UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO UNIVERSITÁRIO NORTE DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

FLORA ZAULI NOVAES

POTENCIALIDADES PEDAGÓGICAS DECOLONIAIS: A PLANÍCIE COSTEIRA DO RIO DOCE COMO TERRITÓRIO EDUCATIVO

SÃO MATEUS-ES
2023

FLORA ZAULI NOVAES

POTENCIALIDADES PEDAGÓGICAS DECOLONIAIS: A PLANÍCIE COSTEIRA DO RIO DOCE COMO TERRITÓRIO EDUCATIVO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Ensino na Educação Básica do Centro Universitário Norte do Espírito Santo da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Orientador: Prof. Dr. Gustavo Machado Prado

Coorientador: Prof. Dr. Marcos da Cunha Teixeira.

SÃO MATEUS-ES

2023

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

---

Zauli, Flora, 1990-

Z39p POTENCIALIDADES PEDAGÓGICAS DECOLONIAIS : A PLANÍCIE COSTEIRA DO RIO DOCE COMO TERRITÓRIO EDUCATIVO / Flora Zauli. - 2023.

153 f. : il.

Orientador: Gustavo Machado Prado.

Coorientador: Marcos da Cunha Teixeira.

Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo.

1. Planície Costeira do Rio Doce. 2. Decolonialidade. 3. Interculturalidade. 4. Alteridade. 5. Giro decolonial. 6. Território Educativo. I. Machado Prado, Gustavo. II. da Cunha Teixeira, Marcos. III. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro Universitário Norte do Espírito Santo. IV. Título.

CDU: 37

Flora Zauli Novaes

POTENCIALIDADES PEDAGÓGICAS DECOLONIAIS: A PLANÍCIE COSTEIRA DO RIO DOCE COMO TERRITÓRIO EDUCATIVO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Aprovada em 08 de fevereiro de 2023.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Gustavo Machado Prado
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientador

Prof. Dr. Jair Miranda de Paiva
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof. Dr. Celso Sánchez Pereira
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Renato de Almeida
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Dedico este trabalho aos jovens do Projeto Comunidade Participativa, a minha filha, Maia e aos colegas educadores. Aos nossos sonhos! Continuaremos na luta pela construção de caminhos saudáveis para estudar, trabalhar e viver. **Juntos somos maré, inundaremos a história!**



[1]

No nosso senso, pobreza não nos define. FARTURA, sim! FARTURA é o que permeia as nossas memórias. A pobreza foi inventada e não será naturalizada! A terra fala com a gente, a água fala com a gente e não serão silenciadas, mesmo que soterradas por essa lama maldita, pesada! estamos em movimento. Movimento que afundará essas *malditas caravelas que insistem em chegar nas nossas praias. Caravelas feitas de verdades únicas e manchadas de sangue*[2]*.* A memória ainda pulsa, nossas vozes ainda ecoam e não serão silenciadas. Nossas águas drenadas pelas veias abertas da Planície Quaternária![3] Nossa MÃE acima de tudo, nossa Pachamama, mesmo que violentada. A memória ainda pulsa, nossas vozes ecoam... Em nome do Mar, do Rio e do Espírito Santo[4]. Amem, Amem, Amem...

Flora Zauli (2020)

[1] Colagem de autoria própria. Título: “O giro da regeneração” .
[2] Referência às falas e poesias de Celso Pereira Sanchéz.
[3] Um paralelo à obra Veias Abertas da América Latina e aos canais de drenagem abertos na Planície Quaternária/Costeira do Rio Doce para drenagem dos alagados naturais.
[4] Referência à reportagem sobre os rejeitos de minério que alcançaram o Rio Doce – crime da Samarco/Vale/BHP Billiton – Jornal A Sirene

AGRADECER E ABRAÇAR

Agradeço, primeiramente, aos jovens cursistas do Projeto Comunidade Participativa, aos filhos e filhas do território da Planície Costeira do Rio Doce, que viabilizaram esse trabalho e me proporcionaram um processo lindo e intenso de aprendizagem, repleto de afeto e firmeza para insistir na construção de espaços mais inclusivos.

Ao meu núcleo familiar, por me oferecer com amor o melhor da realidade da vida: os sonhos e as utopias. Ao meu amor e amigo, Pedro Emanuel, pelas madrugadas pautadas nas nossas teorias infinitas e companheirismo nas ondas da vida.

Minha eterna gratidão à rede de mulheres que tornou viável minha continuidade nos estudos para que eu pudesse ampliar as escolhas na vida, em especial, à Mi (sempre).

Aos companheiros do Projeto Comunidade Participativa pela parceria eterna, por atuarem na coletividade e me ensinarem tanto sobre alteridade. Obrigada Romulo - por toda vida, em espacial, a que trouxemos ao mundo juntos. Minhas irmãs-colegas e porto seguro: Day, Nete, Mari - parceira dos giros - Poli, Lu, e principalmente, ao Prof. Marcos, que incentiva quando traz seus contrapontos e fortalece quando oferece seu acolhimento. À família LabEA, pelas valiosas contribuições de sempre, às relações fraternas e afetos construídos. Vocês me transformam constantemente. Obrigada pelos braços dados na caminhada da vida e nos processos acadêmicos compartilhados, em especial, Sávia, Carol, Lu Meyer, Mona, Vilma, Caio, Edu, Tainara – e todo coletivo da exposição. Aos professores Diógina e Renato, obrigada pelas contribuições e *viradas de chaves* para construção deste trabalho.

Ao meu orientador, Professor Gustavo, obrigada por toda a paciência, gentileza e acolhimento desde a graduação. O processo proporcionado pelo mestrado foi um presente para conhecer outras direções que me levaram a encontros especiais.

Ao Professor Jair, que surgia como um mago durante as minhas travessias acadêmicas desde a graduação, fazendo sempre renascer o desejo de continuar.

À Professora Simone, que me proporcionou aprendizagens, vivências e escutas *no e do* território da Planície Costeira do Rio Doce, parte fundamental desse trabalho, complementadas com batucadas, fogueiras e cantorias.

Concluindo, sou grata ao CEUNES/UFES, aos Servidores Públicos e estudantes que fortalecem essa instituição de ensino e batalham para esse espaço ser mais justo e democrático, sem vocês nada disso seria possível. Minha gratidão e admiração aos que se colocam nessa luta, mesmo com todas as dificuldades, proporcionando esses grandes encontros e oportunidades para tantas vidas.

RESUMO

O debate sobre uma educação para todos requer a construção de uma educação pautada na vida e na justiça, não apenas no lucro e no mercado de trabalho, compreendendo que quem detém os domínios dos meios de produção formula a ideologia vigente que toma os espaços de uma sociabilidade, interferindo inclusive nas estruturas do ensino formal. Este trabalho busca investigar as potencialidades pedagógicas decoloniais que emergem do território da Planície Costeira do Rio Doce, com o propósito de redirecionar os processos formativos através de outras epistemologias, possibilitando diálogos pedagógicos com as perspectivas de comunidades tradicionais. São objetivos complementares deste trabalho: aproximar reflexões teóricas na ótica decolonial com saberes que se manifestam nas relações com o território da Planície Costeira do Rio Doce; evidenciar, a partir dos conhecimentos compartilhados por moradores locais nas entrevistas e oficinas de mapeamento participativo, a história local e os conflitos aos quais as comunidades foram submetidas às estruturas e racionalidades da colonialidade, somada à modernidade ocidental eurocêntrica e ao capitalismo; e analisar os processos educativos realizados com os jovens durante um curso desenvolvido pelo Projeto Comunidade Participativa, trazendo as narrativas dos jovens registradas durantes diálogos de avaliação e questionários semiestruturados para o debate. Esse manuscrito recorre às citações de autores legitimados pelo mundo acadêmico, dando ênfase nas reflexões de autores do sul global, mas também à escrita poética. A poesia se faz necessária na tentativa de transpor as limitações da palavra e aproximá-las às interpretações desencadeadas, assumindo a falta de exatidão e de verdades únicas. As discussões desse trabalho se aproximam dos conceitos de colonialidade, interculturalidade e alteridade para analisar desafios e potencialidades para o rompimento da invisibilidade histórica a que estão submetidas as comunidades tradicionais pertencentes ao território da Planície Costeira do Rio Doce. Defende-se aqui os processos de ensino-aprendizagem contextualizados, um giro decolonial epistemológico considerando as relações e saberes do território, afirmando que o território é educativo.

Palavras-chave: Planície Costeira do Rio Doce; decolonialidade; interculturalidade; alteridade; giro decolonial; território educativo.

RESUMEN

El debate sobre una educación para todos exige la construcción de una educación basada en la vida y la justicia, no sólo en el lucro y el mercado de trabajo. Entendiendo que quien posee los dominios de los medios de producción formula la ideología imperante que ocupa espacios de sociabilidad, incluso interfiriendo en las estructuras de la educación formal. Este trabajo busca investigar las potencialidades pedagógicas decoloniales que emergen del territorio de la Llanura Costera del Río Doce, con el propósito de reconducir los procesos formativos a través de otras epistemologías, posibilitando diálogos pedagógicos con las perspectivas de las comunidades tradicionales. Son objetivos complementarios de este trabajo: reunir reflexiones teóricas desde una perspectiva decolonial con saberes que se manifiestan en las relaciones con el territorio de la Llanura Costera del Río Doce; resaltar la historia local y los conflictos a los que fueron sometidas las comunidades por la colonialidad estructural de nuestra sociedad sumada a la modernidad occidental eurocéntrica y al capitalismo mundial, a partir de los saberes compartidos por los pobladores locales en entrevistas y talleres de mapeo participativo; y analizar los procesos educativos realizados con jóvenes durante un curso desarrollado por Projeto Comunidade Participativa, trayendo las narrativas de jóvenes registradas durante diálogos de evaluación y cuestionarios semiestructurados para debate. Este manuscrito recurre a citas de autores legitimados por el mundo académico, enfatizando las reflexiones de autores del sur global, pero también a la escritura poética. La poesía es necesaria en un intento de superar las limitaciones de la palabra y acercarlas a las interpretaciones desencadenadas, asumiendo la falta de precisión y verdades únicas. Las discusiones de este trabajo abordan los conceptos de colonialidad, interculturalidad y alteridad para analizar desafíos y potencialidades para romper la invisibilidad histórica a la que están sujetas las comunidades tradicionales pertenecientes al territorio de la Planicie Costera del Río Doce. Se defienden aquí procesos de enseñanza-aprendizaje contextualizados, un giro epistemológico decolonial considerando las relaciones y saberes del territorio, afirmando que el territorio es educativo.

Palabras clave: Planicie Costera del Río Doce; colonialidad; interculturalidad; alteridad; giro decolonial; território educativo.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Ilustração de liteiras carregadas por liteireiros. A) Fotografia de George Leuzinger, Manaus, Amazonas. 1860; B) Obra de Jean-Baptiste Debret. 59

Figura 2: Representação do “liteirato”, na qual o trabalhador é o liteireiro (interpretação da autora). Charge de Baldinger. 2003. 60

Figura 3: Potencialidade na subjetividade (Cartoon do autor: Rafael Corrêa). 100

Figura 4: A e B – elementos utilizados nas exposições; C – interação com os visitantes; D – intervenções culturais 107

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Conteúdos relacionando comunidade e escola 118

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Conteúdo programático da primeira etapa do curso. 39

Quadro 2 - Conteúdo programático da segunda etapa do curso.....39

Quadro 3 - Respostas da perguntas: o curso afetou sua vida de alguma forma?.....94

Quadro 4 - Sequência para construção da proposta pedagógica 105

Quadro 5 - Temas relevantes discutidos no curso 116

Quadro 6 - Temas relevantes discutidos no curso 117

Quadro 7 - Conteúdos vistos em sala de aula relacionados à comunidade.....118

Quadro 8 - Temas considerados relevantes para socializar 120

Quadro 9 - Expectativas de futuro na atuação local.....121

Quadro 10 - Sugestões para melhoria do projeto.....122

SUMÁRIO

1. A PANDEMIA E O PANDEMÔNIO - CONTEXTO 13

2. APRESENTAÇÃO 18

3. "OS RIOS ERAM NOSSAS ESTRADAS" - PERCURSOS DA PESQUISA 23

3.1 Texto livre: "nas curvas e voltas que o rio faz" 23

3.2 Identidade e pertencimento como perspectiva de diálogo 33

3.3 Compreendendo o mapeamento participativo 34

3.4 Os canais por onde emergem as memórias e as potencialidades pedagógicas do território 34

4. LUGAR DE FALA PARA CONDIÇÕES DE CIDADANIA 41

5. NARRATIVAS LINEARES, PROGRESSIVAS, TRIUNFANTES E VERDADEIRAS? 45

6. COLONIALIDADE: APROXIMAÇÃO AO CONCEITO 47

7. MERGULHOS EM ÁGUAS PROFUNDAS: TENSÕES E MISCELÂNEAS TEÓRICA 53

8. SUBINDO À SUPERFÍCIE PARA RESPIRO (OU PARA DAR UM GRITO) 58

8.1 Texto livre: o manifesto dos cansados 58

9. APROXIMAÇÃO AOS CONCEITOS: EPISTEMICÍDIO E INTERCULTURALIDADE 60

10. A LINGUAGEM, O CURRÍCULO E O CÓDIGO CULTURAL DOMINANTE 67

11. SABERES QUE EMERGEM DA PLANÍCIE COSTEIRA DO RIO DOCE 74

11.1 A drenagem dos alagados como o divisor de águas 75

11.1.1 O Território: "antes, ninguém tinha dono de nada, era assim..." 79

11.1.2 O Ambiente: "era água pura lá, agora é pasto puro" 81

11.1.3 Os Modos de Vida: "os médico era as própria pessoa mesmo, tomava remédio de mato" 83

11.1.4 "Em nome do Mar, do Rio e do Espírito Santo" 85

12. O CURSO "AGENTES DE DESENVOLVIMENTO SOCIOAMBIENTAL": ANÁLISE DAS POTENCIALIDADES NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM 89

13. O FIM SÓ É FIM NO TEMPO DA NARRATIVA: CONSIDERAÇÕES PARA CONTINUIDADE DOS PROCESSOS EDUCATIVOS 124

1. A PANDEMIA E O PANDEMÔNIO - CONTEXTO

Esse texto foi escrito em 2020, momento em que vivíamos uma pandemia causada pelo novo coronavírus e um pandemônio político causado pelo bolsonarismo.

Para iniciar as reflexões aqui propostas preciso descrever a respeito do contexto em que este trabalho foi redigido. Antecipo aos leitores que não seguirei perspectivas científicas pretensiosamente neutras, até porque a (suposta) neutralidade seria insuficiente para exprimir a atual realidade, de ampliação das desigualdades sociais, destruição de ambientes naturais e ataques às pautas das minorias. Por isso, não seguirei o modelo do "anonimato acadêmico". Aqui quem escreve é uma mulher, mãe e educadora.

O que se passa? Escrever *sobre* é apenas uma tentativa. O peso que carregamos nesse momento é ainda maior do que se pode sentir lendo esse pedaço de papel. Estamos em tempo de LUTO! É o que se passa nessa realidade chamada VIDA (a qual parece não ter tanta importância frente à engrenagem violenta da "força da grana que ergue e destrói coisas belas", no dizer do poeta). Escrevo entre um choro e outro, por um amigo ou um parente que se foi. Escrevo entre um choro ou outro, pelas incertezas do amanhã. Estamos em luto pela pandemia do novo coronavírus, mas, também, pelo pandemônio político. Nesses tempos em que mais de 230.452[5] famílias choram no Brasil, despedindo-se de pessoas queridas, recebemos como resposta do representando máximo do executivo brasileiro (2020): "Chega de frescura, de mimimi. Vão chorar até quando?" [6]. Horror!

Uma memória sentida e indignada aos mortos pela pandemia e pelo desgoverno.

Durante o isolamento social, ouvi, em uma transmissão ao vivo, as palavras calorosas de Miguel Arroyo[7] (indignado! Como eu, como nós.) direcionadas aos educadores. Ao acompanhar suas reflexões – tecidas, ponto a ponto, me senti representada, revoltada e acolhida, pude identificar relações com as temáticas que permeavam a construção

[5] Número de óbitos do ano de 2020 (https://portal.fiocruz.br/noticia/estudo-analisa-registro-de-obitos-por-covid-19-em-2020, porém até janeiro de 2023 mais de 696.000 pessoas faleceram devido à COVID-19 (https://covid.saude.gov.br/). Não esqueceremos das negligências!

[6]Veja o vídeo aqui: https://www.poder360.com.br/governo/chega-de-frescura-vao-ficar-chorando-ate-quando-pergunta-bolsonaro/

[7]Miguel Arroyo (2020): "Formação de Educadores para o Direito à Vida em Tempos de Vidas Ameaçadas" https://www.youtube.com/watch?v=gmGc4F2rzqk

deste trabalho. Assim, os parágrafos seguintes foram escritos e referenciados na sua narrativa e, também, nas ideias compartilhadas pelo professor Celso Sánchez (UNIRIO / Geasur), que através das pontes possíveis da Educação Ambiental, me guiaram a pluriversos epistêmicos.

A pandemia causada pela COVID-19 ressaltou três das patologias que sustentam o capitalismo: o patriarcado, o racismo e a depredação da natureza. O vírus pode não ser seletivo, mas a crise da gestão sanitária deixou evidente que as mortes são orientadas pelas mais perversas desigualdades de gênero, raça e classe social, além da regionalidade. Foram vitimados agressivamente os pobres, as mulheres e pessoas racializadas como não-brancas:

> o percentual de pacientes pretos e pardos que vieram a óbito (54.78%) foi maior do que os (o de) brancos (37.93%). Estes números levantam uma série de questões que buscam explicar essa diferença, incluindo desigualdades sociais, diferenças de pirâmide etária e distribuição geográfica. (...) Observa-se que pretos e pardos apresentaram maior percentagem de óbitos em relação aos brancos, em todos os níveis de escolaridade. Desta forma, pretos e pardos sem escolaridade mostraram uma proporção 4 vezes maior de morte do que brancos com nível superior (80,35% contra 19,65%). Além disso, pretos e pardos apresentaram proporção de óbitos, em média, 37% maior do que (de) brancos na mesma faixa de escolaridade, com a maior diferença sendo no nível superior (50%) (BATISTA et al., 2020, p.4-5).

Novidade? Nesse Brasil, não.

Estamos em tempo de anormalidades, tempo de genocídio. Contudo, a anormalidade não seria norma na nossa história? Em confluência com reflexões de Paulo Freire (1997), Ailton Krenak (2010, 2020), Djamila Ribeiro (2019a, 2019b), Miguel Arroyo (2019) e Acauam Silvério de Oliveira (2019), acredito que sim. Estamos reproduzindo uma história de contínuas anormalidades e essas anormalidades não são acidentais. Para os oprimidos a exceção tem sido regra na história. Para a compreensão profunda dessas tragédias não é possível tratá-las como meros acidentes de percurso da civilização brasileira, mas devem ser consideradas como fundamentos de um projeto nacional (OLIVEIRA, 2018).

> Se, entre o início e o final do tráfico negreiro, pelo menos 1,8 milhão de cativos morreram durante a travessia, isso significa que, sistematicamente, ao longo de 350 anos, em média catorze cadáveres foram atirados ao mar todos os dias. Por essa razão, os navios que faziam a tora África-Brasil eram chamados de “tumbeiros”, ou seja, tumbas flutuantes. [...] Os cadáveres eram então atirados sobre as ondas, sem qualquer cerimônia, às vezes sem ao menos a proteção de um pano ou lençol, para serem imediatamente devorados por tubarões e outros predadores marinhos. [...] mortes tão

> frequentes e em cifras tão grandes fizeram com que esses grandes peixes mudassem suas rotas migratórias, passando a acompanhar os navios negreiros na travessia do oceano (GOMES, 2019).

Os pontos de reflexão aqui propostos se pautaram em textos que nem sempre estavam relacionados a apenas os conceitos chaves deste trabalho, mas apresentavam propostas e reflexões acerca de mundos outros. Esse processo formativo foi (e está sendo) desafiador e, também, conturbador, por conhecer narrativas de outros lugares de fala que me convocam constantemente a questionamentos sobre minha visão de mundo, os espaços que ocupo e desejo ocupar, e outros que jamais quero estar. Nesse período convivi com a pressão, a angustia, a contradição e, também, o entusiasmo ao encontrar tantas narrativas pulsantes, das quais me banhei.

Encontrei as tensões entre conceitos e teorias que ainda tenho dificuldade de realizar aprofundamentos e compreender suas especificidades, para quem ainda está na travessia dos caminhos epistêmicos, buscando teorias que dialogam com a realidade dos povos do litoral Norte do Espírito Santo, é um universo denso, o qual percebo que ao mergulhar me distancio do chão do território. Assim, estagnei por diversas vezes, mas me permiti escrever sobre os processos percorridos entre águas profundas, cabeça nas nuvens e o pé no chão, afinal, na vida real podemos transitar por diferentes vias.

Sou amante do caminho, do processo, do que não tem fim, do que não tem ponta ou medida. Sou amante das reflexões encharcadas do sentir, da curiosidade. Gosto da palavra em movimento, ora ela corre sem querer ser tradutora ou traduzida, ora sou eu que dou voltas, desvio, desfio e me delongo, porque não tem coisa mais sem graça que a palavra carimbada, da burocracia do pensamento letrado. Aprendi a importância de conhecer para *malabarizar* e essa sempre foi a parte que mais gostei do ensino.

Talvez, minhas primeiras experiências com uma educação de intensão transformadora partiram da minha família. Tenho a felicidade de ser filha de pessoas que desejam outras sociedades. Um grupo de jovens que vivenciaram e resistiram à repressão da ditadura militar (1964-1985), e mais tarde, transformaram uma casa em escola, montaram uma cooperativa de ensino entre um grupo de amigos, com a finalidade de construir um espaço onde o ensino era pautado na formação a partir da reflexão permanente, de experimentação e expansão de alternativas de ações

pedagógicas e democráticas. Estudei dos 7 aos 18 anos em escolas que se orientavam por pedagogias alternativas, voltadas para formação do sujeito, com práticas e diálogos inspirados em Paulo Freire. Certamente, nesse contexto, usufruí da rede de privilégios, mesmo antes de percebê-la criticamente, reforçando meu compromisso com as temáticas aqui apresentadas.

