras voltadas para o reconhecimento e valorização dos saberes de povos e comunidades tradicionais, promovendo o diálogo intercultural e a superação de modelos educacionais excludentes e eurocentrados.



SUMÁRIO

Justificativa do curso.....	3
Objetivos do curso.....	6
Metodologia do curso.....	6
Carga horária do curso.....	8
Programação do curso.....	8
Definição de formas de acompanhamento, avaliação e participação dos cursistas.....	17
Referências sugeridas.....	18
Resumo da organização do curso.....	20
Referências bibliográficas.....	29

JUSTIFICATIVA

O Curso de formação se justifica pela urgência e relevância de promover uma educação que reconheça, valorize e integre os saberes tradicionais e a diversidade biocultural. Em um país marcado por vasta diversidade biológica e por uma rica herança de conhecimentos tradicionais, de povos indígenas, quilombolas, comunidades rurais e outras, é fundamental que a formação docente incorpore uma abordagem intercultural que respeite e dialogue com essas diferentes cosmo percepções

Diante dos desafios contemporâneos de caráter ambiental, equidade social e valorização das culturas locais, o curso visa formar educadoras/es para atuarem como agentes de transformação em suas comunidades escolares. O curso promove a compreensão crítica das inter-relações entre diversidade biológica e cultural, incentivando práticas pedagógicas interculturais que articulem o conhecimento científico com o conhecimento tradicional, fortalecendo o currículo escolar por meio de processos investigativos e participativos.

A formação se alinha diretamente com marcos legais fundamentais da educação nacional, como a Lei 11.645/08 (https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm), que estabelece a obrigatoriedade do ensino sobre história e cultura afro-brasileira e indígena no ambiente escolar. Essa legislação representa uma vitória significativa dos movimentos sociais, fruto de extensas mobilizações e lutas contra as lacunas históricas do Estado (Caires Silva; Duarte, 2018). Mais do que apenas incorporar esses conhecimentos ao currículo, a lei reconhece e valoriza os saberes afro-brasileiros e indígenas como elementos constitutivos da identidade nacional, desafiando e buscando a superação do modelo educacional tradicionalmente excludente e eurocentrado.

Nesse caminho, é importante ressaltar as “Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Básica: diversidade e inclusão” (https://www.gov.br/mec/pt-br/media/etnico_racial/pdf/diretrizes_curriculares_nacionais_para_educacao_basica_diversidade_e_inclusao_2013.pdf) que são um documento normativo de caráter obrigatório, formulado a partir das determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, e representam uma importante conquista no enfrentamento das desigualdades educacionais e na implementação de práticas pedagógicas que reconheçam a pluralidade de sujeitos, territórios e saberes presentes na escola pública brasileira (Brasil, 2013).



JUSTIFICATIVA DO CURSO

Essas diretrizes estabelecem tanto princípios gerais da diversidade e inclusão, como o direito à diferença e o reconhecimento e respeito a diversidade étnico-racial, socioeconômica, de gênero, linguística e religiosa, quanto orientações específicas para diferentes modalidades educacionais. Assim, contemplam as particularidades da Educação Escolar Indígena, Quilombola, do Campo, de Jovens e Adultos (EJA), entre outras modalidades. Cada uma delas possui diretrizes próprias que respeitam as especificidades culturais, territoriais, linguísticas e pedagógicas de seus respectivos públicos, propondo uma educação que parta de suas identidades e contextos de vida, reconhecendo-os como sujeitos portadores de saberes e culturas legítimas (Brasil, 2013).

Ainda, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf) que define as aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas ao longo da Educação Básica, destaca a importância da contextualização sócio-histórica e epistemológica dos conteúdos científicos (Brasil, 2018), ainda apresenta o tema “Multiculturalismo” que traz a diversidade cultural e a educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras, como Tema Contemporâneo e Transversal.

os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) têm a condição de explicitar a ligação entre os diferentes componentes curriculares de forma integrada, bem como de fazer sua conexão com situações vivenciadas pelos estudantes em suas realidades, contribuindo para trazer contexto e contemporaneidade aos objetos do conhecimento descritos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2019, p. 6).

Dessa forma, a BNCC prevê processos educativos, independente da área do conhecimento, que sejam embasados na realidade das/os estudantes e que dialoguem com a diversidade cultural brasileira.

Nesse caminho, o livro “Diversidade Biocultural na Escola: Reflexões e Práticas para Professoras e Professores” (<https://drive.google.com/file/d/1HfBAT7RFMMxedNBu6xsTkqWYtziyytNB/view?usp=sharing>), traz, como eixo formativo, a diversidade biológica e cultural compreendidas como dimensões profundamente inter-relacionadas e coevolutivas, valorizando os saberes de povos indígenas, comunidades tradicionais e locais em diálogo com a escola. O livro traz a discussão da diversidade biocultural ancorada nas bases legais da educação, articulada com os componentes curriculares, habilidades e temas contemporâneos transversais da BNCC, além de apresentar referenciais teóricos e propostas educativas.

JUSTIFICATIVA DO CURSO

Apesar disso, as instituições escolares ainda enfrentam significativas barreiras para incorporar adequadamente os conhecimentos e narrativas dos povos afro-brasileiros e indígenas (Silva; Schneider, 2018). Os currículos escolares persistem em abordagens que confinam essas culturas a contextos históricos específicos e limitados. No caso dos povos indígenas, predomina uma perspectiva que os vincula exclusivamente ao período colonial e ao chamado "descobrimento do Brasil" (Kayapó; Brito, 2014), enquanto a história dos povos negros permanece restrita ao contexto da escravidão (Santos, 2019).

Diversos elementos contribuem para o descumprimento das determinações legais relacionadas às questões étnico-raciais no ambiente escolar. Destacam-se, as lacunas na preparação docente e a inadequação dos recursos didáticos que fundamentam as ações pedagógicas desenvolvidas nas unidades de ensino (Kayapó; Brito, 2014, Santos, 2019, Silva; Schneider, 2018, Nascimento, 2019).

Nesta formação, trabalhamos com o conceito de diversidade biocultural a partir das reflexões de Toledo e Barrera-Bassols (2015), que entendem a memória biocultural como um produto elaborado ao longo de milênios através das relações estabelecidas entre povos e seus territórios naturais. Essa abordagem valoriza os conhecimentos ancestrais mantidos vivos pelas comunidades tradicionais e povos originários, reconhecendo-os como os principais guardiões da biodiversidade e da memória coletiva da humanidade.

Para a devida valorização dos saberes dos povos e comunidades que constituem a diversidade biocultural brasileira, propomos a educação intercultural como caminho, entendendo-a como uma pedagogia do encontro, que não se reduz à simples relação de conhecimentos, mas sim, de interação entre sujeitos e culturas, reconhecendo reciprocamente seus direitos e dignidade (Candau, 2008). É importante dizer, que essa perspectiva não nega ou ignora as relações de poder envolvidas nas dinâmicas socioculturais (Walsh, 2019).

Nesse sentido, a formação objetiva desvelar as causas que historicamente negaram a povos não europeus o direito e o reconhecimento de suas cosmo percepções, saberes e práticas. Para isso, propomos a escuta das/os próprias/os mestras/es das sabedorias ancestrais populares, que resistem a tais processos há mais de cinco séculos.