O acesso à universidade pública (e o maldito vestibular) também não é para quem aprendeu na perspectiva da formação do sujeito. Por outro lado, há encontros que só acontecem nas trincheiras das lutas cotidianas, encontros entre pessoas que se movimentam por causas comuns, na construção de sociedades mais justas, e são esses encontros, essas relações, uma das principais engrenagens propulsoras das mudanças.

Após ingressar na Universidade Federal do Espírito Santo, no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, busquei adentrar à academia sem precisar anular os processos educativos que por tempo fizeram sentido nas minhas experiências de aprendizagem. Com dificuldade, encontrei universos que me remetiam aos diálogos daquela casa, daquele grupo de educadores, que por sua vez, era minha comunidade, família e escola. O arranjo com pescadores e ribeirinhos do Norte do Espírito Santo, no compasso da Educação Ambiental Crítica, deu em celeuma[8]. Ainda nesse trajeto me reconheci mulher, o reflexo machista da sociedade sobre meu processo de maternidade aos 23 anos me forçou a compreender o que significa não nascer mulher, mas tornar-se mulher (BEAUVOIR, 1980); mas essa consciência se deu de braços dados com outras mulheres, apoiada aos conhecimentos construídos também por mulheres.

As produções teóricas sobre *Feminismos*, quando passaram a compor minhas buscas, proporcionaram teorizações para compreender as relações postas no mundo, através de uma complexidade apresentada nas referências com que tive pouco contato ou não conheci no espaço de ensino. Essas perspectivas acadêmicas contribuíram para que eu pudesse perceber conexão entre feminismo, racismo, epistemicídio e colonialidade. O pulsar deste trabalho ganhou força à medida que lia as produções de mulheres negras, tornando possível visualizar a relação dessas

[8] Celeuma = Cantos que ritmam o trabalho dos marinheiros ou barqueiros.

temáticas com o currículo, ensino e a realidade que me encarava de frente nos olhos. Estavam ali as condições sociais determinantes das comunidades tradicionais do território da Planície Costeira do Rio Doce, condições que normalmente dificultam o acesso à cidadania nesse mundo (regido pelo capitalismo aliado à colonialidade).

Na vivência, no afeto e no encontro com essas pessoas, vislumbrei elementos da *alteridade*, que propiciam o reconhecimento da nossa história a partir de pessoas, histórias e culturas outras, reforçando a necessidade do outro, do diferente, para afirmativa da própria identidade.

> Toda a relação com a alteridade demanda linguagem, e não é por acaso que todas as teorias críticas, porque focalizam essa relação, acabam se definindo como dialógicas, remetem imediatamente ao diálogo, de Bakhtin a Habermas, de Levinas a Paulo Freire. **Por remeterem à alteridade, talvez seja necessário reconhecer que a consciência que construo não é algo dado, mas um conjunto de signos que, nesse processo de internalização, vão me constituindo sujeito (...). O sujeito se faz sujeito com o outro,** pela mediação da linguagem. E este sujeito que se faz é necessariamente um sujeito histórico, evento único e irrepetível na unidade com os outros, que também com ele se fazem sujeitos. A característica própria desse processo é ser constitutivo (GERALDI, 2013, p. 314).

Foi o que me guiou até esta pesquisa: a existência, o convívio e os encontros nas diferenças. O processo de formação que tive a partir de quando adentrei na Universidade e na vivência com comunidades do entorno está totalmente entranhado no que sou hoje e, só é possível tratá-los dissociados aos temas que apresento aqui se optar pelo apagamento, não farei, também por estratégia pedagógica-metodológica, visto que essa complexidade, sem fragmentação, é um dos pilares deste trabalho.

Esse manuscrito recorre às citações de autores legitimados pelo mundo acadêmico, mas também à escrita poética. A poesia se faz necessária na tentativa de transpor as limitações da palavra e aproximá-las às interpretações desencadeadas. Assumindo a falta de exatidão e de verdades únicas introjetadas nas palavras que são designadas ao fardo de tradutoras da realidade.

> Nomear é impor identidade ao múltiplo, ao móvel, é forjar uma unidade que a pluralidade das coisas não apresenta. (...) Sem esquecer a pluralidade sensível que gerou a palavra, o homem não teria chegado a concluir que a identidade forjada pelas palavras pudesse corresponder efetivamente às coisas, (...) uma palavra deve remeter sempre a outra palavra como um efeito cascata que nunca atinge o corpo, as sensações, os sentidos (MOSÉ, 2018, p. 66-67).

O formato desse trabalho foi moldado ao longo do percurso, inspirado na escrevivência[9] de Conceição Evaristo, entranhada no processo da pesquisa, acreditando nas (vendo as) potencialidades da educação emaranhada em realidades, pois fui formada por pessoas de diversas territorialidades, mas principalmente pela (e na) Planície Costeira do Rio Doce. Gostaria que esse trabalho fosse acessível aos que compartilham dessa trajetória. Possivelmente os temas propostos podem estar organizados de forma fragmentada, mas as relações que se apresentam entre eles são elementares para ver o território com outras lentes. Perpasso por ideias e conceitos que também fazem parte de outros universos teóricos, mas que não alcançarei neste trabalho.

2. APRESENTAÇÃO

O debate sobre uma educação para todos requer a construção de uma educação pautada na vida e na justiça, não apenas no lucro e no mercado de trabalho.

No contexto do ensino brasileiro, o acesso aos direitos básicos, como a educação, fora tratado de forma desigual entre seus povos, sendo essa desigualdade ancorada na racialização. A alfabetização e o ensino foram negados aos negros e seletiva aos povos indígenas, sendo permitido o acesso apenas aos que se “ajoelharam” diante o colonizador. Recorrer a nossa história é necessário para compreender seus desdobramentos e redirecioná-la aos interesses coletivos. Considerando as complexidades da nossa diversidade, a construção de propostas antirracistas se torna inevitável e demanda repensar as dimensões da escola de forma ampla, tanto no seu aspecto formativo, mas também na sua composição, quadro de educadores(as), formas de gestão, avaliação, arquitetura, alimentação, material didático e, ainda, na construção um currículo decolonial. Não é uma tarefa simples ou rápida e nem individualizada. Há de se considerar uma ampla participação da sociedade em suas diferentes esferas, que impreterivelmente perpassa pela construção de políticas públicas e afirmativas para essa transformação.

Não estamos no começo dessa jornada e muito menos perto do fim, mas já podemos

[9] Esse termo – escrevivência – foi cunhado por **Conceição Evaristo**, autora literata e mulher negra brasileira, que possui uma escrita marcadamente comprometida com a sua condição de mulher negra. Fortalecendo a formação de narrativas que confluem memórias e experiências, a partir da literatura de grupos e sujeitos subalternizados, que ao colocar sua subjetividade e seu processo histórico no texto, criam discursos diferentes.

encontrar respaldo na Lei Federal nº 10.639/2003 e na Lei Federal nº 11.645/2008, que tornaram obrigatórios os estudos da história e da cultura indígena, africana e afro-brasileira em todas as escolas do país, que traz o objetivo de ensinar sobre a luta dos negros e indígenas no Brasil, suas influências na formação da cultura e da sociedade brasileira, valorizando suas contribuições para as mais diversas áreas. Combater o racismo é lei e as escolas possuem um papel crucial nessa tarefa, conforme previsto em diversos documentos, como na Constituição, na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e no Plano Nacional de Educação (PNE). Nesse ponto, a pesquisadora Nilma Nilo Gomes nos atenta que:

> ...as mudanças advindas da obrigatoriedade do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nos currículos das escolas da educação básica só poderão ser consideradas como um dos passos no processo de ruptura epistemológica e cultural na educação brasileira se esses não forem confundidos com "novos conteúdos escolares a serem inseridos" ou como mais uma disciplina. Trata-se, na realidade, de uma mudança estrutural, conceitual, epistemológica e política (GOMES, 2012, p.106).

É nesse sentido que, primeiramente, partimos do reconhecimento de que o racismo é estrutural, isto é, está presente em todas as esferas de nossa sociedade e por isso, também é reproduzido nos espaços formais de ensino. As escolas são feitas por pessoas de nossa sociedade estruturalmente racista, o que acaba reverberando essa violência em seu funcionamento, em todas as suas dimensões.

> A presença da cultura na escola e na sala de aula não se manifesta somente de forma imaterial nem é um tema capaz de homogeneizar tudo e todos. Pelo contrário, ela é descontínua, conflituosa e tensa e se materializa por meio de gestos, palavras e ações, muitas vezes, intencionais (GOMES, 2012, p.104)

Nesse ponto, as escolas apresentam uma posição complexa, como uma expressão da nossa realidade, pois enquanto instituição social, reproduzem o racismo, mas por outro lado podem ser espaços potentes para combatê-lo, à medida que atuam promovendo o conhecimento e o acesso aos direitos dos estudantes e suas famílias.

> Na escola, no currículo e na sala de aula, convivem de maneira tensa valores, ideologias, símbolos, interpretações, vivências e preconceitos. Nesse contexto, a discriminação racial se faz presente como fator de seletividade na instituição escolar e o silêncio é um dos rituais pedagógicos por meio do qual ela se expressa. Não se pode confundir esse silêncio com o desconhecimento sobre o assunto ou a sua invisibilidade. É preciso colocá-lo no contexto do racismo ambíguo brasileiro e do mito da democracia racial e sua expressão na realidade social e escolar. O silêncio diz de algo que se sabe, mas não se quer falar ou é impedido de falar. No que se refere à questão racial, há que se perguntar: por que não se fala? Em que paradigmas curriculares a escola brasileira se pauta a ponto de "não poder falar" sobre a questão racial? E quando se fala? O que, como e quando se fala? O que se omite ao falar?

(GOMES, 2012, p. 105)

Assim, podemos ressaltar duas dimensões centrais na luta antirracista. A primeira refere-se ao combate ao genocídio da população negra e indígena e à necropolítica, conceito cunhado por Achille Mbembe ao apresentar suas reflexões sobre a atuação do Estado através do poder e a capacidade de ditar quem pode viver e quem deve morrer (MBEMBE, 2018), promovendo ainda na atualidade o extermínio dessas populações.

A segunda dimensão, está relacionada ao enfrentamento do epistemicídio (termo cunhado por Boaventura de Sousa Santos e complementado através da reflexão de outros autores, como Catherine Walsh) que, não se trata de eliminar os sujeitos fisicamente, mas promover o apagamento da sua história, cultura e identidade: é a morte subjetiva de um povo. O conceito de epistemicídio e seus desdobramentos serão retomados ao longo deste trabalho, pois é nesse bojo que o currículo decolonial se faz presente como meio de transformação.

E por que falar de *currículo*? Pois, no campo do currículo também concentram essas questões sociais, isso torna-se mais evidente quando o compreendemos na perspectiva de Silva (2019):

> O currículo é lugar, espaço, território.
> O currículo é a relação de poder.
> O currículo é trajetória, viagem, percurso.
> O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade.
> O currículo é texto, discurso, documento.
> O currículo é documento de identidade.

A partir das aproximações com as teorias de currículo descritas pelo autor como críticas e pós-críticas, de modo que “estão preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder” (SILVA, 2019, p.16). Na mesma via, compreende-se a potencialidade e a importância da escola em uma perspectiva decolonial, devido a ela também “constitui-se num aparelho ideológico central porque, atinge praticamente toda a população por um período prolongado de tempo” (SILVA, 2019, p.31). Ainda por isso, o currículo passa a ser um dos territórios em disputa (ARROYO, 2013), visto a diversidade de mudanças nas políticas, diretrizes e avaliações, que se configuram como resultados das tensões entre as relações sociais e os interesses políticos. De modo, que a comunidade escolar interfere nessas tensões, como, por exemplo:

> Podemos constatar que muitas escolas e redes e tantos mestres e educandos têm acompanhado e respondido a essa rica dinâmica através de propostas, projetos e reorientações curriculares (ARROYO, 2013, posição 147).

Além das disputas pelo conhecimento, que também começam a ser tensionadas por novos sujeitos na produção de conhecimentos acadêmicos, que fazem parte e/ou representam interesses de diferentes grupos da sociedade, sendo os movimentos sociais parte importante nessa construção.

> Não estamos apenas em uma cultuada sociedade do conhecimento, mas em uma acirrada disputa pelo conhecimento, pela ciência e tecnologia. Estamos ainda em uma contenda por interpretações e epistemologias capazes de entender as contradições do social e de fundamentar outros projetos de sociedade, de cidades, de campo, de um viver mais digno e mais humano (ARROYO, 2013, posição 180).

A partir das tensões e pautas inseridas por esses sujeitos sociais organizados em ações coletivas e movimentos sociais que temos um giro epistemológico, chamado pelos autores do campo da decolonialidade, como “giro decolonial”.

O termo “giro decolonial” foi cunhado por Nelson Maldonado-Torres em 2005 e representa uma inflexão contrária à hegemonia do poder, do saber e do ser, ou seja, de uma mudança da perspectiva epistêmica, ética e política que nasce nas ciências sociais latino-americanas, que considera o passado colonial como ponto de partida para as reflexões sobre as especificidades do nosso povo (CRUZ, 2017). O “giro decolonial” transpassa a ciências sociais, é uma resposta a emergência de novos lugares institucionais e não institucionais de onde os subalternos possam falar e ser ouvidos, e para além, possam direcionar as decisões que interfiram nos interesses dos seus territórios e das suas territorialidades. Ou por fim, o termo também pode ser compreendido como um “movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade. A decolonialidade aparece, portanto, como o terceiro elemento da modernidade/colonialidade” (BALLESTRIN, 2013, p. 105).

Normalmente, a nossa experiência colonial é considerada coisa do passado, como algo superado com o fim do colonialismo, sem avaliar suas heranças deixadas nas relações econômicas, políticas e culturais na América Latina. O fim do período colonial não significou o fim da *colonialidade* na relação social, cultural e intelectual (QUIJANO, 2005). Mais do que uma herança, a colonialidade também é compreendida por Enrique Dussel como parte estrutural da nossa sociedade moderna, que compõe uma

trilogia inseparável, junto com a modernidade ocidental eurocêntrica e o capitalismo mundial, de modo que "a lógica colonial, expressa-se pela distribuição desigual da riqueza" (COSTA, 2017, p.26). Essa trilogia é responsável por manter as relações de dominação globais e locais, de modo que os povos subalternizados não tenham condições de se libertar das relações impostas desde a invasão dos Europeus em Abya Yala[10].

> O decolonial implica uma nova compreensão das relações globais e locais que supõe fundamentalmente entender, como coloca Enrique Dussel (1999), que a modernidade ocidental eurocêntrica, o capitalismo mundial e o colonialismo são uma trilogia inseparável. A América é um produto da modernidade na construção do sistema-mundo e a Europa, para construir-se como o centro do mundo, a construiu como sua periferia desde 1492, quando o capitalismo se torna mundial, por meio do colonialismo (CURIEL, 2019, p.38).

No campo na decolonialidade, o marco da *modernidade* foi a invasão e colonização da América Latina em 1492. É nesse sentido que o projeto *decolonial* surge com os autores do grupo Modernidade-Colonialidade (representado por Mignolo, Dussel, Quijano, Walsh, entre outros) para tentar responder questões relacionadas com a herança colonial resultante dos processos de colonização. Representam uma expressão da teoria crítica contemporânea estreitamente relacionada com as tradições das ciências sociais e humanas na América Latina e no Caribe (CURIEL, 2019).

> ...com o fim do colonialismo, como uma constituição geopolítica e geo-histórica da modernidade europeia ocidental, a divisão internacional do trabalho entre centros e periferias, bem como a hierarquização étnico-racial das populações e a formação dos Estados-nação na periferia não se transformaram significativamente, ao contrário, o que tem acontecido é uma transição do colonialismo moderno à colonialidade global (CURIEL, 2019, p.37-38).

Assim, dessa relação entre modernidade-colonialismo-capitalismo se cria um padrão mundial de poder, que o peruano Anibal Quijano definiu como colonialidade do poder, do saber e do ser, e também da natureza. Assim, denunciam uma condição de subalternidade de determinados segmentos em detrimento da valorização dos

[10] "'Abya Yala' evoca um território afetivo, talvez imaginário, de povos que viviam aqui nesse continente antes de iniciar as, digamos, "abordagens" no continente por povos que vieram de outras paisagens. Numa posição de resistência, numa posição de muito clara afirmação, de identidade dos povos originários dessa região do mundo" (KRENAK, 2015). "ABYA YALA, na língua do povo Kuna, significa Terra madura, Terra Viva ou Terra em florescimento e é sinônimo de América. Abya Yala vem sendo usado como uma autodesignação dos povos originários do continente como contraponto a América." (PORTO-GONÇALVES, 2009, p. 26)

padrões impostos pelo eurocentrismo (centralidade da Europa como padrão de mundo). Muitas vezes os debates decoloniais fazem emergir discussões de temas como raça, gênero e sexualidade. É nesse arcabouço teórico que o presente trabalho se estrutura.

Já no campo pedagógico, a decolonialidade é apresentada como via para romper com a *práxis* política moderno-contemporânea e constituir um novo tipo de *práxis*, fundamentada na *interculturalidade*. Assim, apresento neste trabalho elementos para o "giro decolonial", que emergem dos saberes locais a partir do território e territorialidades da Planície Costeira do Rio Doce, além de um estudo de caso de uma proposta estruturada de formação realizada com os jovens do território citado. Busca-se reforçar que a potencialidade contra hegemônica do currículo, quando construído em consonância com a perspectiva intercultural, isto é, centralizado nos saberes e fazeres das diferentes culturas que se manifestam no nosso território. De modo que a política identitária é apresentada como uma estratégia de luta e não o proposito final, o objetivo é derrubar todo tipo de opressão.

3. "OS RIOS ERAM NOSSAS ESTRADAS" - PERCURSOS DA PESQUISA

3.1 Texto livre: "nas curvas e voltas que o rio faz"

Nas curvas e voltas que o rio faz
Menino-mulher cria de Oxum
Devolve à terra aquilo que a terra der
Devolve em calor Lundu
Devolve à terra aquilo que a terra dá
Não deixa as águas secar[11]

Tudo nasce das tensões, externalizadas ou não, de relações perpassadas pela tensão do pensamento ou do entendimento pelo sentir.

Muitas das criações nascem de uma *sofrência*, das mais diversas complexidades que como seres humanos somos capazes de produzir. "Sentir é criar. Sentir é pensar sem ideias *[sem razão]* e por isso, sentir é compreender, visto que o universo não tem ideias" (Fernando Pessoa). Sistematizar o compreender é dar palavras ao sentir, e por

[11] Música "Três Barras" (Davi Fonseca e Lucas Filipe, Piramba, 2019) do amigo e colega da escola Instituto Libertas de Educação e Cultura, Davi Fonseca, fruto de pedagogias outras. https://www.youtube.com/watch?v=vPTBtXoB4a0&t=52s

isso, é tão obvio que nenhuma palavra seja rigorosamente fiel e capaz de reproduzir esse percurso do aprender.

Então, será essa a função do escrever, registrar, publicar, produzir pesquisa? Por outro lado, também é reduzir a palavra a sua função de voar, pois a partir dela também é possível abrir novos caminhos e percursos que levam ao criar.

> O que dizer da relação da pesquisa com o acontecimento além do jogo-jogado dos discursos acadêmicos? O acontecimento não é jogo-jogado. Acontecimento é jogo-jogante, vida-vivente. (...) O primeiro movimento da saga anunciada é "Compreender o acontecimento". Compreensão é o modo de ser na pesquisa-com o acontecimento. Compreender o acontecimento é participar dele acontecendo (MACEDO, 2016, p.13).

Talvez seja aí uma forma de ilustrar a minha aversão ao termo "método científico" ou ao sentimento que esse termo me remete, principalmente, porque o conheci de perto no universo das ciências biológicas. Algumas vezes ouvi que a sua função é apresentar o percurso ao ponto que seja possível outra pessoa caminhar no mesmo trajeto para que corrobore ou não o encontro desse mesmo lugar (resultados), como uma ideia de reprodução. Porém, nesse universo que adentrei, da complexidade humana, isso torna-se impossível, pois me debrucei sobre caminhos diversos que possibilitem alcançar espaços não conhecidos, diferentes para cada um que o percorra e com significados que só fazem sentindo para quem o atravessa e naquele momento que atravessa. "Sobrepomos ao outro os nossos desejos de profissional, as nossas expectativas, as soluções que avaliamos mais adequadas. No entanto, esquecemos que cada vida é singular e que, portanto, necessita construir caminhos singulares" (DADALTO, 2018).

Tô estudando pra saber ignorar,
Eu tô aqui comendo para vomitar
Eu tô te explicando pra te confundir,
Eu tô te confundindo pra te esclarecer

(Música de Tom Zé e Elton Medeiros, 1976)

A brincadeira proposta nesse texto livre é com intuito de dançar entre o pensar e o sentir frente ao que é a "metodologia" e o "método científico". Brinco no intuito de reforçar a relevância de se deixar transgredir a ordem quando pensamos seriamente nas vias possíveis para a educação, do processo de ensino-aprendizagem. Atender a estrutura do formato científico quando escrevo sobre os *pluriversos* de possibilidades que a educação nos proporciona com o pé no território demanda jogo de cintura.

Penso nos professores e educadores que têm construído conhecimento em todo canto e não se submetem à legitimidade do conhecimento cientifico, pois subjetivamente compreendem que esse espaço não lhes é permitido ocupar. Esse formato, como nos é apresentado, é limitante, aprisiona, nos confina.

O pensamento é coagido pela própria realidade, pelas tensões impostas à compreensão do sentir. O problema da pesquisa e suas questões nascem dessas tensões – o que torna impossível uma pesquisa neutra. O meu problema de pesquisa ou minha pergunta? São tantas. Mas posso escolher algumas: por que os conhecimentos dos povos que mantiveram e construíram tantas condições de vida, por gerações e gerações, não são considerados nas escolas e universidades? Por que quem tanto me ensinou no território da Planície Costeira do Rio Doce foi deixado à margem das tomadas de decisões sobre os caminhos para o desenvolvimento dos seus próprios territórios? Por que não ocuparam os espaços de professores e gestores que pouco se importam com a vida aqui nesse território? Por que a lei parece não valer para genocidas, enquanto nosso povo está sendo massacrado por todos os lados? Por que precisamos desvelar algumas camadas (das superestruturas, como a estrutura jurídico-política e a estrutura ideológica) para compreender que a elite e o Estado se confundem?