JUSTIFICATIVA DO CURSO

A escuta dessas/es mestras/es se revela fundamental não apenas por sua capacidade de denunciar as estruturas coloniais e as relações de poder que geram processos históricos de opressão e injustiça, mas também porque elas/es propõem outras lógicas civilizatórias e apresentam experiências concretas a partir disso, demonstrando caminhos viáveis para superar os processos de dominação, opressão e silenciamento nos processos educativos e oferecendo alternativas pedagógicas fundamentadas em suas próprias cosmopercepções.

OBJETIVOS DO CURSO

- Promover a compreensão crítica da diversidade biocultural brasileira;
- Reconhecer os conhecimentos dos povos e comunidades tradicionais;
- Promover o diálogo entre conhecimentos populares e acadêmicos nos ambientes formais de ensino;
- Incentivar processos participativos e investigativos nas escolas, na interface entre diversidade biológica e cultural;
- Promover a educação intercultural e a utilização de materiais didáticos interculturais.

METODOLOGIA DO CURSO

A metodologia adotada no curso é fundamentada em uma abordagem dialógica e participativa, que valoriza o compartilhamento de saberes entre ambientes formais de ensino e comunidade. As atividades foram desenvolvidas com base nos princípios da educação popular, da educação intercultural e da educação do campo, buscando integrar teoria e prática.

METODOLOGIA DO CURSO

Inspirada na pedagogia da alternância da educação do campo, as aulas são organizadas em momentos distintos: Tempo Universidade, voltado à construção teórica e reflexiva no ambiente acadêmico; e Tempo Comunidade/Escolar, dedicado à vivência prática e ao desenvolvimento de projetos em contextos escolares e comunitários. Essa alternância de tempos, dentre outros, promove a imersão nos territórios e realidades locais, possibilitando o contato direto com diferentes expressões da diversidade biocultural.

Podem ser utilizados recursos diversos, como textos acadêmicos, vídeos, rodas de conversa, materiais audiovisuais, plataformas virtuais, além de encontros presenciais com representantes de comunidades tradicionais e movimentos sociais, como forma de escuta das vozes e saberes desses sujeitos. Entre esses materiais didáticos podem ser disponibilizados os produzidos pelo Acervo Biocultural do Grupo Entre Folhas Plantas Medicinais da Universidade Federal de Viçosa.

Link do Canal do YouTube do Acervo Biocultural:
<https://www.youtube.com/@acervobioculturaldogrupoen4842>

Link do Drive do Grupo Entre Folhas:
<https://drive.google.com/drive/folders/19jMwYuV-yfN4Bx5nmeXgttfkmlQVe8ym>

A construção do conhecimento é coletiva e baseada no protagonismo das/os estudantes, que devem ser incentivadas/os a desenvolverem metodologias participativas de pesquisa e projetos investigativos coletivos e reflexões críticas sobre as práticas pedagógicas em suas realidades escolares. Com relação às metodologias participativas serão trabalhadas ao longo do curso as metodologias utilizadas no livro "Diversidade Biocultural na Escola: : reflexões e práticas para professoras e professores". Como proposta para a realização de projetos coletivos na escola, propõe-se neste curso a Pedagogia de Projetos, tendo como base o artigo "Pedagogia de Projetos: Intervenção no Presente", que pode ser acessado no link: <https://edufisescolar.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/03/pedagogia-de-projetos-de-lc3bacia-alvarez.pdf>

METODOLOGIA DO CURSO

A Pedagogia de Projetos proposta no artigo é uma proposta educativa construída a partir das questões concretas vivenciadas pelos estudantes em seus contextos socioculturais. Nessa perspectiva, Aprender deixa de ser um simples ato de memorização e ensinar não significa mais repassar conteúdos prontos. Nessa postura,

todo conhecimento é construído em estreita relação com o contexto em que é utilizado, sendo, por isso mesmo, impossível separar os aspectos cognitivos, emocionais e sociais presentes nesse processo. A formação dos alunos não pode ser pensada apenas como uma atividade intelectual. É um processo global e complexo, onde conhecer e intervir no real não se encontram dissociados (Leite, 1996, p.2).

Na prática, essa metodologia organiza o processo educativo através do desenvolvimento de projetos que emergem das demandas, interesses e questões relevantes para o grupo que integra o processo de aprendizagem, gerando necessidades que mobilizam conteúdos curriculares de diversas disciplinas de forma integrada e contextualizada. Os conteúdos emergentes dos projetos, conforme a relevância e necessidade, são organizados em módulos de aprendizagem, o que possibilita que as/os estudantes tenham contato com conhecimentos disciplinares não como conceitos abstratos, mas como ferramentas concretas para compreender e intervir em sua realidade de forma crítica e dinâmica.

CARGA HORÁRIA DO CURSO

48 horas

PROGRAMAÇÃO DO CURSO

A sugestão é que o Tempo Universidade seja realizado em oito encontros de três horas cada um - Pode ser adaptado para cada realidade.

Primeira aula - Dedicada a apresentação do curso, das/os professoras/es responsáveis, das/os estudantes, dos conteúdos a serem trabalhados e métodos de avaliação.

Depois do momento de apresentação, a sugestão é que a primeira aula seja dedicada ao estudo da interculturalidade crítica enquanto proposta pedagógica que vai guiar as reflexões e atividades do curso e de perspectivas que dialoguem com a mesma, como a educação popular, educação territorializada e outras.

PROGRAMAÇÃO DO CURSO

Os estudos podem ser ancorados nos ensinamentos de Catherine Walsh, Aníbal Quijano, Walter Dignolo, Vera Maria Candau, Paulo Freire, bell hooks, Roseli Caldart, Célia Xakriabá, entre outros. É importante que a base teórica seja apresentada a partir de problematizações da educação escolar, por meio de uma roda de conversa. Nesse sentido, a teoria que embasa o curso irá emergir a partir do diálogo na realidade concreta da educação e da atuação profissional.

Alguns exemplos de perguntas geradoras, que podem ser utilizadas nesse processo, podendo ser adaptadas, são apresentadas a seguir:

- Quais obstáculos encontramos para lidar com os temas relacionados a raça, território, gênero, religiosidade e outras diferenças em sala de aula?
- Como o currículo escolar que vivenciamos/construímos lida com os saberes, histórias e culturas de povos e comunidades tradicionais e outros grupos historicamente marginalizados?
- Por que certos saberes, histórias e culturas seguem ausentes ou marginalizados no currículo escolar, e o que isso revela sobre os projetos de conhecimento que orientam a educação formal?
- O modelo de educação hegemônico, tal como é praticada nas escolas, se alinha a quais interesses, valores e projetos de sociedade?

O **tempo comunidade** referente a primeira aula deve ser dedicado a uma reflexão por parte das/os professoras/es sobre sua própria prática pedagógica e quais fundamentos políticos a orientam. Essa reflexão é guiada e visam responder perguntas geradoras, alguns exemplos, que podem ser adaptados são apresentados a seguir:

- O que eu compreendo por neutralidade pedagógica? Quais as consequências de se ensinar sem identificar explicitamente uma posição política?;
- Como as relações de poder (gênero, raça, classe, território) atravessam minha atuação como educadora/or?;
- A que/quem minha prática pedagógica serve? e
- De que forma a minha prática contribui para a formação de sujeitos críticos, capazes de compreender e transformar a realidade em que vivem?