Escrever, também é fazer um movimento de tomada de decisão, de qual a melhor palavra para ilustrar tal pensamento.

Para dar seguimento a esse trabalho, na tentativa de descrever um percurso dessa pesquisa, puxarei mais um fio para tecer sobre a escolha do termo “práticas de liberdade” (FREIRE, 1967). Como cheguei no meu problema de pesquisa e o que ele tem a ver com práticas de liberdade?

No ensino fundamental estudei em escolas que buscavam práticas de liberdade, práticas outras, caminhos outros, diferentes do que as escolas com ensino padrão propunham, enrijecidas em seus currículos. Assim, os conceitos me foram apresentados na organicidade das relações, que produzem conhecimentos capazes de fornecer pontes para outros mundos.

Já no ensino médio (na escola Instituto Libertas de Educação e Cultura), ainda imersa às práticas de liberdade, alguns conceitos me foram apresentados com outro intuito.

Afirmo isso pela memória afetiva que carrego ao lembrar dos professores, um em especial, que na época era estagiário de português (Gabriel Dantas), ao lembrar de quem falava, e hoje consigo compreender qual era a sua proposta. Falamos sobre polifonia, análise de discurso e depois analisamos o discurso ecológico da mídia capitalista. Essa aula ficou marcada na minha memória e hoje consigo fazer uma analogia à tantas outras aulas em que modelávamos argila... Era como entregar um conceito redondo e nos dar a liberdade de achatá-lo, amassando, puxando, batendo, arredondando de novo para que outras formas dali aparecessem, e cada bola de argila tomava forma diferente nas mãos de cada colega ali presente.[12]

Acho que ao ressignificar esse processo, vejo uma potente prática de liberdade. Saber que o conceito não é rígido e estático, que é possível remodelar, e que para isso também é preciso brincar com ele, experimentá-lo em formas estranhas, que não agradam, e podemos novamente amassar, puxar, de novo remodelar, mesmo que ao final, no momento de parar para colocar a argila no forno, ele se pareça com a forma apresentada inicialmente pelo professor, mas em um processo sincero, que não viola a subjetividade do sujeito e possibilita que o mesmo crie seus significantes e significados. E nesse momento, tomamos a decisão de deixá-lo ir para o forno assim. E os resultados também são diversos, singulares, às vezes uma parte racha pela estrutura não ter sido modelada de outra maneira, mas também aprendemos com isso[13]. Outro ponto que tudo altera: quem amassa, modela, remodela é o sujeito. “Às mãos de quem” é uma questão importante... o compreender também perpassa por identificar quem fala e por que fala.

A partir daí talvez estaríamos aptos a aprender o que se espera nos outros níveis do ensino formulado, do ensino formal.

A conclusão do ensino médio e o passo para o ensino superior fica amarrada a uma nova tomada de decisão sobre a área em que queremos *atuar profissionalmente*. Eu, uma amante do vento, do mar e da imensidão, buscava liberdade, ou práticas de liberdade. Escolhi a Biologia, e me lembro de justificar a grandeza da escolha com

[12] Faço essa analogia após a leitura do trabalho da psicóloga Carolina Dadalto, no livro “Cuidado de Si e a Produção de Artesãos de Vida: Narrativas no campo da saúde mental”, publicado em 2018.
[13] Traço esse paralelo lembrando das vivências compartilhadas por um colega, Eduardo Oju, com a queima da cerâmica, que foi quem me apresentou conceitos de filosofias africanas através das brincadeiras populares – manifestações culturais presentes no nosso território.

“quero estudar a vida”, afinal aprendi que era esse o conceito: bio=vida, logia=estudo. Parecia tão óbvio, mas talvez essa tenha sido a desilusão mais estrutural dessa caminhada profissional/científica... ao ver a vida reduzida a tantos nomes do latim, do grego, da cronologia e características de uma dissecação, de toda sistemática. Hoje concluo que a biologia que nos é apresentada na universidade ou nas escolas com pedagogias padronizadas reduz a vida a algo que cabe em uma caixinha absurdamente pequena e limitada.

Essa analogia de reduzir a vida a uma sistemática que se apresenta linear, enrijecida, processual, que visa o resultado, talvez seja a mais próxima ao que vivi no meu processo educativo. Quero ressaltar nesse trabalho o quão doloroso isso é, pois mata a possibilidade de criar.

Memória da infância: minha madrinha era a coordenadora da escola onde estudei no ensino fundamental (Cooperativa de Ensino de Belo Horizonte – COOPEN) e estávamos produzindo um vídeo que falava da vida e seus processos de forma poética. Lembro-me da gente construindo o texto do vídeo e selecionando algumas citações, ela com sua articulação lírica leu a frase “o que diferencia o homem de um animal é a capacidade de criar. Albert Einstein”. Certamente não foi exatamente assim que ela falou e provavelmente não foi Albert Einstein quem falou isso, mas estávamos buscando palavras que davam sentido a nossa ideia e o que importava naquele momento é que condizia com o que estávamos propondo e ainda associando a alguém com conhecimento legitimado. Não me lembro se a frase entrou no texto do nosso vídeo, mas ficou guardada em mim, no que fazia sentido para a vida.

Se o homem se difere dos animais pela capacidade de criar, então me preocupa pensar o que estamos fazendo... são tantos métodos de adestramento.

Diferente do negacionismo (não confunda), a proposta está relacionada a ampliação da ciência, deslocamento de óticas, considerando matrizes de diversas culturas – não só a eurocêntrica-cristã-patriarcal. Compreendendo a relação entre produção de conhecimento e poder para direcionamentos da sociedade.

Nas comunidades ribeirinhas, pescadores, coletores e outros tantos me mostravam diálogo com a água, com o mar, com o vento, a lua, a fruta, do pé de mato... com a capacidade de criar, o tempo todo e todo seu diálogo era capaz de produzir vida por

longa data, de gerações em gerações, há mais de 500 anos.

O espaço acadêmico e o "estudo da vida", nesse momento (2011/2012), não me davam um único centímetro de abertura para esse diálogo. Uma amiga que se arriscou a falar sobre isso no campo da Etnobiologia ouviu na sua banca de TCC que seu trabalho não era científico. Fiquei amedrontada. Vi um ser humano sendo ceifado na minha frente, rapidamente sendo encaminhado para o setor dos animais. "Ironicamente", depois ela se tornou uma pesquisadora do Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia - INPA, hoje trabalha com povos indígenas, mundos outros.

Esse devaneio reforça a ideia sobre nossa potência de transformação quando não nos apegamos às réguas impostas. Os conceitos podem nos ajudar a voar ou podem ser gaiolas – como Rubem Alves fala das escolas - e é nessa contradição que nascem os conhecimentos científicos.

Tudo isso para dizer que *está cientificamente comprovado* que a ideia não precisa ser aprisionada, construímos possibilidades de vida (e de aprendizagem) na troca, e para trocar precisamos de movimento, para nos movimentar precisamos identificar nossas amarras ou cercas, para que finalmente sejam clivadas ou transpostas, assim vem à tona a educação como prática da liberdade – no sentido de uma pedagogia para libertação ou a prática da liberdade enquanto estratégia educativa.

Cada vez que estendo o tempo dessa pesquisa e me proponho traçar uma linha explicativa na via da racionalidade, no intuito de apresentar nesse trabalho o entrelaço da vivência e aprendizagem que emergem nesse território educativo (Planície Costeira do Rio Doce), escuto mestras – entidades desse lugar: "tem coisa que não se explica", tem coisa que não se entende pela via da razão, compreende-se pela via do sentir e isso a academia ainda não internalizou. Esse conjunto de palavras em alguns momentos parece não fazer sentido, mas essa é a única via que encontro para gritar o que já está explícito, mas que fora coberto. Ainda precisamos conversar sobre o que nos une e trazer para nossas práticas de ensino o cuidado, a cura e a regeneração.

Imaginar ou conhecer a Planície Costeira do Rio Doce é importante para compreender de onde falo e porquê falo. Ao longo do trabalho apresentarei melhor essa terra (ou essas águas), mas podemos imaginá-la inicialmente a partir das suas características

físicas. Na sua representação cartográfica identifico essa região como a “barriguinha do Espírito Santo” (os geógrafos que me perdoem), que foi formada pelos sedimentos acumulados no litoral norte capixaba por influência do Rio Doce e pela dinâmica de regressão marinha (em uma longa escala de tempo – milhares de anos). A Planície também pode ser chamada de Quaternária do Rio Doce, pois sua formação geológica, ainda em andamento, se deu após a terciária, o que indica uma formação mais recente (dentro da escala geológica). As águas provenientes do Rio Doce e as lagunas formadas próximas ao litoral, tornaram essa região um Pantanal Capixaba (conforme denominado regionalmente por moradores e pesquisadores, como Augusto Ruschi), dando condições de vida e de adaptação da flora, fauna, dos povos indígenas e, posteriormente, povos trazidos à força do continente africano e que buscavam formas de resistência à escravidão. Assim, entre tantas divergências e confluências ao longo do tempo, um território foi formado com a presença de diversas comunidades tradicionais que ainda resistem e deixam seus registros na história.

Para quem não conhece, é imaginar que as águas na Planície Costeira do Rio Doce eram as vias de conexão entre as comunidades tradicionais desse território. O tempo era regido pelas marés; pedir licença e respeitar o tempo da vida (do rio, do mar, da lua) era condição para o funcionamento das relações locais, da colheita, da pescaria e das devoções, e o tempo regido em diálogo com as condições da natureza é diferente do tempo dos ponteiros.

Esse trabalho apresenta uma semelhança com essa dinâmica.

As condições do período em que estive imersa ao mestrado (e imersa nessa Planície) passou pelo ânimo inicial, participando de projetos potentes e em seguida vivenciando uma pandemia e conflitos políticos, mesmo momento em que estava encerrando um processo especial do projeto de extensão *Projeto Comunidade Participativa*. Depois de outras experiências de trabalho, que dificultaram os momentos de estudos, voltei a atuar em projetos de extensão da UFES e pude retomar a pesquisa.

Assim, achei que seria mais coerente apresentar essa dissertação como realmente foi, como um processo que perpassou por diferentes métodos e metodologias até encontrar um recorte possível pra se traduzir neste formato. Assim, apresento as discussões de acordo com os caminhos que perpassei ao longo desse período,

mergulhada nesse território.

Iniciei essa pesquisa ao mesmo tempo que ingressei no Projeto Comunidade Participativa – um projeto de extensão da UFES realizado pelo grupo LabEA (Laboratório de Educação Ambiental) – do qual sou uma das integrantes. três comunidades pesqueiras (Barra Nova Norte, Barra Nova Sul e Campo Grande, localizadas no município de São Mateus) e três comunidades quilombolas (Santana e Linharinho, localizadas em Conceição da Barra, e Palmito, localizada em Jaguaré). Desenvolvemos um trabalho voltado para a organização comunitária e formação de lideranças a partir da Educação Ambiental Crítica, para compor a luta pelos direitos dessas comunidades. Realizamos assembleias, reuniões, exposições, desenvolvemos planos de ação com demandas coletivas e, também, um curso para 30 jovens do ensino médio (moradores dessas comunidades), tendo como eixo *suleador*[14] a Planície Costeira/Quaternária do Rio Doce. Realizamos aulas expositivas e práticas na UFES – campus São Mateus – e aulas de campo ao longo desse território. Esse foi um dos principais processos que me impulsionaram para as discussões sobre o território relacionado à pedagogia e à decolonialidade e que será aqui ressaltado. O período do Projeto Comunidade Participativa ao qual me refiro se desenvolveu entre 2018 e 2020.

Neste mesmo período, também fui voluntária em um projeto de pesquisa e extensão, nomeado “Identificação e Mapeamento de Territórios Tradicionais no Espírito Santo” realizado pelo Observatório dos Conflitos no Campo (OCCA), coordenado pela professora Dra. Simone Raquel Batista Ferreira, geógrafa e companheira de luta das comunidades tradicionais. As vivências proporcionadas por esse projeto foram essenciais para as percepções e discussões apresentadas nessa pesquisa.

Foi nessa aproximação com a professora Simone e leitura de sua tese de doutorado (FERREIRA, 2009) que o conceito de território foi se estruturando nas minhas concepções, progressivamente, possibilitando compreender a complexidade de suas entranhas e seus conceitos derivados como um oceano de possibilidades que contribuem para a leitura da realidade. Neste trabalho o *território* se apresenta como

[14] O estranhamento é intencional; utilizei a palavra como forma de introduzir o leitor às reflexões que vou apresentar mais à frente, apenas como um contraponto da palavra “norteador”. A palavra não é de minha autoria, Paulo Freire, entre outros, já a utilizavam.

eixo principal, sendo entendido como “espacialização de uma relação de poder, manifestada pela apropriação e/ou dominação de determinada parcela do espaço por um grupo social, num determinado contexto histórico” (FERREIRA, 2009, p. 16); em complemento, “o homem nomeia a natureza e a natureza significada vira território” (PORTO-GONÇALVES, 2001, p.154). Além do *território*, a *territorialidade* se apresenta como um conceito que transversaliza a teorização do trabalho. Não utilizarei o termo em si, mas faz sentido dizer que o território é educativo devido suas territorialidades. Assim, para compreender as potencialidades pedagógicas da Planície Costeira do Rio Doce é necessário compreender que o

> Território é espaço apropriado, [...] o território é instituído por sujeitos e grupos sociais que se afirmam por meio dele. Assim, há, sempre, território e territorialidade, ou seja, processos sociais de territorialização. Num mesmo território há, sempre, múltiplas territorialidades. Todavia, o território tende a naturalizar as relações sociais e de poder, pois se toma abrigo, lugar onde cada qual se sente em casa, mesmo que numa sociedade dividida (PORTO-GONÇALVES, 2006, p. 46).

Voltando as vivências dessa pesquisa, foi nessas descobertas e aproximações que o trabalho ganhou direcionamentos. Seu formato foi se alterando à medida que me apropriava desses processos formativos.

Para dialogar com a construção da narrativa proposta, também percebi o mestrado como uma continuidade da pesquisa que realizei ao final da graduação. Compreendi que “meu problema de pesquisa” ainda é o mesmo. Sempre esteve presente a questão da invisibilidade dos sujeitos desse território nos espaços de poder, a negação dos seus saberes como conhecimento e o ranço colonial de que esses povos não possuem racionalidade. Dessa forma, incluí no texto alguns trechos de entrevistas que realizei, em 2015, com o Sr. Benedito Matias Porto – Seu Bi (liderança nacional da pesca e residente de Conceição da Barra - ES), que contribuíram para a tradução didática das relações presentes no norte do Espírito Santo e que estavam se desvelando enquanto fui construindo amizades nesse território e me propus a compreender suas identidades e suas organizações nas nossas trocas de convívio.

Nesse percurso entre universidade e comunidade, em crise com a “ciência dura” da biologia (autodenominação desse campo), busquei visões do método científico que confluíssem com as reflexões que emergiram nesse trabalho a partir das vivências na Planície Costeira do Rio Doce (território e entidade mestra desse processo). Alguns

trechos do livro “A Ciência em uma sociedade livre” representam as ideias que me atravessaram. Em tradução, vejo que:

> [...] a racionalidade é uma tradição entre muitas, e não um modelo a que as tradições devem se adaptar. [...] É a aplicação consciente e sistemática da Razão a um material parcialmente estruturado, amorfo, que nos dá a Ciência. [...] temos de analisar a História e seus produtos temporais em vez de seguir as ideias anêmicas daqueles que não estão familiarizados com a riqueza da Ciência, da poesia, da linguagem, da lei costumeira, e assim por diante (FEYERABEND, 2011, p.11-12).

Assim, delimitei como objetivo geral da pesquisa investigar as potencialidades pedagógicas decoloniais que emergem do território da Planície Costeira do Rio Doce, com o propósito de redirecionar o olhar para a construção da escola e do ensino como parte do território. Reconhecendo que o ensino quando dialogado com a realidade de quem vive no território, quando contribui nas necessidades locais, se torna viável e essencial. Assim, o presente trabalho visa apresentar subsídios para construções pedagógicas a partir da pergunta retórica: para quê e para quem?

Já como objetivos específicos, proponho aproximar reflexões teóricas na ótica decolonial com saberes que emergem do convívio com a Planície Costeira do Rio Doce; evidenciar a história local e dos conflitos socioambientais como potencialidades educativas, a partir dos conhecimentos compartilhados por moradores das comunidades tradicionais; e analisar os processos educativos presentes na formação com jovens cursistas do Projeto Comunidade Participativa – filhos desse território.

Peço licença, para incluir mais uma categoria nos objetivos, o *objetivo sincero*: dialogar sem amarras, expor reflexões nas rachaduras de um protocolo academicista, abrir espaço para que meus pares falem como sabem falar, trocar experiências e conhecimentos sem apagamentos de como somos e como nos comunicamos.

Ressalto que a aproximação com a decolonialidade se deu durante o mestrado e os textos que desenvolvi foram exercícios de pesquisa utilizados como meio para me apropriar das suas concepções e traçar relações com a realidade a qual escolhi para ser pautada nas produções de conhecimento do CEUNES – UFES *campus* São Mateus, mas as potencialidades de conhecimentos que emergem do território podem ser relacionadas com uma diversidade de teorias, a proposta é trazer o território como eixo suleador, como centralidade para o ensino, para a construção de políticas públicas na educação, mas também de outros setores da sociedade.

É nesse sentido que os elementos de teorização apresentados a seguir contribuíram para a escolha de um percurso metodológico centrado na pesquisa participativa. Assim, como o Mapeamento Participativo foi um dos caminhos utilizados, possibilitando que a Comunidade retratasse seu território sem delimitações impostas pelo Estado, ressaltando a importância dos usos de cada elemento representado em cada traçado.

3.2 Identidade e pertencimento como perspectiva de diálogo

As investigações desenvolvidas no presente trabalho se relacionam aos pensamentos de Sauvé (2016), ao compreender que construímos nossas identidades na relação com o outro e que nosso meio ambiente se constrói na junção entre natureza e cultura. Essa perspectiva associa-se aos pensamentos de Cousin (2010) perante as questões que envolvem o pertencimento. A autora parte da problematização do modelo capitalista hegemônico, que fragilizou as relações dos seres humanos entre si e com o lugar ao qual pertencem, produzindo, assim, o desenraizamento que nos distancia da responsabilidade individual e coletiva, no momento em que perdemos nossas referências culturais e nossa identidade. Foi a partir desse olhar crítico que conduzimos e propomos uma reflexão sobre os impactos que os projetos de cunho desenvolvimentista causaram na Planície Costeira do Rio Doce.

Diante dessa questão, buscamos envolver os jovens da região em discussões sobre a origem identitária do seu povo, no intuito de ressignificar os fatos do passado, entendendo que influenciam no sentimento de pertencimento e na percepção socioambiental. Procuramos construir, juntos, condições para compreendermos o território como extensão apropriada, bem como sua dinâmica espacial e temporal. No movimento desta pesquisa, foi relevante problematizar, assim como ponderado por Cousin (2010, p.4), “[...] a importância do tradicional para o lugar, destacando que os signos e símbolos que o constituem não são sinônimos de atraso, mas sim de identidade”. Ainda, segundo Cousin (2010), o processo de fortalecimento da cultura (valores) de populações que tiveram seus saberes tradicionais impactados contribui para que não sejam seduzidos pelo padrão de consumo imposto por uma lógica organizacional externa e incompatível.

Em diálogo com as ideias de Errante (2000) através da história oral, a memória e a narrativa tornam-se contexto no qual a identidade é praticada. Compreende-se, dessa

forma, que na dinâmica entre a história oral e o Mapeamento Participativo emergem memórias como formas de evocações, de modo que as narrativas construídas pelos sujeitos consistem em fatos significantes para eles. Com essas premissas, ressaltamos que os elementos metodológicos escolhidos já traziam como proposta as falas dos sujeitos como processo de pertencimento.

3.3 Compreendendo o mapeamento participativo

O Mapeamento Participativo, realizado na perspectiva de Acselrad (2008), envolve os sujeitos que vivem no território na discussão dos conflitos socioambientais a partir de uma dimensão política a respeito das demandas locais. A socialização e a construção coletiva do conhecimento durante o processo possibilitam pensar o espaço em que estão inseridos para que possam nele se organizar. Nesse sentido, buscamos apoio na noção de justiça ambiental (ACSELRAD, 2005) que, em meio às tensões sociais, promove um movimento de ressignificação da questão ambiental no intuito de construir futuros possíveis.

As raízes metodológicas do Mapeamento Participativo estão relacionadas com as metodologias participativas, perspectiva que se opõem aos modelos lineares de metodologia de pesquisa. Acselrad (2008) ressalta que os mapeamentos realizados pelas próprias populações locais já são desenvolvidos há muitos anos, em diferentes locais do mundo. Porém, essa prática se tornou amplamente difundida no início dos anos 1990. Em suas reflexões, Acselrad (2008, p. 86) compreende que “mapas são ativos; eles constroem ativamente o conhecimento, exercem poder e podem ser poderosos meios para promover a transformação social”. Nesse sentido, o autor chama atenção para a emergência de políticas cartográficas em que os mapeamentos sejam os próprios objetos da ação política, pois oferecem elementos para uma discussão sobre produção de espaço, lugar e território, assim como das identidades das pessoas que habitam e constituem esses espaços.

3.4 Os canais por onde emergem as memórias e as potencialidades pedagógicas do território

Os registros apresentados neste trabalho, as memórias e conhecimentos partilhados pelos moradores da Planície Costeira do Rio Doce foram tecidos em diferentes momentos e através de métodos distintos, conforme estruturados a seguir.