PROGRAMAÇÃO DO CURSO

Segunda aula - Iniciar a aula com uma conversa a partir das reflexões das/os professoras/es oriundas das reflexões feitas a partir de suas próprias práticas pedagógicas, visando entender como esse processo se deu, quais sentimentos sentiram e como esse processo os afetou.

Após o momento inicial de conversa com as/os educadoras/es, dedicar a aula aos estudos dos conceitos de diversidade biocultural, sociobiodiversidade, território e memória biocultural e apresentar povos e comunidades tradicionais como protagonistas na construção e expressão de tais questões.

Alguns exemplos de perguntas geradoras, que podem ser utilizadas nesse processo, podendo ser adaptadas, são apresentadas a seguir:

- Que descobertas fizeram sobre si mesmas/os como educadoras/es nesse processo de reflexão?
- Como se sentiram ao questionar métodos e abordagens que vinham utilizando?
- Houve momentos de desconforto ou resistência interna? Como lidaram com isso?
- Como vocês definiriam diversidade biocultural a partir de suas experiências?
- Que exemplos concretos de sociobiodiversidade identificam em seus territórios e escolas de atuação?

O tempo comunidade referente a essa aula deve ser dedicado a pesquisa de aspectos relacionados à diversidade biocultural presentes nos contextos de atuação de cada professora/or. Os processo de realização e os resultados dessa pesquisa e os sentimentos gerados através dela devem ser registrados a partir das seguintes perguntas geradoras:

- A partir dos conhecimentos adquiridos no tempo universidade, como posso ter um olhar mais atento para a realidade que atuo?
- Quais foram minhas descobertas com relação à diversidade biocultural no meu território e no território escolar? Que sentimentos e reflexões tenho a partir disso?

PROGRAMAÇÃO DO CURSO

Terceira aula – A terceira aula deve ser dividida em dois momentos. O primeiro sendo dedicado a apresentação de um material intercultural em vídeo que tenha como protagonista a vozes de sujeitos pertencentes a povos e comunidade tradicionais e/ou a movimentos sociais. É importante escolher um material curto, pois o mesmo deve ser assistido em sala de aula. No canal do YouTube do Acervo Biocultural existem diversos materiais, direcionados tanto para a formação de professoras/es, como para o uso em escolas de ensino básico, cada material acompanha um roteiro pedagógico que auxilia seu uso em contextos educativos.

Link para o canal:
<https://www.youtube.com/@acervobioculturaldogrupoen4842>

A partir do vídeo deve ser estabelecido um espaço de diálogo com as/os professoras/es que abarque as reflexões sobre os modos de vida e cosmo percepções de povos e comunidades tradicionais contidas no material escolhido e seus diálogos com a educação intercultural crítica.

A segunda parte da aula deve ser dedicada a estudos inspirados no livro: "Diversidade Biocultural na Escola: Reflexões e Práticas para Professoras e Professores", mais especificamente os temas relacionados a estratégias de inserção da diversidade biocultural nos ambientes escolares e processos investigativos nas escolas em interface com a diversidade biocultural, presentes nos dois primeiros capítulos do livro, que pode ser acessado através do seguinte link: <https://drive.google.com/file/d/1HfBAT7RFMMxedNBu6xsTkqWYtziyytnB/view?usp=sharing>

Alguns exemplos de perguntas geradoras, que podem ser utilizadas nesse processo, podendo ser adaptadas, são apresentadas a seguir:

- Quais percepções e conhecimentos temos dos povos originários e tradicionais? Essas percepções se alinham à realidade?
- Que formas de conhecimento e aprendizagem são valorizadas pelos povos/comunidades apresentados no material?
- De que maneiras a relação com o território aparece no material como elemento constitutivo da identidade desses povos/comunidades?
- Como os conhecimentos e perspectivas apresentados no material dialogam com seus locais de atuação?
- Como este material nos ajuda a repensar nosso papel como educadoras/es?

PROGRAMAÇÃO DO CURSO

O tempo comunidade deve ser dedicado a utilização de algum método investigativo participativo estudado pelas/os professoras/es no tempo universidade em seus contextos escolares, de preferência algum que busque a interação com as vivências de suas/eus estudantes expressa a partir de suas próprias vozes.

O método escolhido, o processo de aplicação e seus resultados devem ser registrados.

Algumas perguntas geradoras para esse processo:

- Quais dificuldades encontrei na realização do processo investigativo?
- Esse processo enriqueceu meu conhecimentos sobre as/os estudantes que leciono e seus contextos socioculturais?
- Comparando o processo de pesquisa realizado no tempo comunidade referente a segunda aula, adquiri novos conhecimentos? Qual a relevância deles para a minha prática pedagógica?

Quarta Aula – A quarta aula deve ser dedicada à apresentação por parte das/os professoras/es do processo de investigação participativa e seus resultados oriundos do tempo comunidade referente a terceira aula.

Esse espaço tem como objetivo o compartilhamento dos processos realizados pelas/os diferentes participantes do cursos e suas descobertas, num processo que enriquece o conhecimento de todos, tanto sobre a aplicação de metodologias, quanto sobre a diversidade biocultural da região em que atuam. Algumas perguntas geradoras para esse processo:

- Quais dificuldades encontrei na realização do processo investigativo?
- Esse processo enriqueceu meu conhecimentos sobre as/os estudantes que leciono e seus contextos socioculturais?
- Comparando o processo de pesquisa realizado no tempo comunidade referente a segunda aula, quais novos conhecimentos adquiri? Qual a relevância deles para a minha prática pedagógica?

O tempo comunidade referente a quarta aula deve ser dedicado a responder um questionário sobre conteúdos curriculares que as/os educadoras/es estão ministrando no bimestre. O questionário visa a coleta de informações para a realização de uma atividade na próxima aula do curso.



PROGRAMAÇÃO DO CURSO

Ainda o tempo comunidade deve ser dedicado a leitura do capítulo introdutório e do capítulo um do “Encontro de Saberes”, que pode ser acessado no seguinte link:
<https://drive.google.com/drive/folders/19jMwYuV-yfN4Bx5nmeXgttfkmlQVe8ym>

Quinta aula - A quinta aula se baseia na resposta das/os professoras/es ao questionário sobre quais conteúdos estão ministrando no bimestre. Esses conteúdos devem ser utilizados para realizar um exercício coletivo de pensar como seria possível abordar os conteúdos tendo como base a diversidade biocultural presente na vida das/os estudantes, que já foi investigada, no tempo comunidade da aula três.

Esse processo deve ser ancorado na Educação Popular e na Educação Territorializada que tem como um de seus fundamentos que o conhecimento deve sempre partir do contexto sociocultural daqueles que participam do processo educativo.

Ainda um tempo da aula deve ser dedicado ao estudo das bases legais da educação brasileira relacionadas à diversidade biocultural. No link a seguir é apresentada uma linha do tempo que pode ser utilizada como base para as discussões:

<https://www.canva.com/design/DAGRHj9xZuk/T-R1xL9cSoloVwetvIruKg/edit>

Apresentamos aqui algumas perguntas geradoras que podem ser utilizadas e adaptadas para cada contexto:

- Que marcos legais nos amparam quando escolhemos contextualizar os conteúdos a partir da diversidade biocultural?
- De que maneira temos nos esforçado para conhecer de maneira real e humanizada a diversidade biocultural do território onde vivemos e lecionamos?
- O que significa, na prática, fazer com que o conhecimento curricular parta do contexto sociocultural das/os estudantes?
- Como podemos desenvolver uma prática pedagógica que possibilite às/aos estudantes conhecerem a diversidade de sujeitos e modos de vida que compõem e constroem nossa sociedade?