(1) Aula ministrada por Liderança Comunitária

- Gravação de áudio e transcrição na íntegra

(2) Voluntariado no projeto de pesquisa e extensão Identificação e Mapeamento de Territórios Tradicionais no Espírito Santo”

- Oficinas de memórias
- Oficina Mapeamento participativo

(3) Desenvolvimento do Projeto de extensão “Projeto Comunidade Participativa”

- Curso “Agentes de Desenvolvimento Socioambiental”
- Exposições guiadas “A Relação Homem e Natureza na Planície Quaternária do Rio Doce”
- Avaliação do processo através de Rodas de Conversas e Questionário semiestruturado

3.4.1 Aula ministrada por Liderança Comunitária (Seu Bi)

Em 2015 convidei o Sr. Benedito Matias Porto (Seu Bi), liderança do setor pesqueiro da comunidade de Conceição da Barra, localizada no litoral norte do Espírito Santo, para desenvolver uma aula com os alunos da disciplina de Educação Ambiental do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Espírito Santo- UFES, espaço cedido pelos professores da disciplina: Marcos Teixeira e Érica Duarte. Os temas e planejamento da aula ficou a escolha do convidado, porém incentivei que contasse da sua história de vida, além de *como* e *porque* foi se envolvendo com os movimentos sociais. A aula foi gravada e transcrita na íntegra.

3.4.2 Voluntariado no projeto de pesquisa Identificação e Mapeamento de Territórios Tradicionais no Espírito Santo”

Entre os anos de 2018 e 2020 fui voluntária em um projeto de pesquisa da UFES, nomeado “Identificação e Mapeamento de Territórios Tradicionais no Espírito Santo” (Registro PRPPG 6550/2015), realizado pelo Observatório dos Conflitos no Campo (OCCA), coordenado pela professora Dra. Simone Raquel Batista Ferreira. Uma proposta que nasceu da demandas de comunidades da Planície Costeira do Rio Doce que estavam em articulação para defesa do território através da certificação do

governo para Comunidades Tradicionais. A pesquisa tinha como intuito contribuir no processo de mobilização e realizar estudos teóricos e empíricos a respeito dos territórios e das formas de territorialidade constituídas por povos e comunidades tradicionais no estado do Espírito Santo. Participei de *oficinas de memórias*, momentos de entrevistas, através da História Oral, com os moradores das comunidades de Campo Grande, Nativo, Gameleira, São Miguel, Ferrugem (todas localizados no município de São Mateus). Também tive a oportunidade de acompanhar algumas *oficinas de mapeamento participativo*, através da cartografia social.

– Oficina de memória

A Oficina de Memória foi realizada a partir de trabalhos de campo que possibilitaram vivenciar a Comunidade do Nativo, conhecer saberes imbricados em seus modos de vida e suas territorialidades. Os registros dessa ação foram gerados a partir de entrevistas de história oral, como instrumento metodológico, sendo os participantes indicados pela própria Comunidade, visando as pessoas que lembravam de aspectos relacionados ao uso do território, desde as relações mais antigas até as atuais. As entrevistas eram livres, mas tínhamos um roteiro orientador, de modo que nem sempre alguns pontos eram tratados. As entrevistas foram gravadas em formato de áudio e sistematizadas no processo de decupagem, identificando os temas para análise e transcrição de trechos do áudio que dialogavam com a discussão proposta neste trabalho.

– Oficina de mapeamento participativo

A Oficina de Mapeamento Participativo ocorreu a partir da memória coletiva, reunindo um grupo mobilizado pela própria liderança local, representado por oito representantes da comunidade. Dessa forma, foi proposto aos presentes que elaborassem de forma livre um desenho do território de Nativo, trazendo elementos do passado e do presente, sem a interferência de materiais externos e mapas já traçados. Neste momento os moradores foram incentivados apenas com perguntas, tentando trazer os elementos das histórias já contadas na Oficina de Memória feita anteriormente. Assim, ao desenhar, lembravam e narravam sobre os lugares de moradia; de cultivos, pesca, caça e coleta; sobre as construções das Igrejas; o uso do cemitério; dentre outros elementos que indicam a identidade do grupo, seu pertencimento ao território e diversos saberes que oferece potencialidades

pedagógicas. Durante o processo foram relatados em caderno de campo aspectos observados durante a participação da Comunidade na oficina e gravados alguns trechos das memórias que os moradores contavam ao desenhar.

3.4.3 Desenvolvimento do Projeto de extensão "Projeto Comunidade Participativa"

- Curso "Agentes de Desenvolvimento Socioambiental"

O Projeto Comunidade Participativa foi um sonho realizado, em que tive a oportunidade de participar da sua construção com o coordenador do LabEA e dois colegas. A proposta foi construída com base nas nossas pesquisas, vivências de campo e nas relações que construímos com algumas comunidades do Norte do Espírito Santo e orientada pelo viés teórico-metodológico da Educação Ambiental Crítica. No final do ano de 2018 fomos convidados para compor os projetos do Programa Socioambiental, com um patrocínio de 2 anos.

Assim, com intuito de contribuir com a inclusão das comunidades nos processos de gestão socioambiental e decisão que interferem em seus territórios, organizamos as ações do projeto em duas vias de formação, sendo uma delas através da formação-ação de grupos de trabalho (a que demos o nome de Comissão de Desenvolvimento Socioambiental – CDS) compostos por moradores da comunidade, eleitos pela comunidade em assembleia geral. A formação da CDS se dava na prática, a partir dos encaminhamentos indicados pelos moradores, sistematizados em um plano de ação com base em um diagnóstico participativo, elencando problemas e potencialidades locais, para fortalecer as lutas em defesa do território e dos direitos das comunidades tradicionais. Sempre que necessário, eram realizadas oficinas (teóricas e práticas) para contribuir com o entendimento das demandas e no planejamento do grupo. Todo o processo ocorreu em coletivo e a equipe compunha o grupo, colocando-se ao lado da comunidade e somando esforços em todas as etapas necessárias.

Já a segunda via foi o curso *Agentes de Desenvolvimento Socioambiental,* voltado para os jovens da comunidade. Em 2019, desenvolvemos o curso, com intuito de contribuir com a preparação de jovens para atuarem no enfrentamento dos problemas socioambientais dos seus territórios, agregando conhecimentos contextualizados, buscando contribuir na atuação desses jovens diante a realidade local. Parte da carga

horária do curso foi destinada às “atividades extraclasses” destinadas à atuação do jovem em exposições realizadas pelo projeto e integração dos jovens com as CDS, de modo que os jovens também atuassem na própria comunidade.

O curso envolveu estudantes do ensino médio, moradores das seis comunidades localizadas no território da Planície Costeira do Rio Doce. Foram ofertadas 30 vagas, 5 para cada comunidade. Após ampla divulgação do curso nas escolas realizamos a seleção dos candidatos através de uma redação, na qual os participantes deveriam escolher um tema socioambiental relacionado a sua comunidade para discorrer.

As temáticas trabalhadas no curso foram distribuídas em dois módulos, desenvolvidas através de aulas teórica, aulas de campo, aulas práticas, atividades com metodologias participativas e atividades extraclasses. Para isso, considerando a multidisciplinaridade da temática, mobilizamos profissionais de diferentes áreas do conhecimento, dentro e fora da universidade, para atuarem como agentes formadores. Envolvemos ainda no corpo de facilitadores da aprendizagem lideranças comunitárias do território da Planície Costeira do Rio Doce, visando valorizar os conhecimentos construídos ao longo das suas trajetórias de luta, relacionados ao cotidiano da comunidade.

Além das aulas expositivas realizadas no espaço da UFES - São Mateus, o processo de ensino teve como referência o desenvolvimento de atividades de campo realizados ao longo da Planície Costeira do Rio Doce, guiados por diferentes facilitadores, onde os jovens tiveram a oportunidade de ampliar seus conhecimentos a respeito dos ecossistemas e conflitos territoriais gerados por impactos socioambientais.

O curso oferecido pelo LabEA foi organizado para integrar temáticas das disciplinas previstas no currículo escolar e conhecimentos a respeito desse território. Também queríamos incentivar os jovens a ocuparem a Universidade, oportunizar uma vivência no espaço para que vissem a universidade como uma opção real, reforçando o quando o universo acadêmico precisava das suas perspectivas para desenvolver conhecimentos que dialogam e responder demandas da sociedade.

O curso contou com uma carga horária de 150 horas, sendo dividido em 2 etapas de 75 horas cada, totalizada em 15 encontros. A primeira etapa visou dialogar sobre as características socioambientais da Planície Costeira do Rio Doce, ressaltando os

conflitos presentes no território e seu histórico (Quadro 1). Dos 30 estudantes que iniciaram o curso, 25 finalizaram a primeira etapa.

Quadro 1 - Conteúdo programático da primeira etapa do curso.

MÓDULO TEMÁTICO	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO
Meio físico da Planície Costeira do Rio Doce - PCRD	- Aspectos geomorfológicos da PCRD; - Hidrografia e da PCRD; - Impactos sobre os corpos hídricos da PCRD.
Meio Biótico da Planície Costeira do Rio Doce - PCRD	- Ecossistemas da PCRD; - Unidades de Conservação da PCRD; - Principais impactos antrópicos sobre os ecossistemas da PCRD
Meio Antrópico na Planície Costeira do Rio Doce	- Aspectos socioeconômicos da PCRD; - A relação homem-natureza na PCRD: aspectos históricos e atuais - Principais problemas socioambientais enfrentados pelas comunidades da região.

Fonte: TEIXEIRA et. al (2020, p.267)

A segunda etapa do curso abordou os aspectos políticos e administrativos que impactam a Planície Costeira do Rio Doce (Quadro 02). Além disso, forneceu conhecimentos teóricos e práticos sobre métodos utilizados na elaboração e execução de projetos socioambientais.

Quadro 2 - Conteúdo programático da segunda etapa do curso.

MÓDULO TEMÁTICO	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO
Organização político-administrativa do Estado	- Competências dos diferentes níveis de governo; - Lei orgânica do município.
Gestão ambiental pública	- Política Nacional de Meio Ambiente; - Gestão ambiental e participação social; - Licenciamento ambiental (com ênfase na cadeia produtiva do petróleo). - Agenda 21 como instrumento de gestão socioambiental na Planície Costeira do Rio Doce.
Metodologias participativas em projetos socioambientais: Fundamentos teóricos e práticos	- Entrevistas e questionários; - Pesquisa-ação: fundamentos básicos; - Diagnóstico rápido participativo; - Grupos focais. - Elaboração de projetos socioambientais; - Elaboração de atas, ofícios e outros documentos.

Fonte: TEIXEIRA et. al (2020, p.267)

A descrição apresentada do conteúdo programático está conforme apresentada no plano de trabalho do projeto, porém a forma como os temas foram trabalhados não necessariamente seguiram a mesma sequência e categorias apresentadas. Nos encontros com os jovens esses conteúdos se integravam de acordo com o contexto da atividade.

– Exposição guiada "A Relação Homem e Natureza na Planície Quaternária do Rio Doce"

Exposição "A Relação Homem e Natureza na Planície Quaternária do Rio Doce" é uma ação proposta pelo LabEA para contextualizar e debater os impactos socioambientais enfrentados pelas Comunidades da região, principalmente com os jovens locais. Essa atividade costuma ser realizada em eventos nas comunidades, na universidade e também nas escolas.

Com o intuito de proporcionar momentos para os jovens do curso participassem das exposições sobre a história local, foram consideradas participações em atividades extraclasse como horas contabilizadas no curso. Buscando diferentes estratégias pedagógicas que envolvessem a percepção crítica dos problemas socioambientais enfrentados nos seus territórios. Assim o projeto realizou exposições nos diferentes espaços já citados. A exposição ocorreu de forma guiada e interativa e foi estruturada em ordem cronológica, iniciando com a formação física da Planície, passando pelos diferentes modos de ocupação humana que ocorreram ao longo da sua história até as modificações dos aspectos socioambientais da atualidade. Os jovens foram incluídos como mediadores das atividades junto com a equipe de educadores, apresentando aos visitantes a história do território, incentivando a perguntas e trocas durante o percurso guiado.

- Avaliação do processo através de Rodas de Conversas e Questionário semiestruturado

Em alguns momentos do curso fazíamos uma roda de conversa com a presença de todos os envolvidos para avaliações do processo. Esses diálogos foram gravados e transcritos. Após a conclusão do curso, em maio de 2020, o grupo permanecia em contato, mas devido à pandemia do novo coronavírus ficamos impossibilitados encontrar para realizar dinâmicas coletivas. Dessa forma, foi encaminhado um questionário semiestruturado na tentativa de identificar elementos principais que os formados associavam para uma resposta curta e escrita, com intuito de completar os registros das suas avaliações e percepções registradas durante as rodas de conversa.

4. LUGAR DE FALA PARA CONDIÇÕES DE CIDADANIA

O intuito de evidenciar temas como a política e o racismo atrelados ao ensino, parte do entendimento de que é preciso identificar as condições, contradições e problemáticas atuais para direcionamentos inclusivos, tornando uma responsabilidade de todos nós que almejamos sociedades saudáveis, democráticas e igualitárias.

Como já descrito pelo professor Acauam Silvério de Oliveira (2018), na introdução do livro “Racionais MC’s: Sobrevivendo no inferno”, as mazelas dessa lógica de organização social se apresentam com pesos covardemente desiguais e tentam apagar as especificidades de cada povo, impactando a todo projeto de uma sociedade.

> O que a periferia percebeu antes de todos é que esse modelo genocida de organização social, ancorado numa série de mecanismos herdados da escravidão e aperfeiçoados durante a ditadura, não se voltava apenas contra aqueles considerados ‘criminosos’, tendo se convertido em norma geral. (OLIVEIRA, 2018, p. 20).

A “produção do conhecimento” segue uma regra, um modelo de sociedade que é pautado na injustiça. Aos que não assumem que reproduzem esse modelo, lembraremos que a maior parte do processo de desenvolvimento do conhecimento no Brasil está enraizada na escravidão e em ditaduras, principalmente a ditadura militar (1964 -1985). Por isso, nossa atenção volta-se aos dizeres de quem sente os aspectos determinantes da invisibilidade.

Autoras como Djamila Ribeiro e Lélia Gonzalez nos permitem olhar por outras perspectivas sobre a produção do saber e as epistemologias em disputa. Quais conhecimentos produzimos? Quais são legitimados? E para o quê são legitimados?

> A pensadora e feminista negra Lélia Gonzalez (...) criticava a hierarquização de saberes como produto da classificação racial da população. Ou seja, reconhecendo a equação: quem possuiu o privilégio social, possui o privilégio epistêmico, uma vez que o modelo valorizado e universal da ciência é branco. A consequência dessa hierarquização legitimou como superior a explicação epistemológica eurocêntrica, conferindo ao pensamento moderno ocidental a exclusividade do que seria conhecimento válido, estruturando-o como dominante e assim inviabilizando outras experiências do conhecimento (RIBEIRO, 2019, p. 24).

Enraizar a ideia de que essa é uma responsabilidade coletiva contribui com tomadas de decisões mais justas, e de fato comprometidas com a equidade de acessos aos direitos básicos para a vida e à pluralidade, sendo um deles o acesso à educação, o

que reforça a necessidade de nos atentarmos às narrativas tecidas por outras perspectivas. Temos a oportunidade de apontar caminhos para a sociedade com a ótica de diversos grupos e sujeitos que vêm desenvolvendo tecnologias e conhecimentos que garantiram sobrevivência e resistência há mais de quinhentos anos às constantes anormalidades e mortes instaladas por um projeto hegemônico.

> Em 2018, quando estávamos na iminência de ser assaltados por uma situação nova no Brasil, me perguntaram: 'Como os índios vão fazer diante disso tudo?'. Eu falei 'Tem quinhentos anos que os índios estão resistindo, eu estou preocupado é com os brancos, como que vão fazer para escapar dessa'. (KRENAK, 2019, p. 31)

Busquei direcionar as referências desse trabalho aos conhecimentos que vi nas comunidades ribeirinhas, povos quilombolas, pequenos agricultores, grupos periféricos do litoral norte do Espírito Santo e, também, às autoras negras e autores do Sul Global[15] que busquei conhecer ao longo desse processo. Narrativas que educam e que me possibilitaram reflexões sobre a colonialidade, racismo, feminismo, epistemicídio, entre outros temas. Sendo essas reflexões cruciais para desenvolver diálogos a respeito do Ensino e de propostas pedagógicas de(s)coloniais.

Apesar das tentativas de apagamento, diversas sociedades que se organizam de outras formas sobreviveram e resistiram, não ficaram apenas no passado da história, estão vivos (os que resistiram ao genocídio), estão presentes e "criam ferramentas para enfrentar esses silêncios institucionais. (...) A questão é que essas condições sociais dificultam a visibilidade e a legitimidade dessas produções" (RIBEIRO, 2020, p. 63).

Assim, conhecer as potencialidades dos becos e vielas é urgente, direcionar nossos projetos de sociedade nessa perspectiva é prioritário para garantir a coexistência de distintos grupos no mundo, nos espaços de poder, na construção do conhecimento. Os estudos já realizados por diferentes autores (principalmente do sul global) ganham cada vez mais espaço e o acesso ao ensino superior possibilitou que o oprimido passasse a ser o sujeito pesquisador e questionasse o lugar de objeto de pesquisa

[15] A dissociação entre norte e sul global não está implicada na localização geográfica, "vai além desse continente sulamericano, centro-americano e caribenho, envolve todos os lugares, territórios e seus sujeitos e sujeitas que sofrem os efeitos que se constituíram a partir de geopolíticas de desigualdades que se refletem nas estruturas de poder, nas possibilidades do ser, no conhecimento e na natureza. Territórios que expressam o que Quijano (2010) chamou de efeitos de colonialidade" (SANCHEZ, 2020, p. 338-339).

(CARNEIRO, 2005). A partir desse *giro epistemológico* surgem referenciais de pesquisa relacionados ao racismo velado em todos os espaços, inclusive educativos. Nesse sentido, as construções e propostas de sociedade e diretrizes educativas precisam considerar perspectivas diversas considerando seus lugares de fala.

O conceito “lugar de fala” apresenta diferentes interpretações, mas não diz respeito a uma autorização discursiva, de quem *pode* falar sobre um tema específico, mas como um ponto de vista do sujeito que está imerso a um contexto. Neste trabalho, o conceito será referenciado com base nos estudos de Djamila Ribeiro (2019, p. 57) e, conforme apresenta a autora, explicando como esse instrumento adentra a perspectiva decolonial:

> Para além dessa conceituação dada pela comunicação, é preciso dizer que não há uma epistemologia determinada sobre o termo lugar de fala especificamente, ou melhor, a origem do termo é imprecisa, acreditamos que este surge a partir da tradição de discussão sobre feminist stand point – em uma tradução literal “ponto de vista feminista” – diversidade, teoria racial crítica e pensamento decolonial. As reflexões e trabalhos gerados nessas perspectivas, consequentemente, foram sendo moldados no seio dos movimentos sociais, muito marcadamente no debate virtual, como forma de ferramenta política e com o intuito de se colocar contra uma autorização discursiva. Porém, é extremamente possível pensá-lo a partir de certas referências que vêm questionando quem pode falar.

As existências e possibilidades de narrativas, para além das impostas pelo regime discursivo dominante, são o que fundamenta o lugar de fala. Ribeiro (2019, p. 89) descreve: “pensar lugar de fala seria romper o silencio instituído para quem foi subalternizado”.

> Um dos equívocos mais recorrente que vemos acontecer é a confusão entre lugar de fala e representatividade. Uma travesti negra pode não se sentir representada por um homem branco cis, mas esse homem branco cis pode teorizar sobre a realidade das pessoas trans e travestis a partir do lugar que ele ocupa. Acreditamos que não pode haver essa desresponsabilização do sujeito do poder. (...) falar a partir de lugares é também romper com essa lógica de que somente os subalternos falem de suas localizações, fazendo com que aqueles inseridos na norma hegemônica nem sequer se pensem. (...) pensar lugar de fala é uma postura ética, pois saber o lugar de onde falamos é fundamental para pensarmos as hierarquias, as questões de desigualdade, pobreza, racismo e sexismo (RIBEIRO, 2019, p. 82-83).

O lugar de fala se apresenta atrelado à leitura das relações de poder presentes. “Assim, entendemos que todas as pessoas possuem lugares de fala, pois estamos falando de localização social. E, a partir disso, é possível debater e refletir criticamente sobre os mais variados temas presentes na sociedade” (RIBEIRO, 2019, p. 85). Ainda é comum que a história da humanidade e os debates sobre suas contradições sociais

sejam narrados na voz de quem nunca precisou reivindicar sua humanidade; o lugar de fala não está relacionado a experiências de indivíduos necessariamente, mas das condições sociais que possibilitam ou não a esses grupos acessarem direitos e condições de cidadania (RIBEIRO, 2019).

Ressalto aqui a relação entre a produção do conhecimento, a potencialidade de produções que se pautam nessa ótica dos povos de resistência, traduzidas como potencialidades pedagógicas para o ensino que leva o sujeito à condição de sujeito de direito, de modo que acesse e exerça sua cidadania, como um sujeito livre – no sentido da libertação da alienação para que faça frente as condições que o dominam em prol do lucro, e não da vida.

A *libertação* é indissociável à libertação das ideias, do pensamento, das nossas percepções sobre o mundo, que são construídas por narrativas, por isso a importância da criticidade: quem fala e por que fala? para podermos observá-las, analisá-las e orientar nosso olhar para uma leitura da realidade, das relações postas, para que nossas ações no mundo possam ser propositivas numa perspectiva mais justa, que favoreça as nossas potencialidades, para nos deslocarmos da condição de subserviência e subalternização. Mas, a quais narrativas estamos submetidos?

5. NARRATIVAS LINEARES, PROGRESSIVAS, TRIUNFANTES E VERDADEIRAS?

Qual a concepção de história que domina nossas narrativas? Linear, progressiva, com curtas anormalidades que tentamos corrigir para voltar à normalidade?
Miguel Arroyo, 2021

Nas escolas públicas brasileiras chegam os pobres, os periféricos, os povos quilombolas, ribeirinhos e grupos sociais que são vítimas das anormalidades históricas, mas as verdades que estão sintetizadas nos currículos, nas diretrizes curriculares, nas bases, e a maior parte dos cursos de licenciatura, se pautam nas verdades seletivas a partir da concepção de história triunfante.

> Será que não são tempos de produzir outras verdades, verdades ocultadas? As verdades reconhecidas como verdade, são verdades de quem? A história triunfante do Brasil, é triunfante para quem? Tenhamos dúvidas sobre as verdades que ensinamos (ARROYO, 2020).

Verdades históricas não são acidentes. Quantos mortos nos navios negreiros? Quantos mortos nas resistências indígenas? Quantos mortos nas periferias? A morte está como verdade e seus números são subestimados. A história da pedagogia colonial não era para a produção de conhecimentos, era uma pedagogia voltada para os “imorais”, como um projeto “civilizatório” – que compreende a civilização europeia como modelo de “a” (única) civilização. O ensino quando ampliado para outras camadas sociais esteve (e ainda está) voltado para a construção de uma normalidade ética a serviço de moralizar e amansar corpos para o trabalho (MÉSZÁROS, 2008), mesmo que para isso a morte e o silenciamento fossem autorizados.

Se há oprimidos é porque há opressores. Por isso, estamos em busca de outras educações, sendo fundamental estabelecer diálogos transversais para provocar o deslocamento epistemológico, construídos através de legados das mulheres, dos movimentos sociais, comunidades invisibilizadas, a partir de diferentes dimensões pedagógicas que eduquem a sociedade para pedagogias anticoloniais.

Tomaz Tadeu da Silva (1999), ao apresentar as reflexões entre currículo e identidade, elucida que o currículo da escola está baseado na cultura dominante, apresentando linguagem e códigos culturais para reconhecimento e fortalecimento do capital cultural dessa camada da sociedade, enquanto as classes dominadas têm sua cultura nativa

desvalorizada, ao mesmo tempo em que não há valorização do seu capital cultural.

> As escolas e seus currículos, por sua vez, sutilmente vêm acompanhando a ação genocida do Estado brasileiro, seja no silenciamento desses povos na história e no estudo da História, na transformação de suas culturas em folclore nacional, ou ainda condenando-os a um passado longínquo da História nacional. Os povos indígenas são oportunamente lembrados nas aulas de História que tratam da "descoberta do Brasil", da montagem do sistema colonial e, eventualmente, em momentos pontuais da recente história brasileira (KAYAPÓ E BRITO, 2014, p. 39).

A escolha pelo território da Planície Costeira do Rio Doce como tema da pesquisa é intencional, pois além de apresentar rica biodiversidade proveniente dos ambientes de restinga, manguezais, ambiente marinho e alagados, "esse território abriga famílias cujo modo de vida ainda guarda traços específicos da sua história" (ROZARIO et al., 2018, p. 20) e que ainda sofrem os efeitos do modelo econômico que o Estado, aliado às elites, principalmente do agronegócio, impôs para a região em meados de 1950.

Ressignificar essa história e ressaltar os elementos que nela podem ser utilizados nos diálogos propostos pela escola é um ato de defesa e respeito às comunidades que lutam pela sobrevivência de suas ancestralidades, que têm a vida como mote. Assim, compreende-se que essa localidade possui potencialidades que devem ser identificadas e valorizadas nas escolas e nos espaços de organização social.

Longe de esgotar o debate e apresentar soluções únicas e formatadas, pretende-se com esse trabalho expandir outras possibilidades, expor dúvidas e questões relacionadas à forma de contextualização do currículo, contribuindo no enfrentamento da problemática socioambiental e na construção de uma educação de fato para todos. A riqueza desse processo está na criação coletiva de soluções e estratégias pautadas em princípios participativos, democráticos e inclusivos que se apresentam no território da Planície Costeira do Rio Doce, a partir da convivência com o outro.

Contudo, as narrativas que imperam ainda sobre nossas vidas, sobre nossos corpos, carregam as marcas da história. Há uma herança colonial na nossa subjetividade, e por consequência, na concretude das nossas regras sociais, há uma herança colonial na nossa estrutura social. E obviamente, a escola, a academia, o ensino como um todo, fazem parte desse arcabouço.

6. COLONIALIDADE: APROXIMAÇÃO AO CONCEITO

Quem descobriu o Brasil? Foi o negro que viu a crueldade bem de frente e ainda produziu milagres de fé no extremo ocidente.
Caetano Veloso, "Milagres do povo" (1985)

Quijano (2005), Mignolo (2008) e Walsh (2019) ressaltam que o fim do período colonial não significou o fim das relações de dominação criadas no contexto do período colonial. Para os autores, as relações de poder mantiveram-se injustas com o término do período colonial e, no contexto atual, continuam a estruturar as relações sociais na américa latina (e no sul global). O padrão de poder imposto no nosso território é também baseado em uma hierarquia racial criada para colocar os brancos em vantagem sobre os negros e povos indígenas. Com isso, as injustiças sociais e as desigualdades sociais tendem a ser naturalizadas na ótica desse padrão de poder, forçando os povos subalternizados a aderirem à cultura hegemônica. Nesse movimento, desconsideram seus modos de vida, suas produtividades, epistemologias e tecnologias, partem de uma história de desumanização e apagamento dos conhecimentos que gestaram ao longo do tempo por gerações. As pressões sofridas por esses grupos ampliam as desigualdades raciais e se desdobram de modo a restringir direitos (RIBEIRO, 2019), a violência experimentada por corpos negros refletem essa disparidade de acesso à cidadania. Ilustrando, "entre 2008 e 2018, as taxas de homicídio apresentaram um aumento de 11,5% para os negros, enquanto para os não-negros houve uma diminuição de 12,9%" (IPEA, 2020, p.47).

O incômodo em professores e educadores em relação ao baixo rendimento dos alunos, pouco interesse, alienação, assim como o enrijecimento da prática de ensinar imposta pelo modelo educacional que vem do governo parecem distantes de uma história vivenciada a mais de 500 anos no nosso país. Imagino que há uma impaciência da parte de alguns para o reconhecimento da colonização como fundamento para as crises e dificuldades que encontramos no nosso cotidiano, seja pela repetição dos argumentos que conferem a colonização como um dos pilares das desigualdades, seja pela impaciência de ter de "voltar ao passado", na ânsia de olhar para o futuro – para o progresso, com o grande chavão "quem vive de passado é museu", mas não há para onde correr, podemos rasgar os livros, travar uma guerra ideológica, nossos corpos carregam memórias – em liberdade poética: somos filhos

de Abya Yala (*nossa mãe*) e de América Latina (*nosso pai*), não há para onde correr, repito.

Seja na educação ou em outros espaços, não podemos negar que ainda sofremos com os desdobramentos desse fato histórico (que também foi um dos desdobramentos da organização de poder), ainda mais se pensarmos em uma região ocupada por povos tradicionais, como é o Norte do Espírito Santo.

As semelhanças entre um passado colonial e o presente, não são coincidências, são frutos da nossa história que ainda está em curso. Por isso a importância de conhecer a história da colonização da América Latina, identificarmos os efeitos da colonialidade, conhecer os caminhos e práticas atuais que buscam a garantia de direitos à vida, a participação dos grupos sociais e étnicos impactados até hoje pelos efeitos da colonização na construção de políticas públicas.

Trabalho em projetos socioambientais que existem pela força da lei, como o processo de licenciamento ambiental. Legislação criada por pressão dos movimentos sociais, que interferem nas regras para instalação de grandes empreendimentos poluidores e buscam minimizar os impactos negativos causados por grandes empresas aos territórios, ocupados (grande maioria) por grupos sociais desfavorecidos (racismo ambiental / (in)justiça ambiental – Henri Acselrad, 2009). Nessa estrada, encontramos muita gente articulada, preocupada, buscando alternativas para melhorias da qualidade de vida local, práticas de regeneração, pessoas indignadas com o abandono dos governantes na garantia de acesso de direitos aos sujeitos que ali residem, mas também, com gestores públicos e professores que não reconhecem a identidade autodeclarada pelas comunidades tradicionais (garantidas por lei como, por exemplo, no artigo 2º do Decreto 4.887/2003 e na Convenção 169 da OIT). É doloroso ouvir “agora esse povo cismou que é quilombola”, “agora todo mundo aqui é índio”, “agora todo mundo aqui é pescador”, falas com entonação preconceituosa, insinuando que as pessoas são oportunistas, e que desconsideram a conquista de direito, pois à medida que o Estado ampliou a possibilidade de acesso às comunidades tradicionais como um dos meios para reparação histórica, esses povos adquiriram direitos diferenciados (em tese). Essas falas voltam-se para ofender as populações que vêm buscando diálogo com o Estado para terem acesso a direitos básicos, tentam invisibilizar uma história de guerra, onde famílias nativas foram

violentadas e mortas na disputa por terra, na imposição de uma cultura, e também desfavorecem a luta de muitos por uma sociedade organizada em prol da vida.

Essa forma de se orientar no mundo também pode ser relacionada à herança de Colombo, como apresentado por Tzvetan Todorov:

> Colombo vê tudo como lhe convém - Isso coloca tanto as terras 'descobertas', quanto as civilizações encontradas, dentro de uma dinâmica que satisfaça seu ideário, e tudo o que não couber nessa narrativa é desqualificado ou desprezado (...) [o] desconhecimento dos índios, a recusa em admitir que sejam sujeitos com os mesmos direitos que ele, mas diferentes. Colombo descobriu a América, mas não os americanos. Toda a história da descoberta da América, primeiro episódio da conquista, é marcada por esta ambiguidade: a alteridade humana é simultaneamente revelada e recusada (1999, p. 30).

O funcionamento do poder em suas diversas esferas pode ser ilustrado a partir de Todorov:

> Colombo sabe perfeitamente que as ilhas já têm nome, de uma certa forma, nomes naturais (mas em outra acepção do termo); as palavras dos outros, entretanto, não lhe interessam muito, e ele quer rebatizar os lugares em função do lugar que ocupam em sua descoberta, dar-lhes nomes justos; a nomeação, além disso, equivale a tomar posse. (TODOROV, 1999, p.17).

Ou também, por Nêgo Bispo, intelectual, mestre e autor contracolonial, que dialoga com o saber orgânico, capaz de atravessar os códigos dominantes da teorização:

> Quando eu queria adestrar um boi, a primeira coisa que eu fazia era tirar o boi do seu território ou confinar o boi no seu território. Mas estabelecia um limite. O boi só podia andar na mata por onde eu quero. Então eu faço uma cerca, confino ele ali dentro e tiro o boi do seu sagrado, da sua cosmologia, da sua relação com a natureza. E lhe boto um nome, um nome vazio, um nome fraco. Colonialista faz a mesma coisa. Colonialista pega um povo, confina no seu território ou tira do seu território e bota um nome. Tudo parecido. Quando eu entendi que uma das coisas importantes é botar um nome, aí eu aprendi tudo. A arte de dominar é a arte de nomear. (entrevista com NEGO BISPO em Martins et al., 2019)

Os moradores do Norte do Espírito Santo ainda têm as relações históricas da colonização frescas na memória, além de uma área com barreiras naturais (alagados, matas altas, animais silvestres) a região também era ocupada por povos de resistência, grupos indígenas, povos africanos e seus descendentes. Foi preciso fomentar a guerra entre eles, armar diferentes grupos, matar e torturar essas pessoas para impor o poder da Coroa Portuguesa e seus herdeiros. Os resquícios dessa história estão escritos nas margens dos rios, onde minam objetos arqueológicos como urnas funerária e cerâmicas (indígenas) e até mesmo espadas, como foi encontrada às margens do rio Mariricu, na comunidade das Barreiras (porção Norte da Ilha de

Guriri, mas município de Conceição da Barra), possivelmente proveniente da Batalha do Cricaré. Esses objetos estão aparecendo também devido a outra marca deixada por um projeto político-econômico que foi imposto ao norte do ES, quando em meados de 1950 o governo aliado a elite impôs seus projetos desenvolvimentistas no norte do Espírito Santo, incentivando o aproveitamento de várzeas para plantio de comodities e dando condições para a exploração do petróleo, além de utilizar do discurso "contra malária", mas o que foi instituído se configura como uma guerra travada contra a natureza. Foram abertas diversas valas para drenagem dos alagados, resultando em processos de erosão que fizeram com o que o rio lambesse suas margens até cair. Não foi obra do acaso e nem causas naturais a mudança da dinâmica hídrica da nossa região, da dinâmica dos nossos alagados, com a abertura de valas para a drenagem dessa água doce em direção ao mar, abertura de novas bocas de barra e alargamento de outras.

As escrevivências deste trabalho apresentam relações traçadas entre a história de invasão de Abya Yala, a ocupação e os conflitos no Norte do Espírito Santo e na Planície Costeira do Rio Doce.

Escrevo ao som de Almir Sater, que tem o dom de contar a nossa história em linguagem musicada – faço aqui, um diálogo com sua poesia:

Quem souber podia me dizer
Onde é que nosso ouro foi
Pau Brasil faz tempo que sumiu
Dessa terra tão abençoada
Que entrou em outra jogada
E hoje é tudo soja, milho e boi

Quem souber podia me dizer
Como é que eu faço pra pegar
A velha estrada do Peabiru
Que vem lá de Santa Catarina, Paraná
Araguaia acima, e atravessa a América do Sul

Na promessa de um Eldorado
Vinham almas aventureiras
Sempre a procurar horizontes
Venceram até cordilheiras,
e o pacífico era azul

(Almir Sater – Peabiru)

A poesia musicada de Almir Sater sobre o Caminho do Peabiru, uma das costuras da

América do Sul, que ligava o Brasil ao Peru, convoca para o fato de um território conectado, antes de sermos “América Latina”, quando os povos originários possuíam diferentes nominações para referenciar esse território. À medida que perderam grande parte dos seus territórios a partir das guerras travadas na colonização, com o tempo foram forçados a se organizar na linguagem do Estado, que tem uma visão restrita de mundo (via principal: políticas públicas), em busca de garantir seu direito à vida. Como desdobramentos da formação e encontros da Cúpula Continental dos Povos Indígenas, os povos participantes se autodenominam como Povos de Abya Yala (evoco a denominação de *Abya Yala* como posicionamento histórico-ideológico, como uma demarcação frente à *América Latina* – nome imposto em homenagem ao usurpador, colonizador, italiano Américo Vespúcio que veio à serviço da Coroa Portuguesa e Espanhola).

A situação atual dos povos indígenas na América Latina para ser compreendida por quem está imerso no eurocentrismo, precisa ser considerada como resultado histórico do processo que inclui a chegada dos europeus há mais de cinco séculos, mediante o qual estes (povos indígenas) foram despojados dos territórios que habitavam, de seus espaços de reprodução social e também de sua própria cultura, cosmovisões e modos de vinculação com a natureza. Esta irrupção significa a perda da “territorialidade política” dos povos originários – e seus descendentes, perda da soberania sobre seus territórios, inaugurando um ciclo de extensa duração histórica (nomeada como modernidade).

Quem souber podia me dizer
Onde é que a gente se meteu
Nessa imensa faixa de fronteira
Cujo o nome é terra de ninguém
Onde reina e manda qualquer um
Onde o rei pode ser um fora da lei

Quem souber podia me dizer
De onde é que veio esse som
Tá com jeito meio norte plano
Onde o povo segue celebrando
Sol, a Lua e tudo que é profano
No tango, charanga, viola e chamamé

(Almir Sater – Peabiru)

Traço diálogo, também, com o material publicado pelo MEC/SECAD; LACED/Museu

Nacional, de 2006 – cujo título é "O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje":

Queremos interferir nessa realidade transformando-a, propondo questões que contribuam com o direcionamento da educação. Estão propostos pontos de reflexão no material citado, questionando como reverteremos a história de subordinação da diversidade cultural ao projeto de homogeneização que imperou – ou impera – nas políticas públicas. A escola é uma das engrenagens principais para consolidação e disseminação de explicações, mas por quê (para quem? e para quê?) encobrem a complexidade que constitui nossa sociedade? Como convencer os atores sociais de que a invisibilidade dessa diversidade é geradora de desigualdades sociais? Como promover cidadanias afirmadoras de suas identidades, compatíveis com a atual construção da cidadania brasileira? Como transformar a pluralidade social presente em sala de aula em estímulo para rearranjos pedagógicos, curriculares e organizacionais? Como superar a invisibilidade institucionalizada das diferenças culturais, que valida avaliações sobre desempenho escolar de crianças, jovens e adultos sem considerar as suas realidades e pertencimentos sociais? (BANIWA, 2006).

A história do globo é feita de conquistas e derrotas, de colonizações e descobertas (recobertas) dos outros; mas, como apresentado por Todorov (1999) a conquista da América funda nossa identidade presente. A invasão da Abya Yala é um dos principiais marcos do início da Modernidade (ano de 1492, ano em que Colombo atravessa o oceano Atlântico) e inaugura uma série de violências em nome do progresso.

Olhar para o emaranhado de relações que nos antecedeu nos dá condições de projetar caminhos e mundos atentos aos nossos anseios para a vida, é um diálogo proposto com nossa ancestralidade – diferente em cada cosmologia, mas crucial para o que nos constitui como seres – sendo nós, seres sociais. A educação provém dessas relações e o ensino é a institucionalização dessa construção coletiva, assim, independente da área de atuação, o educador é convidado a olhar para sua própria história e buscar pontos de encontro com as histórias dos sujeitos envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem. É nesse movimento que se constrói o conhecimento e as possibilidades de transformação. Mas por que nos distanciamos da academia cientifica, legitimada como produtora de conhecimento, quando nos

permitimos mergulhar nessa via de ensino-aprendizagem?

7. MERGULHOS EM ÁGUAS PROFUNDAS: TENSÕES E MISCELÂNEAS TEÓRICAS

> "Você tem avó, minha filha? Você tem avô? Vai falar com sua avó e avô, depois você fala com Karl Marx" (NÊGO BISPO, 2020)

O debate proposto nesse trabalho nasce da indignação frente a invisibilidade de mundos outros nas regras sociais e, claro, nos espaços de educação, sejam escolas ou espaços capazes de educar. A trama das tensões que costuram as relações entre grupos humanos com o meio também é pedagógica, por isso o território é educativo.

Para compreender as relações determinantes presentes em nosso cotidiano, primeiramente me aproximei de teorias e reflexões de bases marxistas. Ao longo da trajetória deste trabalho encontrei diálogos com teorias relacionadas à colonialidade e interculturalidade e a crítica à modernidade. O mergulho em cada momento dessa construção foi o que me guiou nas buscas textuais, com intuito de encontrar ancoragens nos debates que me movem em direção à educação e à produção de conhecimento de práticas para a liberdade. Perpassei por campos teóricos que possuem divergências de pensamentos, uma das causas que me paralisaram na escrita dissertativa por várias vezes, momento em que recorri à escrita em formato livre, além de ouvir que tudo isso se resume a uma crise de identidade. E por que não se permitir entrar em crise de identidade para que possamos sair da zona de conforto? Penso que essa também é uma questão para outras pessoas que tenham tantas ideias e dificuldades de se encaixar no modelo (único) da "construção do conhecimento" (modelo legitimado – academicista). Veja, como já citado anteriormente, a ideia não é negar a ciência, mas sim questionar a sua unilateralidade.

Nesse mergulho, dei voltas e voltas, buscando novos debates, mas por muitas vezes me deparava com os ensaios de Paulo Freire. A ideologia da extrema direita surgida no contexto histórico-político atual tem colocado nosso patrono da educação como ameaça, o que já diz muito sobre os desumanos que estão regendo esse contexto de pandemônio no Brasil (2019-2022). Inicialmente, não busquei me aprofundar nos debates trazendo o autor como referencial principal, pensando na oportunidade de conhecer outros autores e vias teóricas, mas Paulo Freire corre nas nossas veias (de brasileiros – classe dos trabalhadores) como o educador que tinha seus pés plantados

no território dos oprimidos e frutificou vidas a partir da alfabetização não só da palavra, mas da leitura de mundo. A sua obra “Educação como Práticas da Liberdade” (FREIRE, 1967) poderia ser o principal referencial teórico deste trabalho. Contemplaria grande parte das discussões aqui propostas. *Feire, também se permite transbordar em poesia*. No início dessa obra é apresentada uma contextualização da história do Brasil por Francisco C. Weffort, em seguida um poema de Thiago de Mello, e Paulo Freire abre suas reflexões com uma nota de esclarecimento, já apresentando que seus esforços educativos foram marcados pelas contradições da sociedade brasileira. “Foi uma tentativa de resposta aos desafios contidos nesta passagem que fazia a sociedade. Desde logo, qualquer busca de resposta a estes desafios implicaria, necessariamente, numa opção.” (p. 35).

> Por uma nova sociedade, que, sendo sujeito de si mesma, tivesse no homem e no povo sujeitos de sua História. Opção por uma sociedade parcialmente independente ou opção por urna sociedade que se “descolonizasse” cada vez mais. Que cada vez mais cortasse as correntes que a faziam e fazem permanecer como objeto de outras, que lhe são sujeitos. Este é o dilema básico, que se apresenta, hoje, de forma iniludível, aos países subdesenvolvidos — ao Terceiro Mundo (FREIRE, 1967, p. 35-36).

Paulo Freire opta por uma educação para o homem-sujeito ao invés da educação para o homem-objeto. Poderia resumir a presente dissertação nesse dilema e pela mesma opção do nosso patrono da educação (agora centenário, viva Paulo Freire!).

Paulo Freire é ponto de encontro.

O recorte deste trabalho são os processos de produção do conhecimento e processos educativos através das práticas de liberdade (no sentido de libertação). Porém, esbarrei nas divergências teóricas entre pensadores marxistas e pensadores decoloniais, mas não adentrarei profundamente nesse debate (disputa epistemológica). Mesmo assim, tentarei explanar a grosso modo para continuidade das reflexões propostas.

Certamente apontarei um recorte mínimo da discussão, mas, dentre as críticas realizadas por pesquisadores de tendência marxista ao campo da decolonialidade, destaco: a plasticidade da expressão pós-colonial / pós-moderno que deixa lacunas temporais; a heterogeneidade dos termos, “como se o termo não passasse de uma fachada oca” (BORBA; BENZAQUEN, 2019, p. 2); a necessidade de assumir uma crítica mais profunda ao eurocentrismo; falta de direcionamentos afirmativos; além das

críticas na área da ciências sociais a Boaventura de Sousa Santos; tachado como moda na academia, “Efeito da moda? Sem dúvida” (CAHEN; BRAGA, 2018, p. 13).