PROGRAMAÇÃO DO CURSO

O tempo comunidade referente a quinta aula deve ser dedicado à elaboração de um plano de aula, embasado nos estudos e investigações feitas até esse momento no curso, que estabelece conexões entre o conteúdo ministrado pela/o professora/or e a diversidade biocultural.

Sexta aula - A sexta aula deve ser direcionada ao entendimento da importância da conservação da diversidade biocultural para a vida e o bem viver e o papel das escolas nessa conservação. Essas reflexões devem ser feitas a partir de uma roda de conversa com uma/um mestra/e dos saberes populares ou integrantes de movimentos sociais. É interessante que a/o convidada/o tenha ligação com a temática da educação, como exemplo de pessoas que podem ser convidadas temos: lideranças e atuantes de movimentos sociais envolvidas/os com educação popular, educação do campo, educação indígena, educação quilombola e outras, educadoras/es de povos e comunidades tradicionais, estudantes pertencentes a povos e comunidade tradicionais ou movimentos sociais que pesquisam sobre a temática, entre outros.

O ideal é que o momento seja realizado de maneira presencial com alguma/um convidada/o da própria região de atuação das/os educadoras/es, mas se não for possível pode ser adaptado através da realização de uma chamada de vídeo.

Algumas perguntas geradoras que podem orientar esse processo são:

- Como a diversidade biocultural se relaciona com a manutenção da vida em nosso Planeta?
- Quais os impactos dos modos de vida dos povos e comunidades tradicionais nesse processo? E do modo de vida hegemônico socialmente?
- Como podemos fazer com que a escola se torne um espaço de diálogo entre conhecimentos científicos e saberes populares?
- De que maneiras a educação escolar pode contribuir para fortalecer a identidade cultural dos estudantes?

O tempo comunidade referente a sexta aula deve ser dedicado à aplicação do plano de aula elaborado anteriormente no contexto escolar, que pode sofrer alterações a partir dos momentos vivenciados no curso.

PROGRAMAÇÃO DO CURSO

Propõe-se também a produção de um texto reflexivo baseado nas experiências, deslocamentos e aprendizados a partir da reelaboração e aplicação do plano de aula construído no tempo comunidade da aula cinco. É importante que o texto traga não apenas resultados técnicos, mas principalmente os movimentos internos e políticos que ocorreram. O exercício pode incluir relatos de sensações, dúvidas, descobertas, resistências e encantamentos vividos nesse processo.

Algumas perguntas geradoras para guiar o processo:

- Que sensações emergiram durante a aplicação do plano de aula?
- Que momentos me causaram desconforto ou deslocamento? Por quê?
- De que forma esse processo afetou meu modo de entender o papel da escola?
- Como as/os estudantes reagiram à aula ministrada?
- O que mudou em mim como educadora/or após esse percurso?

Sétima aula - A sétima aula deve ser dividida em duas partes, a primeira mais curta, direcionada a reflexão coletiva sobre o processo de aplicação do plano de aula, tendo como base as reflexões feitas pelas/os educadoras/es a partir da experiência.

A segunda parte da aula deve ser direcionada a uma vivência com uma/um segundo convidada/o de mestras/es dos saberes populares, desta vez de uma das comunidade escolar ou entorno mapeadas pelas/os educadoras/es ao longo do curso. A escolha da/o convidada/o deve ser feita em conjunto com a turma embasados no compartilhamento das investigações feito na aula quatro e pode ser proposto que uma/um ou mais educadoras/es, responsáveis pelo mapeamento da/o convidada/o escolhida, façam o contato e o convite com auxílio e acompanhamento das/os responsáveis pelo curso.

A vivência pode ser realizada no espaço onde o curso acontece ou então em algum outro espaço que pode ser proposto pela/o própria/o convidada/o. A título de exemplo, vamos citar algumas pessoas que podem ser convidadas para essa vivência: representantes de povos indígenas, quilombolas, rezadeiras, benzedeiras, integrantes de movimentos sociais, membros mais velhos da comunidade.



PROGRAMAÇÃO DO CURSO

O tempo comunidade referente a sétima aula, deve ser dedicado a escrita de uma proposta para a implementação da pedagogia de projetos com o tema da educação intercultural e da diversidade biocultural em uma das turmas que atua na escola, que toma como referência as reflexões a partir da vivência realizada na aula e os referenciais teóricos apresentados no curso.

Algumas perguntas geradoras para a mobilização da proposta:

- Como a vivência modificou minha percepção sobre sujeitos pertencentes a povos e comunidades tradicionais e/ou integrantes de movimentos sociais?
- A vivência modificou minha visão sobre minha própria identidade? De que forma?
- Quais os impactos dessa vivência na minha prática pedagógica?
- Que práticas educativas observei na fala dos representantes que poderiam inspirar minha prática docente?
- Como posso estimular as/os estudantes a pesquisarem sobre suas realidades e sobre a diversidade biocultural no território da escola?
- Como pensar o caminho da pedagogia de projetos na realidade da turma e da escola?

Oitava aula – A última aula do curso deve ser direcionada a um círculo epistemológico com objetivo de ouvir as/os professoras sobre a jornada vivenciada no processo de formação, incluindo as reflexões feitas no último tempo comunidade a partir da vivência com uma/um convidada/o de povos e comunidade tradicionais ou integrante de movimentos sociais pertencentes a região de atuação das/os professoras/es e com a construção das propostas de projetos escolares (pedagogia de projetos).

O círculo epistemológico deve se iniciar com um resgate das etapas vivenciadas no curso e em seguida ser guiado por perguntas geradoras que fomentem a discussão sobre os impactos da formação da prática docente, como inspiração apresentamos as seguintes:

Como os espaços e reflexões que vivemos nesse processo de formação te tocaram?

- Quais transformações ocorreram em relação a sua percepção sobre os povos que compõem a diversidade biocultural?
- Como essa transformação repercute na sua prática pedagógica?
- Como seguir por meio dos projetos escolares em diversidade biocultural?

18

DEFINIÇÃO DE FORMAS DE ACOMPANHAMENTO, AVALIAÇÃO E PARTICIPAÇÃO DOS CURSISTAS

- **Resposta a questionário de mapeamento de conteúdos curriculares** (10 pontos): preenchimento de questionário sobre os conteúdos que está ministrando.
- **Elaboração de plano de aula** (15 pontos): elaboração de proposta pedagógica que estabeleça conexões entre conteúdos curriculares e diversidade biocultural, baseada nos estudos e investigações realizadas durante o curso.
- **Aplicação do plano de aula e elaboração de texto reflexivo sobre a experiência pedagógica** (20 pontos): aplicação do plano de aula e produção textual que registre deslocamentos e aprendizados a partir da experiência, incluindo movimentos internos e políticos vivenciados no processo.
- **Elaboração de uma proposta de implementação da Pedagogia de Projetos** (15 pontos): desenvolvimento de uma proposta para implementação da pedagogia de projetos com foco na educação intercultural e diversidade biocultural em uma das turmas de atuação, .