Apesar da decolonialidade apresentar diálogo com o marxismo e o neomarxismo, as reflexões pontuam distanciamento entre a realidade a partir da qual Marx se pautou e apresenta possibilidades de aproximação com a realidade brasileira. Para a decolonialidade a epistemologia e a cultura são os elementos cruciais para a exploração capitalista e para a hierarquização da sociedade; consideram um “nó histórico” entre modernidade e colonialidade, “nó que tem a sua origem não no século XVII na França, na Alemanha e na Inglaterra, mas sim na conquista das Américas e controle do Atlântico em 1492” (WALSH; RODRIGUES, 2021, p. 58) e apontam a cegueira dos defensores da teoria crítica:

> um contínuo desprezo ou falta de atenção à produção de conhecimento crítico de pessoas de cor, especialmente intelectuais “não acadêmicos”, mas associados a movimentos sociais e a um pensar “coletivo” muito mais do que a um pensar individual. (...) O problema, portanto, e em relação à discussão aqui apresentada, são os modos com os quais o pensamento crítico de esquerda continua a depreciar, ofuscar e negar a produção intelectual que deriva não da modernidade propriamente dita, mas da sua outra face, ou seja, da colonialidade e dos sujeitos que experienciaram a ferida colonial (WALSH; RODRIGUES, 2021, p. 60-61).

Apresentadas algumas das diferenças entre essas perspectivas teóricas, busquei costurar ideias que estejam voltadas para a educação em diálogo com as realidades presentes nas comunidades tradicionais da Planície Costeira do Rio Doce, através de elementos que contribuem na compreensão das estruturas sociais que colocaram esses grupos à margem das tomadas de decisões e da produção de conhecimentos.

Tecerei as reflexões seguintes compreendendo que: “os elementos da colonialidade se mantiveram mesmo com o fim do colonialismo, na medida que uma minoria branca é que controla o poder no interior das diferentes formações dos estados nacionais” (PORTO-GONÇALVES, 2006, p.14); “identidades históricas produzidas sobre a ideia de raça foram associadas à natureza dos papéis e lugares na nova estrutura global de controle do trabalho” (QUIJANO, 2005, p.118); as esferas da matriz colonial de poder apresentam inter-relações com o controle da economia e a autoridade, o controle do conhecimento, o controle da subjetividade dos sujeitos coloniais, além do controle de gênero e da sexualidade (MIGNOLO, 2008).

Peço licença para a miscelânea que vem a seguir, “o lixo vai falar, e numa boa”[16].

Ora o pensamento parece fumaça no vento,
Parte do concreto
e se mistura no abstrato do tempo
O conhecimento é o fluxo da palavra,
o movimento de um momento
Acreditei que poderia alinhavá-lo,
como uma colcha de retalhos,
mas volto à plasticidade do pensamento
As ideias escorrem nos meus dedos,
não é possível tecê-las
O conhecimento legitimado é a palavra
organizada - num formato linear - cartesiano
A linearidade da linguagem é o arremate do
significado descolado da realidade
A matéria dialoga com as marcas da história,
refletindo a síntese do caos.
(Flora Zauli, 2022)

No livro “A educação para além do capital” (2008), o autor István Mészáros ressalta que pensar a sociedade a partir do ser humano exige a superação da lógica desumanizadora do capital – fundamentada no individualismo, no lucro e na competição. As pedagogias contra hegemônicas nesse campo pensam a educação como suas possibilidades criativas e emancipatórias, correspondentes ao interesse dos movimentos operários. O autor coloca questões semelhantes as apresentadas anteriormente: Qual o papel da educação na construção de um outro mundo possível? Como construir uma educação cuja principal referência seja o ser humano? Como se constitui uma educação que possibilite as transformações políticas, econômicas, culturais e sociais necessárias? Pensando em uma educação libertadora que transforma o trabalhador em um agente da sua própria vida, que pensa, que age e que usa a palavra como arma (MÉSZÁROS, 2008).

Educar não é uma mera deposição de conteúdo ou a via para forçar a profissionalização do pobre - como proposto por John Locke, o “pai” do liberalismo, que aponta o filho do trabalhador como um fardo para a sociedade. O sistema que vivemos se norteia pela ideia de que “o crescimento do número dos pobres [...] nada mais é do que o relaxamento da disciplina e a corrupção dos hábitos” (LOCKE, 1876, p. 378 apud MÉSZÁROS, 2008, p. 39) desconsiderando a desigualdade gerada pelo

[16] Parafraseei Lélia Gonzalez (2018, p.193) que nessa frase dá conotação a condição negra. No caso, faço referência à condição dos estudantes na hierarquização do mundo acadêmico.

acúmulo da riqueza de uma porcentagem mínima da população. As regras sociais e as legislações propostas pelo Estado já dão a sentença aos trabalhadores, ou seja, a certo determinismo, não absoluto, mas no sentido de que não somos livres nas escolhas ou livre para viver ou trabalhar nas condições que gostaríamos, não há uma prosperidade livre de determinações do sistema político-econômico de como vamos viver. De modo que a nossa mão de obra é empregada com objetivo prioritário de mantem a condição dos que não precisaram vender a sua força de trabalho para garantir condições (mínimas) de sobrevivência. A retórica da privação a qualquer outra coisa da vida, que não o trabalho, só recai ao Pobre, como disse Mészáros em tom de crítica: “Portanto, o primeiro passo no sentido de fazer os pobres trabalharem [...] deve ser a restrição da sua libertinagem mediante a aplicação estrita das leis estipuladas contra ela” (MÉSZÁROS, 2008, p. 40).

Pensando no atual contexto latino americano, na era neoliberal, a educação, assim como o trabalho, é estrategicamente explorada pelo capital internacional. Estamos a serviço de manter *a colônia* para que os países do norte global estejam fartos, a ponto de sobrepor a retórica do desperdício (de comida, de água...) aos que nem acesso possuem. Não faz sentido despejar o problema do pico da pirâmide nas costas da base, “esquecendo” a presença - e causa - da pobreza extrema, da poluição das águas, perda de terra, escassez do alimento, por exemplo. Me refiro ao discurso da responsabilidade individual (cada um faz sua parte – do “desenvolvimento sustentável”), como se os desdobramentos desse modelo de sociedade estivessem por igual para todos.

Ao conhecer o conjunto de contradições e conflitos presentes no território da Planície Costeira do Rio Doce, é possível traçar relações com as estruturas que mantêm o mundo moderno-colonial apresentadas na perspectiva de Quijano (2005), através da teorização da colonialidade do poder e a colonialidade do saber, por Carlos Walter Porto-Gonçalves (2005).

O viés teórico da decolonialidade contribui para possibilidades de analisar e formular novas dinâmicas para a produção do conhecimento, buscando fortalecimento e afirmação de outros saberes que contemplam diferentes territórios e suas demandas, superando a ideia eurocêntrica de conhecimento objetivo, científico e universal (Porto-Gonçalves, 2006). Além de reconhecer as diferentes matrizes de racionalidade

construídas a partir de outros lugares, de outros processos e de outros sujeitos – contraposição com a hegemonia do norte global (WALSH; RODRIGUES, 2021).

O embate promovido por essas pedagogias contra hegemônicas está essencialmente ligado ao processo que trouxe como resultado a imposição de um único conhecimento sobre os demais, fato que Porto-Gonçalves (2006) explica a colonialidade do saber, que sinaliza a visão eurocêntrica como forma única de conhecimento válido. O legado epistemológico do colonialismo, ignora e subjuga toda forma de saber vinda dos povos tradicionais e comunidades colonizadas, que mesmo depois de tornarem-se independentes, continuam dominadas pela hierarquia social e racionalidade científica dos poderes coloniais europeus (CAMPOS; BEVILAQUA; SÁNCHEZ, 2020).

8. SUBINDO À SUPERFÍCIE PARA RESPIRO (OU PARA DAR UM GRITO)

8.1 Texto livre: o manifesto dos cansados

Levantar cedo para acordar os filhos, arrumá-los, alimentá-los, leva-los à escola a tempo de o portão não fechar para depois ir trabalhar, já é uma agonia matinal - *a qual muitas vezes é uma função imposta apenas à mãe* - que atualmente já me é suficiente para começar o dia revoltada com o sistema político-econômico no qual estamos inseridas.

A agonia matinal foi otimizada no contexto histórico atual, e o resultado desses 2 anos de pandemia e 4 anos de pandemônio nos tornaram pessimistas[17].

São tantos esforços para manter uma rotina que nos garanta habitação (ainda que alugada), alimento e “segurança” ou um meio de estarmos vivos. São esforços que vão além, me dói, me indigna, olho ao redor e todos estão correndo e se esforçando para que tudo se mantenha.

Passo a pensar que os esforços tamanhos das pessoas estão diretamente relacionados ao esforço que fazemos para participar de um mundo que não foi feito para que trabalhadores (meros mortais) dele usufruam. Somos os responsáveis por manter o sistema, mas tenho certeza que a pequena parcela da sociedade que

[17] Veja em: https://www.otempo.com.br/interessa/pessimismo-com-o-futuro-cresce-entre-jovens-no-brasil-diz-pesquisa-1.2597746

consegue usufruir dessas estruturas ainda não acordou e, ao acordar (descansada), irá dizer que não temos condições e conforto, pois ainda não nos esforçamos o suficiente. O fato é que uma pessoa rica no Brasil certamente não construiu seu império com a rotina de um assalariado. Para ser rico aqui é preciso ser herdeiro. Grandes riquezas vieram de uma história de acúmulo e tomada de terras das pessoas que tinham a terra como morada e meio de vida (e não como recurso ou meio de produção para o lucro).

Engolimos o conto da carocha goela abaixo (também a contragosto) de que qualquer outra proposta de sociedade é complexa, irreal ou utópica, sendo que grande parte das propostas está mais relacionada às nossas condições naturais de vida, pois naturalmente nos organizamos e movimentamos para garantir alimento, morada, segurança... ouvimos que o comunismo é uma grande estratégia de doutrinação, sendo esse discurso produzido pela própria estratégia de domínio atual – neocapitalista. O trabalhador *ergueu estruturas* e lidamos com as *pressões das superestruturas* para garantir o conforto e descanso de poucos.

Estamos cansados, direcionamos nossas vidas à garantia de manter intactas as liteiras, os liteireiros (Figura 1) e o “liteirato” (Figura 2).

Liteira = cadeira portátil utilizada como meio de transporte dos senhores (amos), sustentada por duas varas compridas que são levadas por homens negros ou animais de carga, à frente e atrás.

Liteireiros = indivíduo que conduz a liteira.

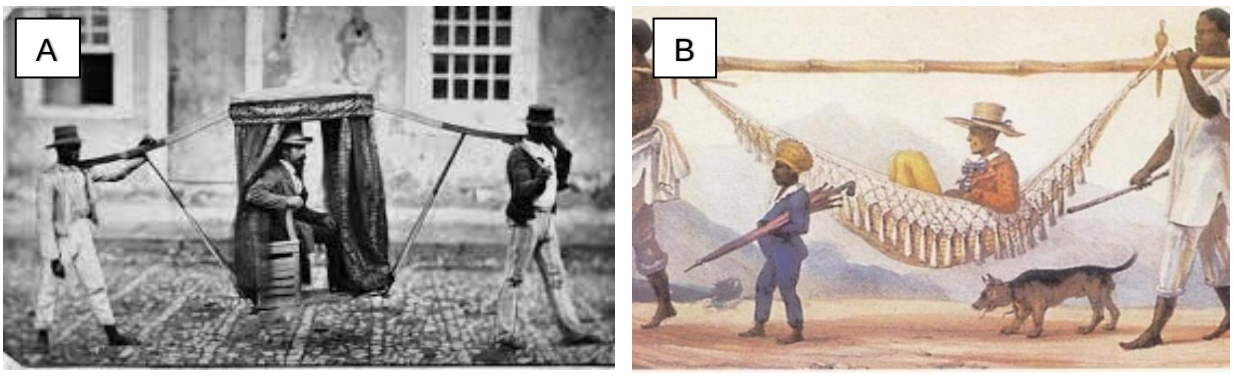


Figura 1 - Ilustração de liteiras carregadas por liteireiros. A) Fotografia de George Leuzinger, Manaus, Amazonas. 1860; B) Obra de Jean-Baptiste Debret.

Nesse contexto chamo de "liteirato" uma representação da relação desigual apresentada nas figuras, nas quais o explorado carrega o explorador. Relação a qual se mantem na nossa estrutura social.



Figura 2: Representação do "liteirato", na qual o trabalhador é o liteireiro (interpretação da autora). Charge de Baldinger. 2003.

9. APROXIMAÇÃO AOS CONCEITOS: EPISTEMICÍDIO E INTERCULTURALIDADE

> Longe de ser algo irrelevante, a colonialidade é um resíduo irredutível de nossa formação social e está arraigada na nossa sociedade. Manifestando-se das mais diversas maneiras em nossas instituições políticas e acadêmicas, nas relações de dominação/opressão, em nossas práticas de sociabilidades autoritárias, em nossa memória, linguagem, imaginário social, em nossas subjetividades e, consequentemente, na forma como produzimos conhecimento. (CRUZ, 2017, p.15)

O processo de constituição da colonialidade do poder, do saber, do ser e da natureza inaugura um projeto civilizatório da modernidade, que afirma as experiências particulares da Europa como sendo algo universal e superior, ao mesmo tempo que nega e subalterniza outras racionalidades, outras formas de razão, outros projetos civilizatórios, outras cosmovisões, como outros saberes, linguagens, memórias, imaginários e epistemes, ou seja, "outras formas de conhecer" (CRUZ, 2017).

Nesse movimento se dá a violência epistêmica, através do exercício de poder que produz a invisibilidade do outro, o apagamento dos seus sistemas simbólicos, expropriando a sua capacidade de autorrepresentação e proposição de outros projetos civilizatórios. Tudo isso pautado na ciência moderna, que desqualificou e exterminou uma infinidade de outras epistemes. O que Boaventura de Sousa Santos

denominou de “epistemicídio”, um conjunto de aniquilações que deu aporte para o direcionamento dos processos civilizatórios ao atendimento dos propósitos do regime colonial (CRUZ, 2017).

A colonialidade como herança cultural, cognitiva e epistêmica está materializada no eurocentrismo, na régua imposta que orienta as produções intelectuais até os dias atuais, produzidas no campo das *ciências* e reproduzidas no campo da gestão, inclusive nas que orientam as práticas pedagógicas.

Segundo Aníbal Quijano, o eurocentrismo como perspectiva hegemônica de conhecimento utiliza como um dos seus principais fundamentos um evolucionismo linear da sociedade, onde a sociedade moderna europeia é a civilizada e a não europeia é primitiva, distorcendo a temporalidade, de modo que tudo o que não é europeu é percebido como passado (ou, ultrapassado). Sendo a ideia de raça o principal critério para definir a diferença entre o que é Europa e não-Europa, o que é primitivo/civilizado, tradicional/moderno (QUIJANO, 2005; CRUZ, 2017).

Para além do legado de desigualdades e injustiças sociais deixado pelo colonialismo, o legado epistemológico do eurocentrismo nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemes que lhes são próprias. A decolonialidade parte da prerrogativa de uma construção alicerçada em uma prática voltada para um projeto social próprio, a partir das diversas formas de produção de conhecimentos desarticuladas da lógica colonialista.

A Ciência Moderna só alcançou sua pretensa universalidade por meio da intervenção epistemológica, com base na força exercida pelo colonialismo, capitalismo, patriarcado e o racismo impostos aos povos e culturas não ocidentais e não cristãos, tendo um papel fundamental na exploração colonial, nas alterações do sistema produtivo e divisão do trabalho (SANTOS; MENESES, 2010). A partir desta perspectiva, descolonizar o ensino de Ciências é desafiador, tendo em vista que a área consiste em lidar com conhecimentos produzidos pela instituição científica, historicamente dominada por um padrão estipulado por homens, cis, brancos, do norte global e alinhados aos seus interesses de classe, “que caminhou por muito tempo de mãos dadas com o colonialismo, principalmente no que tange o fornecimento de justificativas científicas da dominação de uns sobre os outros” (ALENCAR, 2020).

Esse padrão se mantém, visto que:

> Uma das maiores dificuldades para os trabalhos de investigação de natureza interdisciplinar é superar a própria linguagem que nos constituiu enquanto comunidades específicas de conhecimento como a Geografia, a Antropologia, a Politologia, a Sociologia, a Economia e demais. Na constituição desses diferentes 'territórios de conhecimento' conformaram-se verdadeiras 'barreiras alfandegárias' com seus territórios de poder enquanto tais. O Positivismo cuidou que cada fronteira, com a área específica de seu objeto de estudo, fosse delimitada de modo mais preciso e rigidamente possível (PORTO-GONÇALVES, 2006, p. 6).

Nesse sentido, a decolonialidade busca romper com a práxis política moderno-capitalista e constituir um novo tipo de práxis, fundamentada no diálogo intercultural e nas suas historicidades. A interculturalidade a qual Walsh se refere, deriva de um movimento social pautado na manifestação indígena equatoriana em prol de uma modificação nas estruturas político-culturais alicerçadas sobre o poder colonial, relacionada a geopolítica histórica e atual de resistências dos povos indígenas e dos negros e suas construções de um projeto social, cultural, político, ético e epistêmico orientado em direção à descolonialização e à transformação (WALSH, 2019). Assim, a autora defende que:

> Na base da interculturalidade científica e epistêmica encontra-se a necessidade de posicionar e fortalecer uma filosofia *Abya Yala.* Esse posicionamento e fortalecimento de saberes, ou seja, conferir ao saber indígena o mesmo *status* do saber ocidentalizado ou expandir este para que ele inclua outros saberes. (WALH; RODRIGUES, 2021, p. 67)

Candau e Russo (2010) reforça que o "interculturalismo" surge na América Latina dentro de um contexto cultural que promove a modificação das estruturas de ensino dominantes e colonialistas. O termo surge na perspectiva da educação indígena e carrega o histórico da relação entre os povos nativos e os colonizadores. Nesse sentido, a trajetória da educação escolar indígena no continente também nos ajuda a compreender as problemáticas de uma educação padronizada e de homogeneização cultural.

> A construção dos estados nacionais no continente latinoamericano supôs um processo de homogeneização cultural em que a educação escolar exerceu um papel fundamental, tendo por função difundir e consolidar uma cultura comum de base ocidental e eurocêntrica, silenciando e/ou inviabilizando vozes, saberes, cores, crenças e sensibilidades (CANDAU; RUSSO, 2010, p. 154).

Dessa forma, a cultura hegemônica, centrada nos costumes e formas de conhecimento europeus foram instituídos na América como forma de eliminar a

existência de um “outro” diferente e dissociado da realidade europeia (CANDAU; RUSSO, 2010). Essa realidade é facilmente verificada, historicamente, ao se examinar a imposição de um ensino bilíngue para os índios com a chegada dos europeus, além da perspectiva de transição dos povos nativos de índios para trabalhadores rurais.

Assim, Walsh (2019) busca esclarecer como o discurso dominante e que emana das estruturas de poder colonizadoras é rompido por meio de uma prática educadora intercultural e fundamentado sob uma perspectiva decolonial. Essa construção se fundamenta a partir de uma perspectiva que encontra necessidade de modificar a forma imperialista com a qual o sistema econômico capitalista funciona.

Esse sistema econômico atinge não somente a vida de povos nativos, como modifica e busca homogeneizar todas as esferas da vida particular, eliminando a heterogeneidade cultural e ideologizando cada vez mais os indivíduos que dele fazem parte. É assim, por exemplo, que a luta do campesino pela retomada, ou pela continuação no espaço, que dele foi retirado, tem sido uma constante. As marcas que esse processo deixa se refletem em uma busca constante por reconhecimento social, acesso à direitos e defesa dos seus territórios. Em contraposição de padrão capitalista-elitista unicamente favorável ao agronegócio e consequentemente, a criminalização de movimentos realizados por camponeses que buscam o reestabelecimento de seu direito a terra (FERNANDES, 2008).

Toda luta, transformação e pré-conceito que o homem do campo passa a receber da sociedade, não são, senão, formas de opressão a sua identidade que está estritamente relacionada a “pedras no sapato do capitalismo” – a independência pela autonomia. O que resulta daí o movimento para distanciamento da sua própria cultura. O que o capitalismo motivou foi a retirada do espaço cultural e a fragmentação do território ocupado pelo sujeito do campo. Para, além disso, o imperialismo econômico motivado pela acumulação do capital é motor que move as relações sociais distintas. Essas relações se exprimem de forma contrastante e violenta, uma violência que se distingue de diversas maneiras (FERNANDES, 2008).

A ideologia capitalista e o sistema de ensino vinculado a ela buscam promover uma *monoculturalidade* homogênea que prioriza a reprodução do sistema a que ela serve

o capitalismo. Dessa forma, o que ganha ampla audiência, e o que mais se incentiva via sistemas de ensino é a competição uns com os outros e a promoção de valores que incentivem o ganho individual, dissolvendo aspectos culturais e comunitários que atentem para as necessidades coletivas e das diferenças.

Bragato, Barretto e Filho (2017) esclarecem que o processo de colonização da América dissolveu muito da relação histórico-cultural dos povos originários, e que o resgate desses valores enfrenta resistência por conta da homogeneidade de um sistema inteiramente construído para servir aos ditames de uma economia de mercado.

Se a colonialidade guarda em si os pressupostos que originam as diferentes formas de preconceito e racismo, o movimento contrário que tem a intenção de intervir nesse contexto é marcado pelos movimentos decoloniais, que partem da construção de currículos voltados para a interculturalidade (BRAGATO; BARRETTO; FILHO, 2017).

A interculturalidade está fundamentada na perspectiva pluriversal das culturas existentes. É a promoção de um pensamento desvinculado da colonialidade, que reserve espaço para a diferença e o saber “outro” (MUNSBERG, FERREIRA DA SILVA, 2018). O currículo construído dessa maneira deve reservar uma visão anticolonialista, anticapitalista, anti-imperialista e antissegregacionista (WALSH, 2019). É uma forma distinta de se fazer educação e de se formar uma nação. Por meio da interculturalidade, se almeja a construção, não de um país economicamente fortalecido, mas a construção de uma comunidade amplamente diversificada e unida (WALSH, 2019). A interculturalidade preserva ainda, em si, um vínculo estreito aos direitos humanos e ao respeito às diferenças existentes entre os indivíduos e suas culturas e modos de vida (BRAGATO; BARRETTO; FILHO, 2017). O movimento interculturalista foi ampliado para abarcar a realidade de povos distintos, como as comunidades negras (CANDAU E RUSSO, 2010).

Oliveira (2019) e Bruniere (2019) demonstram como há um duplo sentido na construção de um movimento cultural. Se por um lado, comunidades buscam o reconhecimento exterior, e por isso adequam sua produção para obter tal reconhecimento, outros buscam espaço para receber reconhecimento e espaço para sua própria cultura. Muito do que Oliveira (2019) demonstra é a necessidade de

adequação cultural sofrida por grupos minoritários frente à imposição imperialista do capital.

Nesse sentido, Candau e Russo (2010) destacam a necessidade de construção de um currículo alicerçado sob a perspectiva da interculturalidade. A partir de tal formação, a constituição social se modifica e se reconfigura em uma nova forma de sociedade, que não toma para si o predomínio do conhecimento, e sabe reconhecer no outro as diferenças elementares que proporcionam as perspectivas múltiplas e diversas da sociedade.

O currículo deve ser construído em consonância com a perspectiva intercultural, isto é, em associação com as diferentes culturas que se manifestam em meio a sociedade. Uma construção hegemônica tende a promover um igualmente hegemônico sistema de ensino. Isso significa que não há como se construir um currículo intercultural na escola, se essa construção é sempre orientada pelos mesmos atores sociais.

Desde a promulgação da lei nº 10.639 (BRASIL, 2003), que alterou os Artigos 26 e 79 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394 (BRASIL, 1996), todas as escolas da Educação Básica passaram a ter em seus currículos oficiais a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” (BRASIL, 2003), incluindo em seus currículos “o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil” (BRASIL, 2003). No campo das lutas sociais e dos estudos curriculares, essa lei pode ser considerada um marco histórico, pois aponta como as tensões vivenciadas socialmente estão também presentes nas escolas, trazendo à tona a discussão sobre a necessidade de se trabalhar conteúdos, até então, invisibilizados no currículo escolar.

Posteriormente, a Lei 11.645/2008 incluiu no currículo oficial das redes de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”

> *Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.*
>
> *§ 1o O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população*

> *brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.*
>
> *§ 2o Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras." (NR)*

Como a educação é lugar onde as tensões do poder, foram dos movimentos sociais no campo curricular pela legitimação do discurso de valorização da cultura africana e afro-brasileira, trazendo para o domínio do discurso oficial, normatizado, a obrigatoriedade de tratar de assuntos até então silenciados.

Na perspectiva da interculturalidade, vale apontar que, apesar de o termo ter surgido no contexto da luta dos povos indígenas (Candau; Russo, 2010), Walsh (2019) sustenta que três formas de interculturalidade podem ser observadas no contexto atual: a relacional, a funcional e a crítica.

A interculturalidade relacional reconhece que as culturas estão sempre em relação. É uma perspectiva que, apesar de reconhecer a existência de várias culturas e as relações entre elas, não contribui para a transformação das relações sociais de opressão e subordinação, tampouco para a valorização das culturas e identidades invisibilizadas.

Já a interculturalidade funcional, de modo semelhante à anterior, reconhece a existência de várias culturas, mas também não questiona as assimetrias e subalternizações. Ela se insere no contexto do neoliberalismo, e o Estado implementa algumas políticas compensatórias para os grupos diferentes, porém, não com o intuito de acabar com a injustiça e a desigualdade, mas para cooptá-los e abafar a luta dos povos injustiçados. Ela tem a função de controlar e inibir, por meio de políticas paliativas, as demandas por redistribuição, transformação e justiça social.

Por fim, temos a interculturalidade crítica. Ela traz no seu bojo a histórica luta dos povos subalternizados pelo colonialismo, pelo reconhecimento de sua cultura, a denúncia das injustiças, a crítica e luta pela desconstrução da colonialidade, que se mantém e se atualiza cotidianamente. Luta, ainda, pelo fim do neoliberalismo, modelo econômico e cultural que se funda na desigualdade e na injustiça social. A

interculturalidade crítica questiona as assimetrias de poder que existem desde o período colonial e se mantêm no contexto da colonialidade, conforme apontado nas reflexões de Walsh (2009, p.25):

> A interculturalidade crítica e a de-colonialidade, nesse sentido, são projetos, processos e lutas que se entrecruzam conceitualmente e pedagogicamente, alentando forças, iniciativas e perspectivas éticas que fazem questionar, transformar, sacudir, rearticular e construir. Essa força, iniciativa, agência e suas práticas dão base para o que chamo de continuação da pedagogia decolonial.

Conforme a autora a interculturalidade crítica é uma ferramenta para questionar os padrões de poder da racialização e inferiorização, dialogando com as diferenças que cruzam fronteiras de um marco de legitimidade, criando modos 'outros' – de pensar, ser, aprender, ensinar, sonhar e viver (WALSH, 2009). O que nos leva a compreender que a construção de currículos escolares nessa perspectiva vai além de tratar as culturas como "folclore", a interculturalidade propõe uma mudança estrutural, que promove mudanças no *código cultural dominante* (SILVA, 2019) que se encontra alicerçado na colonialidade, instalado nos territórios.

10. A LINGUAGEM, O CURRÍCULO E O CÓDIGO CULTURAL DOMINANTE

uma
palavra
escrita é uma
palavra não dita é uma
palavra maldita é uma palavra
gravada como gravata que é uma palavra
gaiata como goiaba que é uma palavra gostosa
(Trechos do livro "Uma história à margem", Chacal, 2011)

Talvez tudo tenha começado na minha dificuldade com a palavra escrita e regrada. Na dificuldade de dizer o que se passa, em transcrever algo fluido como o pensamento com significado compartilhado. Talvez tenha encontrado apoio aqui, nas ideias que distorcem outras ideias, que permitem brincar, jogar e pular palavras. Pela certeza das incertezas e das verdades múltiplas. A palavra desagua em outras palavras na tentativa de ilustrar uma ideia. Territórios em disputa, nossos corpos e seu emaranhado de existências. As palavras regradas são pra quê e pra quem?

O presente capítulo busca tecer relações entre a linguagem na produção de saberes, o epistemicídio com o que Silva (2019) chamou de código cultural dominante, de modo a considerarmos o currículo como território em disputa. Nesse trajeto, irei recorrer aos relatos e saberes compartilhados pelos moradores das comunidades tradicionais abrigadas na Planície Costeira do Rio Doce (Litoral Norte do Espírito Santo) como meio de contribuir aos processos formativos regionais, dialogando com os rastros causados pelo epistemicídio na construção do conhecimento e o distanciamento dos saberes das comunidades tradicionais nos espaços escolares.

Assim, atrelada às observações, estudos e vivências (desde 2011) com moradores das comunidades abrigadas no Norte do Espírito Santo, algumas questões iniciais impulsionam essas reflexões: a palavra escrita é a via principal do aprender? O que se passa nos espaços, nos momentos e nos processos do aprender? Quais aproximações e distanciamentos resultantes da linguagem, da linguagem escrita, da palavra escolhida dentro desse movimento de interpretação e representação?

> Para que a linguagem se tornasse possível, ou seja, para que o ser humano aceitasse se relacionar com o conjunto de signos da linguagem, como representação das coisas, foi preciso estabelecer uma relação com a linguagem onde as palavras não remetessem às coisas, mas às outras palavras (MOSÉ, 2018, p. 67).

As reflexões da autora contribuem para outras possíveis perguntas e correlações aqui propostas, que não estão transcritas com finalidade de respostas. As palavras, ao se remeterem às outras palavras, exigem o movimento da interpretação, no campo do ensino podem ser apresentadas carregadas de intenções para traduzir (ou mesmo, impor) uma verdade. O que leva a necessidade de questionar: o que foi dado como verdade?

As mesmas convenções que estabelecem as verdades, desconsideram outras visões de mundo, apagam a história-memória e oprimem a pluralidade de sociedades e formas de organização. “A legislação da linguagem fornece as primeiras leis da verdade, porque nasce, aqui, pela primeira vez, o contraste entre verdade e mentira” (MOSÉ, 2018, p. 66). O que está em questão não é a verdade em si, mas o próprio valor da verdade, “verdade é utilizar corretamente os códigos, é obedecer a esta convenção” (MOSÉ, 2018, p. 68), é naturalizar a subordinação a condição de colonizado, é considerar o evento do descobrimento glorioso e passivo, escondendo o “sangue retinto pisado atrás do herói emoldurado”, o encobrimento de outras

histórias, a exploração das vidas de Abya Yala – seja da natureza ou humana, “o que se vê no fundo é que essa história encobre muitas outras, e encobre inclusive esse etno-eco-genocídio” (SANCHEZ, 2020, p.339).

As palavras, carregam consigo um emaranhado de valores e significados decorrentes das relações entre os fenômenos de uma determinada realidade. A autora Viviane Mosé descreve que “para Nietzsche a metáfora é o fundamento de toda linguagem” (2018, p. 71), pois é nesse processo metafórico que a palavra, assim como o conceito, resulta de um jogo de abstração e de crenças, que tem como função a produção do sentido, mediado pela memória. “A memória não guarda passivamente os dados; ao distinguir, ao reforçar, ela interfere” (MOSÉ, 2018, p. 70).

Nesse sentido, a referência ao nome Abya Yala, tem como intuito reforçar a memória, a subjetividade, intelectualidade e presença dos que viveram e ainda vivem nesse território. Mesmo não sendo uma denominação ideal, dada a diversidade interna dos grupos identitários, é uma forma inicial de problematizar ou, ao menos, estranhar, quando evocamos naturalmente a palavra "América", pois:

> o nome América, faz referência a Américo Vespúcio, o navegador, usurpador, sequestrador, genocida, que até hoje dá nome a esse continente. Seus descentes têm orgulho dessa história e em algumas praças deste território, ainda erguem estátuas de bronze extraído de minas bolivianas às custas da exploração de trabalhadores, provavelmente indígenas, para homenageá-lo e para dizer que a violência colonial ainda está acontecendo, ainda está em curso, como se as malditas caravelas ainda aportassem por estas praias, caravelas de verdades únicas, manchadas de sangue, caravelas de efeitos de colonialidade que pintam de história única todo um continente. (SANCHEZ, 2020, p.338)

Sendo parte desse continente unificado em sua história e sua cultura, mas ao mesmo tempo um pluriverso, um mundo feito de tantos outros, é possível (e preciso) identificar o projeto linguístico, estético, epistêmico e político de uma lógica eurocêntrica, capitalista, hegemônica. “O eurocentrismo nada mais é do que uma autoproclamação, baseada na negação violenta e histórica de outras formas de racionalidade” (OLIVEIRA et al., 2019, p. 123), o que nos leva a necessidade de encarar e combater as mazelas resultantes de um passado colonial, valorizando o pertencimento e o conhecimento ancestral produzido por esses povos, onde reside a força e a luta pela vida.

Nessa perspectiva, precisamos explicitar que o processo de expansão marítima dos

espanhóis/portugueses (a invasão e o genocídio) se ancorou na racialização, marcada pela relação de poder entre povos dominados e dominantes (OLIVEIRA et al., 2019), relacionada a um processo de apagamento dos saberes e técnicas para solução de problemas e perpetuação dos modos de vida, um processo/projeto de confinamento ao domínio epistemológico.

Nesse sentido foi (e ainda é) colocado em questão o lugar da educação na reprodução de poderes, saberes, subjetividades dos povos subalternizados. Assim, a relação entre a linguagem, a verdade, a produção do conhecimento e o epistemicídio, repercute sobre a educação. Como nos ensina Carneiro (2005, p.11): “o epistemicídio, configura a racialidade como um domínio que produz saberes, poderes e subjetividades com repercussões sobre a educação”. Alia-se nesse processo de banimento social a exclusão das oportunidades educacionais, o principal ativo para a mobilidade social no país.

> Nessa dinâmica, o aparelho educacional tem se constituído, de forma quase absoluta, para os racialmente inferiorizados, como fonte de múltiplos aniquilamentos ou subordinação da razão. Dinâmica e produção que tem se feito pelo rebaixamento da auto-estima que compromete a capacidade cognitiva e a confiança intelectual, pela negação aos negros da condição de sujeitos de conhecimento, por meio da desvalorização, negação ou ocultamento das contribuições do Continente Africano e da diáspora africana ao patrimônio cultural da humanidade; pela imposição do embranquecimento cultural e pela produção do fracasso e evasão escolar. A esses processos denominamos epistemicídio (CARNEIRO, 2005, p. 324).

O aparelho educacional perpassa pelos currículos como forma de organização e direcionamento do é “autorizado” no ensino formal. Questionamos então, quais as (in)tenções envolvidas nos processos da curadoria do conhecimento? Em diálogo com Mosé (2018), se pensarmos a verdade como um tipo de invenção, de convenção, o que o homem de fato deseja não é a verdade, mas as consequências que ela pode proporcionar. “O que a ciência quer não é conhecer, é esquematizar para controlar, para prever” (MOSÉ, 2018, p. 82). Visto que somos parte de um território brutalmente colonizado, violentado, onde os efeitos da colonialidade ainda estão em curso, os reflexões do contexto histórico aparecem nos nossos modos de vida e nos espaços de ensino-aprendizagem.

No movimento de voltar a discussão para o ensino, coloco o epistemicídio como ponto de diálogo entre as reflexões de Viviane Mosé e de Miguel Arroyo, que ajudam a compreender o currículo como campo em disputa:

> A produção e apropriação do conhecimento sempre entraram nas disputas das relações sociais e políticas de dominação-subordinação. Em nossa formação histórica a apropriação-negação do conhecimento agiu e age como demarcação-reconhecimento ou segregação da diversidade de coletivos sociais, étnicos, raciais, de gênero, campo, periferias. Não apenas foi negado e dificultado seu acesso ao conhecimento produzido, mas foram despojados de seus conhecimentos, culturas, modos de pensar-se e de pensar o mundo e a história. Foram decretados inexistentes, à margem da história intelectual e cultural da humanidade. Logo, seus saberes, culturas, modos de pensar não foram incorporados no dito conhecimento socialmente produzido e acumulado que as diretrizes curriculares legitimam como núcleo comum (ARROYO, 2014, p. 188-192).

Para qualquer teoria do currículo a questão central utilizada como pano de fundo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado, qual conhecimento ou saber é considerado importante ou válido ou essencial para merecer ser considerado parte do currículo (Silva, 2019, p.14). Isso parte de uma tomada de decisão de um grupo e que certamente ainda não abarca grande representatividade dos povos excluídos desses espaços.

Os saberes relevantes para as comunidades tradicionais apresentam relações profundas com o território e articulam as lutas sociais em defesa à soberania, como é possível apreender na aula ministrada pelo Seu Bi:

> Eu queria pedir desculpas a vocês se alguma fala que eu disser não sair da forma que vocês aprenderam tá? Porque eu nunca... falar o português claro pra vocês, eu nunca sentei num banco de uma escola. Quando eu falei para vocês que vocês vão ver um relato diferente, é porque eu não vi isso na escola formal. O que eu aprendi, eu aprendi com o mundo. O mundo que me ensinou. Eu não tive essa oportunidade que vocês tiveram. Isso não quer dizer que eu não gostaria de ter estudado, não ter estudo me faz muita falta, tá? Por isso eu aconselho todos que se aprofunde no estudo. Agora, também tem que aprender as coisas que a escola formal está deixando para trás, não está ensinando, né? (Seu Bi, aula ministrada em 2015)

O âmbito da cultura é o cerne do domínio simbólico, da significação, que atua através de um mecanismo ardiloso, justamente por definir a cultura dominante como sendo "*a"* cultura (única). A escola contribui para a reprodução de uma ideologia exploratória ao transmitir, através das matérias escolares, as crenças que nos fazem ver os arranjos sociais existentes como bons e desejáveis. A escola contribui para esse processo não somente através do conteúdo explícito de seu currículo e dos fazeres pedagógicos desenvolvidos pelos professores, mas ao espelhar no seu funcionamento, as relações sociais e de trabalho. Até porque para a eficácia desse mecanismo necessita da imposição e da ocultação da força (econômica principalmente) que torna possível essa arbitrariedade, trata-se de um processo que

aparece como natural (SILVA, 2019), assim como ensinado pelo Seu Bi:

> Nós somo resultado de um ensino que sempre negou até as nossa origem. O que que os estrangeiro vieram fazer no nosso país não é falado. Não é falado. Eles conta uma história completamente diferente. Pedro Álvares Cabral descobriu o Brasil, fez isso, fez aquilo. Nada disso houve. Houve uma guerra na época. Mataram a população que tinha e botaram outra aqui. E venderam isso pra nós: que descobriram, que aqui não tinha nada, que eles chegaram trazendo tudo e tal... e nós embarcamo nisso aí. E tamo até hoje. Veio as religião pra catequizar o povo e ensinar o povo... cobrir as nossa vista, que era aquilo que era verdadeiro. E nós embarcamo também nisso aí, tá? É o modelo de ensino que foi passado pra nós até hoje, embaixo dos nossos olho nós não sabemos da verdade (Seu Bi, aula ministrada em 2015).

Mas, se o currículo da escola está baseado na cultura dominante, ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante (SILVA. Os alunos das classes dominantes certamente irão compreender e se identificar com a espaço escolar e suas relações de trabalho, pois estão imersos a esse código, esse é o seu ambiente nativo, enquanto que para as classes dominadas, esse código é indecifrável, é fragmentado e alheio (SILVA, 2019). Isso é o que garante o processo de reprodução cultural, no qual há o fortalecimento e reconhecimento do capital cultural herdado pelo colonizador, enquanto o capital cultural dos grupos dominados não é priorizado para qualquer aumento ou valorização (SILVA, 2019), alimentando assim os processos da colonialidade.

A escola com sua potência democrática, nessa lógica, passa a ser excludente e nas análises de medições da educação acaba por culpabilizar (e punir) o aluno e o professor pelo fracasso escolar, e “esse tem sido um reducionismo que empobrece as políticas e as diretrizes curriculares e suas análises: pensar que as tensões vêm de dentro, sobretudo dos agentes internos à sala de aula, educadores(as) e educandos(as)” (ARROYO, 2014, p. 114), desconsiderando a resultante desse mecanismo oculto que se esconde atrás da neutralidade.

A educação pensada em domínios restritos dentro de um currículo elaborado pela visão dominante, reproduzido na alfabetização, no ensino médio, na universidade e na supervisão escolar, tem o intuito de manter as relações desiguais de poder.

> *E isso tudo é resultado de um modelo de uma sociedade que nós vivemos... Vocês sabiam que desde o início da educação que foi implantada, os bons professores que vieram pra lançar um plano de boa educação foram assassinados? Vergonhosamente, dentro da sociedade que nós vivemos. Sabe por que? Porque eles não queriam a sociedade que eles tavam propondo. Vocês tão se formando educadores. Vocês precisam pensar muito*

> *nisso, né? Vamos trazer um pouco as nossas histórias dos nosso antepassado. Nós somos resultado de uma educação perversa.* (Seu Bi, aula ministrada em 2015).

Ao compreender o ensino como processo de formação do sujeito de direito, ouvimos representantes do Estado utilizarem as palavras “preguiçosos”, “idiotas úteis” e “vagabundos” para se referirem aos professores e aos alunos e também aos povos periféricos. Essas conotações também aparecem na “fábula do descobrimento” e foram associadas aos povos originários que fizeram resistência à exploração e escravização.

> *Vocês vão se formar doutores sem saber o que tem no seu país, nos vizinhos da sua casa. Isso é chegado pra nós de uma forma que pra todo lado que você olha, você vê que você tá sendo enganado. Sendo enganado de todas as formas. Mais uma vez eu vou falar pra você do modelo de ensino que nós tamos recebendo. Eu chego pro meu netinho: "meu filho, vai pra escola. Vai pra escola estudar, pra você arrumar um bom emprego". Não é isso que nós falamos? Você sabe o que significa um bom emprego?*
>
> *Aluno: Que dá dinheiro.*
>
> *Seu Bi: Que dá dinheiro? Não. A ideia é que é passado pra sociedade é que dá dinheiro, mas quem tá bem hoje na sociedade não é o empregado, é isso que nós sabemos, quem tá bem é o patrão. Ganhar dinheiro é ser dono de si, ter vontade própria, montar seu próprio negócio. Mas a educação que nós temos não ensina isso. Por que que você tem que ser empregado? Pra você ser escravo dos senhores. Eu tô colocando isso pra nós pensar. Nós temos a sociedade escrava, tá? (...) Aí o que que acontece com isso tudo? Como o sistema implantado dos donos do mundo é dominar a riqueza, criar as empresas e pegar a população pra trabalhar... nós, brasileiros, somos a colônia dos grandes exploradores, nós só temos que trabalhar, suar, pra dar a riqueza pra eles.*
>
> *Desenvolvimento financeiro, econômico, né? Que modelo de desenvolvimento vamos falar? Vou voltar um pouquinho aqui a questão do desastre ecológico que tá acontecendo em Minas[18]. Isso é um desenvolvimento! Desenvolvimento de um marasmo de lama, de resíduo, mas é desenvolvimento, né? Embora que não é aquele desenvolvimento que nós almejávamos. (...) Desenvolvimento pra quem e pra quê? É isso que a gente precisa se perguntar.*

As reflexões de Benedito Matias Porto, Seu Bi, contribuem no diálogo voltado para à formação crítica, estruturada na arte e na cultura como construção do sujeito, possibilita o reconhecimento da identidade, a leitura das relações de poder, a tomada de consciência da sua condição e o seu processo de escolha.

[18] Seu Bi faz referência a um dos maiores crimes socioambientais do Brasil e o maior do mundo no setor de barragens, causado pelo rompimento da barragem de Fundão, na cidade de Mariana, em Minas Gerais, despejando cerca de 62 milhões de metros cúbicos de rejeitos de mineração no Rio Doce que percorreu 660 km entre a barragem e a foz, localizada entre as comunidades de Regência e Povoação, no município de Linhares – Espírito Santo.

Assim como o Seu Bi, outras pessoas que vivem nas comunidades da Planície Costeira do Rio Doce, também compartilham conhecimentos e leituras do território que apresentam narrativas que subvertem à lógica imposta pela colonialidade. São saberes que emergem do território, que continuam brotando, apesar das diversas supressões sofridas.