Observação: A participação no círculo epistemológico da última aula não recebe pontuação específica, mas é considerada como momento de síntese e avaliação qualitativa do percurso formativo.

Total: 100 pontos

Além dessas atividades pontuadas, o acompanhamento também considera a participação em rodas de conversa, debates, leituras e contribuições durante os encontros.

A avaliação foi, portanto, qualitativa e quantitativa, com ênfase na reflexão crítica, no engajamento com as temáticas abordadas e na proposição de práticas educativas coerentes com os princípios da diversidade biocultural e da educação intercultural.

REFERÊNCIAS SUGERIDAS

- Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e reviver - Catherine Walsh.
- Um pensamento e posicionamento 'outro' a partir da diferença colonial - Catherine Walsh
- Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. - Vera Maria Ferrão Candau

REFERÊNCIAS SUGERIDAS

- Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. - Vera Maria Ferrão Candau
- Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade - bell hooks
- Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática - bell hooks
- Pedagogia do oprimido - Paulo Freire
- Diversidade Biocultural na Escola: reflexões e práticas para professoras e professores - Zank et al.
- Livro Encontro de Saberes - Acervo Biocultural do Grupo Entre Folhas Plantas Medicinais
- Pedagogia de Projetos: Intervenção no Presente - Lúcia Helena Alvarez Leite
- Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Básica: diversidade e inclusão
- Documentário: "Encontro de Saberes e diálogos com a vida: Construindo uma Universidade Popular" - Acervo Biocultural do Grupo Entre Folhas Plantas Medicinais
- Vídeo "Confluências: encruzilhadas dos saberes de matrizes africanas e a formação de professores/as - Acervo Biocultural do Grupo Entre Folhas Plantas Medicinais"

* Todos os materiais em texto podem ser acessados no Drive pelo seguinte link:

https://drive.google.com/drive/folders/13uFiJfKYFATSa_nBiTkXNZ6tHY_AEP7?usp=drive_link

Os materiais em vídeo estão disponibilizados no canal do YouTube do Acervo Biocultural do Grupo Entre Folhas Plantas Medicinais:
<https://www.youtube.com/@acervobioculturaldogrupoen4842>

RESUMO DA ORGANIZAÇÃO DO CURSO

Curso educação intercultural e diversidade biocultural na formação de professoras/es	
Aula 1	
Conteúdos	• Interculturalidade crítica • Educação popular • Educação territorializada
Perguntas geradoras	- Quais obstáculos encontramos para lidar com os temas relacionados a raça, território, gênero, religiosidade e outras diferenças em sala de aula? - Como o currículo escolar que vivenciamos/construímos lida com os saberes, histórias e culturas de povos e comunidades tradicionais e outros grupos historicamente marginalizados? - Por que certos saberes, histórias e culturas seguem ausentes ou marginalizados no currículo escolar, e o que isso revela sobre os projetos de conhecimento que orientam a educação formal? - O modelo de educação hegemônico, tal como é praticada nas escolas, se alinha a quais interesses, valores e projetos de sociedade?

RESUMO DA ORGANIZAÇÃO DO CURSO

Atividade tempo comunidade	Reflexão sobre a prática pedagógica e fundamentos políticos
Estudos para próxima aula	- Realizar a leitura do primeiro capítulo do livro “Diversidade Biocultural na Escola: Reflexões e Práticas para Professoras e Professores” - Assistir ao documentário: “Encontro de Saberes e diálogos com a vida: Construindo uma Universidade Popular”
Aula 2	
Conteúdos	• Diversidade biocultural • Sociobiodiversidade • Memória Biocultural
Perguntas geradoras	- Que descobertas fizeram sobre si mesmas/os como educadoras/es nesse processo de reflexão? - Como se sentiram ao questionar métodos e abordagens que vinham utilizando? - Houve momentos de desconforto ou resistência interna? Como lidaram com isso? - Como vocês definiriam diversidade biocultural a partir de suas experiências?

RESUMO DA ORGANIZAÇÃO DO CURSO

Atividade tempo comunidade	Pesquisa sobre diversidade biocultural no contexto local
Estudos para próxima aula	Entendendo que as/os professoras/es já possuem uma grande demanda de trabalho optamos que o tempo destinado aos estudos em casa sejam utilizados para a realização das atividades avaliativas
Aula 3	
Conteúdos	• Cosmopercepção e diálogos com a interculturalidade crítica • Estratégias de investigação e inserção da diversidade biocultural nas escolas
Perguntas geradoras	- Quais percepções e conhecimentos temos dos povos originários e tradicionais? Quais as origens dessas percepções? Elas se alinham à realidade? - Que formas de conhecimento e aprendizagem são valorizadas pelos povos/comunidades apresentados no material? - De que maneiras a relação com o território aparece no material como elemento constitutivo da identidade desses povos/comunidades?

23

RESUMO DA ORGANIZAÇÃO DO CURSO

Perguntas geradoras	- Como os conhecimentos e perspectivas apresentados no material dialogam com seus locais de atuação? - Como este material pode nos ajudar a repensar nosso papel como educadoras/es?
Atividade tempo comunidade	Aplicação de método investigativo participativo com estudantes
Estudos para próxima aula	Entendendo que as/os professoras/es já possuem uma grande demanda de trabalho optamos que o tempo destinado aos estudos em casa fossem utilizados para a realização das atividades avaliativas
Aula 4	
Conteúdos	• Métodos investigativos da diversidade biocultural nas escolas • Diversidade Biocultural presente nos contextos de atuação das/os professoras/es
Perguntas geradoras	- Quais dificuldades encontrei na realização do processo investigativo? - Esse processo enriqueceu meus conhecimentos sobre as/os estudantes que leciono e seus contextos socioculturais?

RESUMO DA ORGANIZAÇÃO DO CURSO

Perguntas geradoras	- Comparando o processo de pesquisa realizado no tempo comunidade referente a segunda aula, quais novos conhecimentos adquirir? Qual a relevância deles para a minha prática pedagógica?
Atividade tempo comunidade	Questionário sobre conteúdos curriculares
Estudos para próxima aula	Leitura do capítulo introdutório e do primeiro capítulo do livro “Encontro de Saberes”
Aula 5	
Conteúdos	• Processos educativos socialmente referenciados (Educação Popular e Educação Territorializada) • Bases legais da educação brasileira e a diversidade biocultural
Perguntas geradoras	- Que marcos legais nos amparam quando escolhemos contextualizar os conteúdos a partir da diversidade biocultural? - O que significa, na prática, fazer com que o conhecimento curricular parta do contexto sociocultural das/os estudantes?

RESUMO DA ORGANIZAÇÃO DO CURSO

Perguntas geradoras	- De que maneira temos nos esforçado para conhecer de maneira real e humanizada a diversidade biocultural do território onde vivemos e lecionamos? - Como podemos desenvolver uma prática pedagógica que possibilite às/aos estudantes conhecerem a diversidade de sujeitos e modos de vida que compõem e constroem nossa sociedade?
Atividade tempo comunidade	Elaboração de plano de aula
Estudos para próxima aula	Entendendo que as/os professoras/es já possuem uma grande demanda de trabalho optamos que o tempo destinado aos estudos em casa fossem utilizados para a realização das atividades avaliativas
Aula 6	
Conteúdos	• Conservação da diversidade Biocultural: a importância da biodiversidade cultural para a vida e o bem viver. • O papel das escolas na conservação da diversidade biocultural.

RESUMO DA ORGANIZAÇÃO DO CURSO

Perguntas geradoras	- Como a diversidade biocultural se relaciona com a manutenção da vida em nosso Planeta? - Quais os impactos dos modos de vida dos povos e comunidades tradicionais nesse processo? E do modo de vida hegemônico socialmente? - Como podemos fazer com que a escola se torne um espaço de diálogo entre conhecimentos científicos e saberes populares? - De que maneiras a educação escolar pode contribuir para fortalecer a identidade cultural dos estudantes?
Atividade tempo comunidade	Aplicação do plano de aula elaborado no tempo comunidade da aula cinco Elaboração de texto reflexivo sobre a experiência pedagógica
Estudos para próxima aula	Entendendo que as/os professoras/es já possuem uma grande demanda de trabalho optamos que o tempo destinado aos estudos em casa sejam utilizados para a realização das atividades avaliativas



RESUMO DA ORGANIZAÇÃO DO CURSO

Aula 7	
Conteúdos	• Cosmopercepção (vivência com convidada/o)
Perguntas geradoras	- Como a vivência modificou minha percepção sobre sujeitos pertencentes a povos e comunidades tradicionais e/ou integrantes de movimentos sociais? - A vivência modificou minha visão sobre eu mesma/o? De que forma? - Quais os impactos dessa vivência na minha prática pedagógica? - Que práticas observei na fala dos representantes que poderiam inspirar minha prática docente?
Atividade tempo comunidade	Elaboração de uma proposta de implementação da Pedagogia de Projetos
Estudos para próxima aula	Entendendo que as/os professoras/es já possuem uma grande demanda de trabalho optamos que o tempo destinado aos estudos em casa fossem utilizados para a realização das atividades avaliativas

RESUMO DA ORGANIZAÇÃO DO CURSO

Aula 8	
Conteúdos	• Reflexão sobre o processo formativo
Perguntas geradoras	- Como os espaços e reflexões que vivemos nesse processo de formação te tocaram? - Quais transformações ocorreram em relação a sua percepção sobre os povos que compõem a diversidade biocultural? - Como essa transformação repercute na sua prática pedagógica? - Como seguir por meio dos projetos escolares em diversidade biocultural?
Atividade tempo comunidade	Por ser a última aula não houve tarefas para o tempo comunidade
Estudos para próxima aula	Por ser a última aula não houve tarefas para a próxima

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACERVO BIOCULTURAL DO GRUPO ENTRE FOLHAS-UFV. *Confluências: encruzilhadas dos saberes de matrizes africanas e a formação de professores/as*. YouTube, 3 nov. 2022. 1 vídeo (9 min. 38 s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PJoh4ge5H0I>. Acesso em: 15 jun. 2024.

ACERVO BIOCULTURAL DO GRUPO ENTRE FOLHAS-UFV. *Encontro de Saberes e diálogos com a vida: construindo uma Universidade Popular*. YouTube, 15 jul. 2021. 1 vídeo (54 min. 51 s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=um-jORqygOY&t=35s>. Acesso em: 15 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação básica: diversidade e inclusão*. Brasília: MEC/SECADI, 2013. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/etnico_racial/pdf/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_basica_diversidade_e_inclusao_2013.pdf. Acesso em: 20 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Temas contemporâneos transversais na BNCC: guia prático*. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/eb/guia_pratico_temas_contemporaneos.pdf. Acesso em: 20 jun. 2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Escola Plural: proposta político-pedagógica*. Brasília: MEC/SEF, 1994. Disponível em: https://lemad.fflch.usp.br/sites/lemad.fflch.usp.br/files/2018-09/escola_plural_proposta_politico_pedagogica_mec_sef_brasiliasef_1994.pdf. Acesso em: 10 mai. 2025.

CAIRES SILVA, Ricardo Tadeu; DUARTE, Angelina. *Um longo caminho: a aprovação da Lei 10.639/03 como fruto da luta do movimento social negro pelo direito à educação (1889-2003)*. Ensino & Pesquisa, União da Vitória, v. 16, n. 3, p. 114-138, jul./set. 2018. DOI: 10.33871/23594381.2018.16.3.2244. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/ensinoepesquisa/article/view/2244/>. Acesso em: 23 jun. 2025.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CANDAU, Vera Maria Ferrão. *Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença*. Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 37, p. 45-56, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5szsvwMvGSVPkGnWc67BjtC/?lang=pt>. Acesso em: 16 ago. 2021.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. *Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos*. Educação & Sociedade, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan./mar. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/QL9nWPMwbhP8B4QdN8yt5xg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jun. 2024.

KAYAPÓ, Edson; BRITO, Tamires. *A pluralidade étnico-cultural indígena no Brasil: o que a escola tem a ver com isso?* Mneme – Revista de Humanidades, Caicó, v. 15, n. 35, p. 38-68, jul./dez. 2014. Dossiê Histórias Indígenas. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/mneme/article/view/7445/5817>. Acesso em: 16 jun. 2024.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez. *Pedagogia de projetos: intervenção no presente*. Revista Presença Pedagógica, v. 2, n. 08. Belo Horizonte: Dimensão, mar./abr. 1996. Disponível em: <https://edufisescolar.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/03/pedagogia-de-projetos-de-lc3bacia-alvarez.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2025.

NASCIMENTO, Rita Gomes do. *A Lei n. 11.645/08 e o ensino da temática indígena: fundamentos e desafios de um currículo intercultural para uma sociedade pluriétnica*. In: SESC – DEPARTAMENTO NACIONAL Educação em Rede. v. 7, p. 62-75, 2019. Disponível em: <https://www.sesc.com.br/multimidia/publicacoes/pdf-educacao-em-rede-vol-7/>. Acesso em: 20 nov. 2023.

SANTOS, Daiane Felix dos. *10 anos da Lei 11.645: avanços e desafios no ensino de história indígena na educação básica*. In: ENCONTRO ESTADUAL DE ENSINO DE HISTÓRIA, 5., 2019, Eunápolis. *Anais*. Eunápolis: ANPUH-BA, 2019. Disponível em: https://www.encontro2019.ba.anpuh.org/anais/trabalho/view?ID_TRABALHO=11755. Acesso em: 20 nov. 2023.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

SILVA, Amanda Siqueira da; SCHNEIDER, Giselda Siqueira da Silva. *O Dia do Índio e a Lei 11.645/2008: avanços e retrocessos na práxis escolar*. 2018. Disponível em: <https://www.academia.edu/download/67265875/3555.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2023.

WALSH, Catherine. *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*, Pelotas, v. 5, n. 1, p. 6-39, jan./jul. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/revistadireito/article/view/15002>. Acesso em: 20 out. 2023.

ZANK, Sofia et al. *Diversidade biocultural na escola: reflexões e práticas para professoras e professores*. Porto Alegre: SBEE, 2021. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/sites/default/files/documents/prov0398.pdf>. Acesso em: 16 out. 2022.

APÊNDICE G - Questionário inicial do curso de formação

1. E-mail
2. Nome completo
3. Escola de origem
4. Qual é sua condição de trabalho na escola?

☐ Efetivo
☐ Contratado
☐ Designado
☐ Outro:
5. Há quanto tempo atua como professor/a?
6. Atua em quais disciplinas?
7. A escola que você trabalha é reconhecida como uma escola do Campo?
☐ Sim
☐ Não
8. Caso não seja reconhecida, ela recebe estudantes do campo?
9. Número de alunos
10. Para qual ano escolar você leciona?
11. Você costuma adotar metodologias e conteúdos que dialogam com os conhecimentos dos estudantes? Cite exemplos
12. Você costuma inserir em suas aulas conhecimentos relacionados a aspectos sociais e/ou culturais do entorno da escola? Se sim, quais?

13. Na região em que a escola está inserida, existem movimentos sociais e/ou povos indígenas, quilombolas, ciganos, ribeirinhos e/ou outros? Se sim, quais?

14. Você faz parte de algum desses grupos, povos, comunidades e/ou movimentos sociais? Se sim, Qual?

15. Você possui algum aluno que pertence a algum desses povos ou comunidades ou movimento social?

() Sim

() Não

**16. Caso a resposta anterior seja "Sim": Quantos alunos?
Quais povos e/ou movimento?**

APÊNDICE H - Proposta pedagógica do Curso de Extensão “Educação intercultural e diversidade biocultural na formação de professores”

III - Título do curso: Educação intercultural e diversidade biocultural na formação de professores

IV – Justificativa:

O Grupo Entre Folhas-Plantas Medicinais (GEFPM), criado na Universidade Federal de Viçosa (UFV) em 1989, desenvolve ao longo do tempo ações de ensino, pesquisa e extensão a partir das plantas medicinais.

O enfoque do GEFPM é o resgate e a valorização dos conhecimentos tradicionais sobre as plantas medicinais, o diálogo dos conhecimentos tradicionais com resultados de pesquisas científicas, o uso sustentável da biodiversidade, a conservação da socioagrobiodiversidade, o cultivo agroecológico, a colheita, secagem e armazenamento das plantas visando qualidade e sustentabilidade, os remédios tradicionais, as práticas de autocuidado e qualidade de vida e os processos educativos com as plantas medicinais.

O Acervo Biocultural também tem como objetivo apoiar as comunidades em suas demandas específicas que se referem a registros dos saberes e ofícios, reconhecimento, consentimento prévio, conservação dos territórios, e o diálogo entre conhecimentos acadêmicos e populares. Nesse contexto, o Acervo trabalha também com pesquisas científicas e atividades de ensino e extensão relacionadas a educação popular, a educação intercultural e formação de professoras/es nessas perspectivas, além da produção e divulgação de materiais didáticos interculturais.

O Curso de formação se justifica pela urgência e relevância de promover uma educação que reconheça, valorize e integre os saberes tradicionais e a diversidade biocultural. Em um país marcado por vasta diversidade biológica e por uma rica herança de conhecimentos tradicionais – de povos indígenas, quilombolas, comunidades rurais e tradicionais –, é fundamental que a formação docente incorpore uma abordagem intercultural que respeite e dialogue com essas diferentes cosmo percepções

Diante dos desafios contemporâneos de caráter ambiental, equidade social e valorização das culturas locais, o curso visa capacitar educadoras/es para atuarem como agentes de transformação em suas comunidades escolares. O

curso promove a compreensão crítica das inter-relações entre diversidade biológica e cultural, incentivando práticas pedagógicas que articulem o conhecimento científico com o conhecimento tradicional, fortalecendo o currículo escolar por meio de processos investigativos e participativos.

Além disso, a formação oferecida contribui diretamente para a implementação de diretrizes legais da educação brasileira, que preveem a valorização da diversidade e o respeito aos direitos das populações tradicionais. Através de atividades práticas e teóricas, o curso estimula o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que respeitem a pluralidade de saberes, contribuindo para o bem viver coletivo.

A presente atividade, tem por objetivo promover uma formação docente crítica, reflexiva e comprometida com a valorização da diversidade biocultural brasileira, por meio do diálogo entre saberes tradicionais e científicos, contribuindo para práticas pedagógicas interculturais e para a conservação da sociobiodiversidade.

V - Número de vagas

60 vagas

VI - Objetivos do curso

- Partilhar conhecimentos sobre a diversidade biocultural e contribuir com a formação continuada de professores.
- Reconhecer a diversidade biocultural brasileira e sua importância na manutenção da vida;
- Promover o diálogo entre cosmo percepções e epistemologias nas escolas da educação básica;
- Incentivar processos investigativos nas escolas, na interface entre diversidade biológica e cultural;
- Promover a educação intercultural e a divulgação de materiais didáticos interculturais
- Formar professores para educação intercultural;
- Contribuir com a diversidade biocultural.

VII – Metodologia

A metodologia adotada no curso é fundamentada em uma abordagem

dialógica e participativa, que valoriza a troca de saberes entre universidade e comunidade. As atividades foram desenvolvidas com base nos princípios da educação intercultural, da pesquisa-ação e da pedagogia do diálogo, buscando integrar teoria e prática por meio de experiências significativas.

As aulas são organizadas em momentos distintos: Tempo Universidade, voltado à construção teórica e reflexiva no ambiente acadêmico; e Tempo Comunidade, dedicado à vivência prática e ao desenvolvimento de atividades investigativas em contextos escolares e comunitários. Essa alternância de tempos promove uma imersão nos territórios e realidades locais, possibilitando o contato direto com diferentes expressões da diversidade biocultural.

Foram utilizados recursos diversos, como textos acadêmicos, vídeos, rodas de conversa, materiais audiovisuais, plataformas virtuais (PVAnet/Moodle e Google Drive), além de encontros presenciais com representantes de comunidades tradicionais e grupos indígenas, como forma de escuta das vozes e saberes desses sujeitos.

A construção do conhecimento é coletiva e baseada no protagonismo dos(as) estudantes, que foram incentivados(as) a desenvolverem projetos investigativos e reflexões críticas sobre as práticas pedagógicas em suas realidades escolares.

VIII - Carga horária

30 horas

IX - Programação do curso

O tempo universidade foi realizado em 4 encontros presenciais, cada um deles ocupando um turno, sendo de 13h às 17h quando realizado a tarde e 8h à 12h quando realizado de manhã.

A ementa do curso consta no quadro a seguir:

Curso educação intercultural	
Aula 1	
Conteúdos	- Diversidade biológica e diversidade cultural

	- Conhecimento científico e conhecimento tradicional: encontro de saberes e visão sistêmica da vida
Descrição	No primeiro encontro foi realizada a apresentação do curso, das professoras responsáveis, dos estudantes, dos conteúdos a serem trabalhados e métodos de avaliação. Além disso, os alunos foram orientados a realizar uma vivência no evento XV Troca de Saberes: “Revolução Agroecológica para Superar a Crise Climática”, guiados por perguntas geradoras.
Perguntas geradoras	Registre os diferentes grupos, modos de vida, manifestações culturais, alimentos que identificou durante a 15ª Troca de Saberes. Você se identifica com esses grupos, modos de vida, manifestações...? De que forma?
Método de avaliação	- Resposta as perguntas geradoras - Resposta a questionário sobre o contexto e aspectos das práticas pedagógicas das/os educadoras/es.
Estudos para próxima aula	- Realizar a leitura do primeiro capítulo do livro “Diversidade Biocultural na Escola: Reflexões e Práticas para Professoras e Professores” - Assistir ao documentário: "Encontro de Saberes e diálogos com a vida: Construindo uma Universidade Popular"
Aula 2	
Conteúdos	- Diversidade biocultural - Sociobiodiversidade - Memória Biocultural - Produção dos conhecimentos tradicionais - Bases legais da educação brasileira e a diversidade biocultural - Estratégias de inserção da diversidade biocultural nos ambientes escolares

	- Processos investigativos nas escolas do campo em interface com a diversidade biocultural
Descrição	A aula se iniciou com uma breve conversa sobre a experiência vivida no evento XV Troca de Saberes e sobre as percepções em relação ao documentário "Encontro de Saberes e diálogos com a vida: Construindo uma Universidade Popular" Em seguida, foi realizada uma apresentação de slides abordando a diversidade biocultural, a sociobiodiversidade, a memória biocultural e a produção dos conhecimentos tradicionais. Logo após, uma linha do tempo foi utilizada para falar sobre as bases legais da educação brasileira relacionadas à diversidade biocultural. Para finalizar, foram utilizadas tarjetas para falar sobre estratégias de inserção e processos investigativos da diversidade biocultural nas escolas.
Perguntas geradoras	- Algum dos conceitos estudados já eram conhecidos? Estes se relacionam com sua prática pedagógica anterior a realização do curso? - Qual a diversidade biocultural encontramos nas escolas do campo?
Método de avaliação	- Elaboração de uma proposta educativa, pensada a partir da realidade escolar onde o professor leciona, que tenha como tema central a diversidade biocultural - Resposta a questionário sobre conteúdos curriculares ministrados no bimestre
Estudos para próxima aula	Entendendo que as/os professoras/es já possuem uma grande demanda de trabalho optamos que o tempo destinado aos estudos em casa fossem utilizados para a realização das atividades avaliativas
Aula 3	

Conteúdos	- Cosmovisão e cosmopercepção indígena - Estratégias de investigação e inserção da diversidade biocultural nas escolas
Descrição	Na primeira parte da aula tivemos uma roda de conversa guiada por uma representante do Povo Puri da Zona da Mata mineira. Em seguida, a partir dos conteúdos curriculares das/os próprias/os professoras/es fizemos um exercício de reflexão sobre a inserção da diversidade biocultural na prática pedagógica e sobre estratégias de investigação da diversidade biocultural que se faz presente nas escolas e em seus arredores.
Perguntas geradoras	Quais percepções e conhecimentos temos dos povos originários e tradicionais? O quanto reproduzimos estereótipos e preconceitos em relação aos povos originários e tradicionais? Temos nos esforçado para conhecer de maneira real e humanizada a diversidade biocultural do território onde vivemos e lecionamos? Como professores, nos esforçamos para que nossos alunos tenham conhecimento sobre os sujeitos, linguagens, modos de vida, que compõem e constroem a nossa sociedade? De que forma podemos fazer isso? Pensando na presença de sujeitos originários e tradicionais nos ambientes educativos, quais reflexões e transformações se deram a partir da roda de conversa?
Método de avaliação	Reelaboração da proposta educativa entregue na segunda aula produzindo um plano de aula a partir do aprofundamento do entendimento da presença da diversidade biocultural no ambiente escolar de cada educadora, relacionando-a com os conteúdos curriculares que leciona.
Estudos para próxima aula	Entendendo que as/os professoras/es já possuem uma grande demanda de trabalho optamos que o tempo destinado aos estados em casa fossem utilizados para a realização das atividades avaliativas

Aula 4	
Conteúdos	- Conservação da diversidade Biocultural: a importância da biodiversidade cultural para a vida e o bem viver. - O papel das escolas na conservação da diversidade biocultural. - O potencial dos materiais didáticos e protocolos como materiais complementares
Descrição	Através de uma apresentação de slides houve uma conversa sobre a educação intercultural e materiais didáticos construídos a partir dessa perspectiva em parceria com sujeitos originários e tradicionais. Nesse momento, aconteceu a apresentação do trabalho desenvolvido pelo Acervo Biocultural do Grupo Entre Folhas Plantas Medicinais da UFV, que vem desenvolvendo trabalhos nesse sentido. Além disso, foi exibido o vídeo: “Confluências: encruzilhadas dos saberes de matrizes africanas e a formação de professores/as”, produzido para ser utilizado na formação de professores. Em seguida, as/os professoras observaram materiais produzidos a partir do Acervo Biocultural e foi dado início a um círculo epistemológico, com objetivo de ouvir as/os professoras/es sobre a jornada vivenciada no curso e seus impactos na sua formação.
Perguntas geradoras	Os espaços que vivemos nesse processo de formação te tocaram? Como? Quais transformações ocorreram em relação a sua percepção sobre os povos que compõem a diversidade biocultural? Como essa transformação repercute na sua prática pedagógica?
Método de avaliação	Participação no círculo epistemológico
Estudos para próxima aula	Por ser a última aula não houve tarefas para a próxima

X - Definição de formas de acompanhamento, avaliação e participação dos cursistas

O acompanhamento e a avaliação da aprendizagem foram realizados de forma contínua, processual e formativa, considerando a participação ativa das/os estudantes, o envolvimento nas atividades propostas.

As estratégias de avaliação incluem:

- **Roteiro de observações na Troca de Saberes** (20 pontos): atividade inicial que visa fomentar a escuta sensível e o olhar atento sobre práticas e saberes presentes nas comunidades;
- **Questionário sobre a prática pedagógica das/os educadoras/es** (20 pontos): instrumento que permite a compreensão da inserção da diversidade biocultural e da educação intercultural na prática pedagógica das/os professoras/es;
- **Trabalho de Tempo Comunidade – Etapa 2** (30 pontos): desenvolvimento de ações investigativas e reflexivas nas escolas ou comunidades;
- **Trabalho de Tempo Comunidade – Etapa 3** (30 pontos): continuidade e aprofundamento das ações pedagógicas e investigativas.

A soma das atividades totaliza **100 pontos**. Além dessas atividades pontuadas, o acompanhamento também considera a participação em rodas de conversa, debates, leituras e contribuições durante os encontros.

A avaliação foi, portanto, qualitativa e quantitativa, com ênfase na reflexão crítica, no engajamento com as temáticas abordadas e na proposição de práticas educativas coerentes com os princípios da diversidade biocultural e da educação intercultural.

XI - Relação do pessoal envolvido, coordenador, instrutores, tutores e monitores, com as respectivas qualificações

Nome	Origem	Docente/Estudante/Outros	Função no Projeto
Fernanda Maria Coutinho de Andrade	Departamento de Educação/UFV/Licenciatura em Educação do Campo	Professora	Coordenadora e ministrante

Thaís Almeida Cardoso Fernandez	Departamento de Biologia Geral/UFV/Licenciatura em Ciências Biológicas	Professora	Coordenadora
Alice Cristina de Sampaio e Silva	Mestrado Profissional em Educação Ciências e Matemática/UFV	Estudante	Coordenadora e ministrante