11. SABERES QUE EMERGEM DA PLANÍCIE COSTEIRA DO RIO DOCE

Neste capítulo serão apresentados memórias e conhecimentos compartilhados por moradores de comunidades tradicionais da Planície Costeira do Rio Doce, através da história oral, que nos permite compreender algumas das relações presentes no território a partir das mudanças e impactos gerados pela drenagem dos alagados que compunham seus ambientes e paisagens. São narrativas que ensinam, educam e nos convidam para um giro epistemológico, semiótico e afetivo que podem subsidiar o ensino na perspectiva da interculturalidade. Também será considerado na discussão a Educação Ambiental Crítica como

As comunidades tradicionais da Planície Costeira do Rio Doce vêm desenvolvendo estratégias para frear a expropriação de seus territórios e abrir espaços de participação e interferência nas tomadas de decisões que impactam seus interesses e modos de vida, diante dos diversos cenários de impactos causados pelo modelo de produção capitalista. Uma dessas estratégias é utilizar os instrumentos legislativos a seu favor, como a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), que versa sobre Povos Indígenas e Tribais em Estados Independentes e prevê o direito à indenização por danos e proteção contra despejos e remoções de suas terras tradicionais. Assim, essa Convenção torna-se um importante instrumento de garantia do respeito à integridade do território e, inclusive, determina a consulta prévia às Comunidades sobre empreendimentos que possam afetá-las diretamente. De acordo com o Decreto 6.040, de 7 de fevereiro de 2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (PNPCT)[19], Povos e Comunidades Tradicionais podem ser definidos como grupos culturalmente

[19] É importante lembrar que o Decreto n° 9.759/2019 extinguiu os conselhos que respondiam por povos indígenas, povos e comunidades tradicionais e agricultores. Pela medida foram extintos o Conselho Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (CNPCT) e a Comissão Nacional da Política Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica (CNAPO). Com o Decreto n° 10.253/2020 alguns destes espaços foram restabelecidos, como o CNPCT. Todavia, verificam-se inúmeras dificuldades para uma efetiva participação das organizações sociais.

diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição (BRASIL, 2007). Salienta-se que, dentre os objetivos da PNPCT, está o de reconhecer a autoidentificação dos povos e Comunidades Tradicionais, de modo que possam ter acesso pleno aos seus direitos civis individuais e coletivos.

Assim como apontado por Ribeiro (1995), ressaltamos o fato de a história do Brasil ser contada através da perspectiva apenas de um dos protagonistas: o invasor. Assim, os registros sobre o que sucedeu aos índios, aos negros e, consequentemente, às Comunidades Tradicionais, raramente apresentavam suas próprias falas, sendo esses povos e suas culturas colocados em lugar de invisibilidade e pejoratividade na história, as quais se perpetuaram e foram internalizadas no senso comum. Nessa perspectiva, é possível reconhecer convergências com as formulações de Ascelrad (2005) sobre Justiça Ambiental ao ressaltar as relações sociais e políticas presentes nas questões ambientais e, sobretudo, a necessidade de compreender como os próprios atores, envolvidos nessas relações têm construído suas questões temáticas e o modo como associam seus ambientes e valores. Ainda nessa via de encontros, podemos identificar a relevância da história oral nas tessituras deste trabalho. Assim como apontado por Ruscheinsky (2005), esse processo permite o protagonismo do sujeito da pesquisa, que se apresenta autor da sua própria história.

> A história europeia ocupa um lugar de centralidade, correspondendo a cerca de 70% dos conteúdos que integram o currículo da disciplina; a História do Brasil aparece como o desdobramento da História Europeia, entrando “em cena” como decorrência de fatos e de ações protagonizados pelas nações do velho mundo (SALIM, 2020, p.103).

Assim, encharcar os livros de histórias, as produções acadêmicas e os livros didáticos com as narrativas de quem vive os descompassos da história, possibilita o conhecimento de nós mesmos, das nossas formas de ser, valorizando nossos saberes, nossa “ginga” frente aos desafios.

11.1 A drenagem dos alagados como o divisor de águas

As memórias dos moradores mais antigos das comunidades apresentam fatos históricos que demarcam grandes alterações nas relações construídas na Planície

Costeira do Rio Doce. A presença das águas e a drenagem dos alagados foi diversas vezes ressaltada nas falas dos entrevistados, quando narravam sobre a fartura do passado traziam as mudanças que causados pela abertura de valas, por isso, ressalto as mudanças ocorridas após esse marco.

No momento do Mapeamento Participativo os moradores iniciaram o desenho com a Igreja São José, a primeira igreja local, cuja frente era voltada para o rio, a entrada da Comunidade, conforme relataram os moradores. Ao longo da atividade, além de identificarmos a importância desses corpos hídricos como referências no território, observamos que o tamanho proporcionalmente maior da igreja de matriz católica também correspondia a uma escala de valor simbólico. Posteriormente ilustraram o mangue; o Córrego do Macaco que, antigamente, quando suas águas ainda corriam, era o que delimitava a Comunidade; desenharam sua nascente e outros canais naturais; complementaram com a casa de olaria, indicando a sua importância para a história da Comunidade. Contaram que, no passado, os moradores produziam telhas artesanais, utilizando as coxas como fôrma e as transportavam pelo rio até o comércio que havia no porto de São Mateus.

Para cada elemento desenhado no mapa, Seu Jerônimo Nunes Coutinho, um informante-chave da Comunidade, trazia uma narrativa sobre os modos de vida daquele tempo atrelada à identidade, ao território e ao ambiente. Ao desenhar os cursos do córrego principal, não se delongaram para citar sobre os canais abertos para drenagem dos alagados, realizada pelo Departamento Nacional de Obras de Saneamento (DNOS):

> *Aqui tem a vala do DNOS... Essa aqui que era o antigo Córrego do Macaco, aí o homem veio cá, drenô ela e fez essa vala. (...) Isso é antigo, muito antigo, aí ligaram ela no Córrego do Macaco e fizeram ela ligá no rio, que ela ia devagarzinho secando o rio, tipo uma esponja, aí essa vala que secou de vez, que ajudou a secar com a vala da DNOS, né? Aqui foi o governo que fez essa vala aqui... DNOS... esses órgão do governo de antigamente (...) Aqui era tudo pântano.* (Diário de campo, abril, 2019).

Os moradores, em seus relatos, citaram a drenagem vinculada aos impactos por ela desencadeados. Portanto, mesmo analisando as alterações geradas por esse marco de forma sistematizada, afim de evidenciá-las, é importante ressaltar que na construção de uma territorialidade são tecidas redes de relacionamento e sociabilidades com o ambiente, os modos de vida, os espaços em disputa de poder,

entre outros aspectos que estão completamente interligados sendo impossível desconectá-los para compreender a dinâmica do território da Planície Costeira do Rio Doce.

O processo de colonização e os impactos gerados com a drenagem dos alagados pressionaram para adaptações das relações dessas Comunidades com seu meio. Ainda assim, mesmo com mudanças intensas, reconhecem sua identidade atrelada a uma ancestralidade. Diegues (2001) afirma que um dos critérios mais importantes para culturas ou populações tradicionais é o de identificar-se como pertencente a um grupo social particular. Atualmente, segundo o autor, o autorreconhecimento é uma identidade construída ou reconstruída, que pode perpassar por processos conflituosos, devido ao contato com a sociedade urbano-industrial e com os neomitos (da natureza intocada, do mundo selvagem) criados por esta.

Os estudos de Rozário et al. (2018) realizados em Comunidades na região litoral norte do Espírito Santo identificam em seus modos de vida, técnicas herdadas dos negros trazidos da África e dos índios da região, que já foram predominantes dentre os habitantes. A importância dessa ancestralidade é reforçada na fala da Dona Bininha, 78 anos, moradora da Comunidade do Nativo, ao rememorar seus saberes como benzedeira, que se assemelha à cosmologia indígena e à fisionomia do pai:

> *- Meu pai era bem moreno, era um caboclo bem caboclo... vou falar uma coisa pra vocês, eu tenho uma coisa comigo que eu tenho descendência de índio, eu tenho comigo! Sabe por que? Porque, menina, tem veiz que eu sonho com elas toda direitinho, elas me ensinando banho de mato, uma coisa né?*
>
> *- E a senhora faz, quando a senhora sonha?*
>
> *- Eu faço!* (Diário de campo, novembro, 2018)

Os estudos de Ferreira (2009) realizados no extremo norte do Espírito Santo também contribuem para a compreensão da ancestralidade dessas Comunidades, trazendo informações e relatos sobre a vinda dos africanos desembarcados no porto de São Mateus para servir de mão-de-obra escrava nas fazendas produtoras de cana e farinha de mandioca. A autora compreende dois momentos distintos de ocupação dos povos negros na região: o primeiro, ainda na vigência da escravidão, através de refúgios dos que se negavam à situação de escravizados e depois, com o fim da escravidão e a decadência econômica das fazendas no final do século XIX, ocupando terras abandonadas pelos donos de engenhos. Podemos relacionar os relatos de

Dona Rita, 63 anos, nascida no Nativo, compreendendo sua identidade como forma de permanência e continuidade desses povos no território: “Os pais dos meus bisavôs vieram da África amarrado e acorrentado até o Porto de São Mateus. Minha mãe era uma pessoa muito tradicional, eu sou pessoa tradicional; eu faço muita cura através de orações”. Além da ancestralidade, Dona Rita testemunha a transmissão dos saberes herdados das gerações passadas.

Um dos moradores mais antigos da Comunidade do Nativo, Ambrózio Bernardo, 97 anos, nascido e criado ali, conta que sua mãe nasceu no Nativo e seu pai na Comunidade do Ranchinho, situada nas proximidades, também no território da Planície Costeira do Rio Doce. Na construção da sua narrativa, contribui no enriquecimento da nossa história, diante da perspectiva de um território já ocupado há séculos:

> *- Era dos índios aquela área ali. Descobriram muitos potes deles, na época que eles tavam arranchado ali, naquele tempo de mata né? Eles arranchavam ali, ali morria (...) ainda tem ainda. Agora, há pouco tempo, meu genro foi sepultado lá; eles acharam, passaram pelo um pote que tava enterrado (...) a cova passou por fora, né? Desviaram, tamparam e deixaram, tá enterrado do mesmo jeito. Mas eu fico analisando: eles fazem um trabalho tão bem feito, que cê acha aquele pote enterrado, tá como uma coisa que cê queimou ele com pouco tempo, que chega a tá vermelhinho, como uma telha com aquele barro. Eles cozinha tanto aquele troço, que fica mode uma pedra. Mas é bem feito aquele troço!*
>
> *- Mas quem contou pro senhor que era coisa dos índios?*
>
> *- Todo mundo sabe. Todo mundo sabe que eles não sepulta na terra pura, não. Eles fazem o alicerce e tapa, ou pote, ou qualquer coisa, mas eles num deixa na terra pura, não. Isso aí é projeto antigo mesmo que eles faz.* (Novembro de 2018)

Além dos diálogos com Seu Ambrózio ressaltarem a importância dos registros via oralidade, eles implicam na desconstrução da ideia de que essas terras eram desocupadas e ainda apontam para o equívoco (ou violação) do Estado ao considerá-las devolutas nos meados de 1950, assim como descreve Teixeira (2010) nos seus estudos sobre a ocupação à beira-mar. Nativo, assim como toda a região da Planície Costeira do Rio Doce, já era ocupada por diferentes povos que já traçavam as suas histórias.

> É comum lermos em livros de História ou mesmo ouvirmos depoimentos reforçando a ideia de que, na região norte, até meados do século XX, não havia nada, não havia ninguém, aqui era só mato, era um vazio e que a situação só mudou após a chegada das madeireiras, da produção cafeeira, das usinas de álcool e fábrica de celulose; ou seja, do capital, das empresas

> que representavam a oportunidade de alcançar o idealizado progresso. Desse modo, foi produzida a tese do "vazio demográfico" que justificou a forma de ocupação e exploração da terra de maneira a atender aos interesses do modelo econômico e ao mesmo tempo obscureceu o processo de expropriação do território historicamente ocupado pelas Comunidades Tradicionais na região. (SALIM, 2020, p. 103-104)

Seu Ambrózio relata sobre os vestígios dos povos originários da região, ampliando nossos olhares para um território cultural, ou seja, modificado pelos povos antepassados. É possível observar que, além da memória herdada, a relação com esses vestígios traz outras simbologias para a identidade da Comunidade, de modo que não retiraram e nem reiteram esses objetos para fins de patrimônio material.

11.1.1 O Território: "antes, ninguém tinha dono de nada, era assim..."

Ao remeter às memórias dos moradores, além de reforçarem a drenagem dos alagados como um dos impactos mais relevantes na região, é possível identificar as mudanças diante à organização dos espaços da comunidade, indicando (anteriormente à drenagem) o uso comum da terra, a ausência de cercas internas, além da ausência de documentação fundiária; e posteriormente à drenagem, a desintegração do território com o uso limitado/privado da terra, a presença de cercas nas divisas internas e a necessidade de documentação fundiária:

> *- O nome é Nativo porque não tinha cerca! todo mundo criava porco, fazia roça. Fazia cerca só pros porcos não entrar, entendeu? e todo mundo aqui criava solto (...) naquela época ninguém panhava nada de ninguém* (AMBRÓZIO, 97 anos).

Nesse ponto da história, nota-se que a relação sociedade-natureza na Planície Costeira do Rio Doce foi submetida a um modelo de uso que sobrepôs os modos de vida desenvolvidos pelos nativos (TEIXEIRA, 2010), desencadeando diversos impactos socioambientais que ainda repercutem na atualidade.

> *Depois que abaixou essa água e abriram esse rio, (...) ficou nois trabalhando e perdendo muita lavora, aí a DNOS abriu essa vala aí; (...) foi o que secou. Agora, depois que secou, quem era dono era o Estado. Um requeriu uma parte, outro requeriu outra (...) depois que secou que entrou esse povo, povo de muito longe, com um gado muito bom que tava aí, meteram requerimento. Eram os fazendeiros. E hoje ficou assim (...) eles cercavam, tinha que cercar. (...) Antes ninguém tinha dono de nada, era assim* (Diário de campo, entrevista com Ambrózio Bernardes, realizada em novembro de 2018).

Como descrito nos estudos de Ferreira (2009), as terras alagadas que antes não eram de interesse para as atividades lucrativas do capitalismo passaram a ser submetidas a fim de atender aos grandes projetos do estado do Espírito Santo, em busca de seu

“desenvolvimento tardio”. É comum vê-lo apresentado nos documentos históricos na perspectiva da ideologia burguesa do progresso através da imagem do atraso, da capitania que fracassou, sobretudo a região do Rio Doce, que muitas vezes é apresentada frente ao desenvolvimento econômico e cultural dos demais estados da Região Sudeste (SALIM, 2020).

A drenagem dessa água doce e potável da região possibilitou a invasão dos fazendeiros com o agronegócio, a exploração madeireira, a vinda da Petrobras (em meados de 1960) para a exploração de petróleo e gás no local, além da tomada de terras para o monocultivo de eucalipto e a especulação imobiliária de empresas privadas, configurando, assim, “a aliança entre o capital e o Estado nas esferas política, econômica e jurídica” (FERREIRA, 2009, p. 403), que pôde se apoiar nos incentivos fiscais e na ausência de fiscalização, sobretudo no campo ambiental.

Não consideraram que o território em questão já era ocupado e produtivo, mas por uma população invisibilizada e massacrada com apoio do Estado. Nesse cenário, para defesa de seus territórios, os povos tradicionais foram obrigados a documentarem suas terras. Um povo com dinâmica de uso comum e diálogo com a natureza foi forçado a falar a língua do Estado capitalista. Mesmo os que tentaram, não tiveram a totalidade dos alqueires requeridos registrada em seu nome, e o Estado, aproveitando-se da falta de entendimento do povo, foi o primeiro a “saquear” essas terras e as decretou devolutas. Assim, os fazendeiros, que já faziam parte do novo projeto econômico da região, puderam requerer grandes quantidades de terras e ocupá-las com a agropecuária.

Além dos impactos citados, também pôde ser identificada a presença ampla de negros e indígenas no território anteriormente à drenagem e, após esse marco, a tomada de terras pelos fazendeiros através de pressões para venda de terrenos e até mesmo o assassinato das famílias negras e indígenas durante o processo de grilagem. Outro participante da pesquisa relata que essas histórias estão marcadas na sua lembrança: “Tinha os *[nome da família]*; (...) fizeram a pior covardia, mataram muita gente pra tirar esses povo dessas terra aqui; (...) uma família que tinha de matar gente”. Através do mapeamento também foi possível relembrar as relações desse novo projeto de desenvolvimento com os quilombos da região e as formas que suprimiram seus territórios e suas vidas:

> *Haviam muito negros, pequenas propriedades de negros; (...) eles corriam, vinham prá cá, por ter muita água, (...) ter ilhas, onde eles poderiam ficar, montavam ali as casinhas deles (...). Quando chegou nessa época, chegou [nome da família] pra cá e eles ofereciam, eles mandavam os capataz (na época, jagunços, capataz que davam o nome) e te oferecia: "quero tanto na sua propriedade, te dou tanto". Aí você não aceitava, né? Então você talvez não amanhecia o dia (...), ia lá e matava a família inteira, jogava em cisterna, enterrava no mato (...), nas matas. Até pouco tempo atrás, tinha sepulturas (...) lá. Eles não deixa ninguém entrar mais, hoje é da [empresa], não deixam entrar lá pra ver. (...) Tem cemitério clandestino (...), hoje é tudo no cadeado. (...) Uma vez, veio uma senhora com seis criancinhas que mataram o marido dela, que se ela não fugisse eles matavam ela também. Ela veio e papai deu abrigo aqui uns dias e ela foi embora pra São Mateus e ninguém mais viu, mas o marido dela foi morto por esse pessoal* (Diário de campo, abril, 2019).

11.1.2 O Ambiente: "era água pura lá, agora é pasto puro"

As discussões imersas na dimensão ambiental foram identificadas nas percepções dos moradores da região, devido ao impacto causado nos alagados permanentes. Os ecossistemas dulcícolas se compunham com maiores domínios de vegetação de brejo, como a taboa, relacionada aos modos de vida da Comunidade, além da abundância de pescados específicos. Podemos identificar nas narrativas as paisagens providas de florestas da mata atlântica, nas chamadas coroas ou ilhas, e menores domínios da vegetação de mangue. Seu Ambrózio lembra que, na sua infância,

> era mata pura isso aqui (...) mata alta, madeira de lei (...): era cedro, jenipapo, tudo essa região, ocupava. (...) Era brejo, era taboa, a gente tava só nas coroa, essas coroa tudo era mata (AMBRÓZIO BERNARDES, relato: novembro de 2018).

As paisagens descritas por ele não são mais encontradas com facilidade no local, como relata Dona Bininha: "Era água pura lá, agora é pasto puro". Atualmente, essas paisagens foram dominadas por campos abertos de gramíneas cultivadas para pastagem, poucas árvores e a vegetação de taboa está restrita a algumas áreas alagadas que resistem no período de chuva.

Os alagados e os ecossistemas preservados resultavam em abundância da fauna e, como conta Seu Joel Thomaz (78 anos), isso era sinônimo da fartura, pois havia muitos peixes, caranguejo, mariscos e não era necessário muito esforço para conseguir alimento. O dinheiro, para suprir algumas necessidades da casa, é que era escasso. Nesse tempo, a vida girava em torno do que os recursos naturais da região ofereciam. Seu Ambrózio também evoca a palavra "fartura" quando se refere aos recursos pesqueiros: *"era morobá, traíra, robalo, camarão, judeu (...); era uma fartura*

esquisita! Hoje não, hoje cabô minha fia, hoje só por sonho".

Também é notório o desaparecimento da fauna silvestre no ambiente terrestre:

> *Tinha muita caça: catitu, tatu, paca, veado, macaco, tudo quanto é espécie de caça, tinha. O povo matava e se alimentava, o que tampava o fundo quando não tinha nada era caça, passarinho, tinha demais! Hoje não tem mais nada, foi afastando, foro cabando as mata e eles fugiro tudo (AMBRÓZIO BERNARDES, relato: novembro de 2018).*

A relação desses povos com a caça era de subsistência e, dessa forma, a fragmentação das matas e destruição dos habitats causaram a diminuição desses animais no ambiente. Como os modos de vida dessas pessoas estão em constante diálogo com a natureza, as alterações nos ambienteis naturais geram um efeito cascata nas outras relações e organizações da comunidade.

Para compreender a redução das florestas e aumento da área de mangue, retomamos novamente a drenagem dos alagados, pois os canais de drenagem foram abertos e interligados com os rios; e a foz do rio, devido aos bancos de arenito presentes na profundidade, foi dinamitada e alargada para acelerar o processo. Teixeira (2010) explica essa violenta alteração no ambiente, quando os canais passaram a sofrer influência do regime das marés e, assim, foram produzidas condições ambientais físico-químicas para a formação do mangue. Seu Ambrózio relata que

> *num entrava água salgada aqui. Botaram aquelas bomba pra arrebentar, pra poder a água salgada entrar, né? Pra favorecer matar o mato (...); depois que arrebentaram aquilo ali, entrou a água salgada (AMBRÓZIO BERNARDES, relato: novembro de 2018).*

Assim, compreende-se que a supressão da vegetação nativa e ampliação do mangue foi um processo intencional e acelerado com a salinização da água. Mesmo assim, os modos de vida da Comunidade junto aos aspectos naturais foram reinventados como forma de adaptação. Porém, a presença do mangue nessas áreas hoje é problemática, já que a legislação ambiental não permite a ocupação humana nesses ambientes e desconsideram essas adaptações relacionadas ao contexto histórico.

A reação em cadeia devido a esse grande projeto até hoje não foi cessada e, na realidade, intensificaram outros impactos, como a chegada dos rejeitos da Samarco em todo o território dessa Planície. À medida que a pluma da lama alcançou o norte do estado devido às correntes marítimas, a mesma dinâmica hídrica que influenciou o processo de salinização levou os rejeitos para dentro dos estuários, rios e canais

abertos na época da drenagem, afetando, assim, até as regiões das Comunidades que não estão localizadas à beira-mar. Da farta disponibilidade hídrica dos antigos alagados, os ambientes foram tomados pela escassez de água potável e contaminação dos recursos alimentares. Logo, as Comunidades foram diretamente impactadas mais uma vez.

> *A água aqui era de cacimba, a água era limpinha (...); bebia e não sentia nada (...). Hoje o negócio tá feio: hoje nem cavalo quer beber, hoje tem bomba aí, mas pra tomar água tem que comprar, porque eu não vou tomar essa água (...). Tem uns três anos, depois dessa lama podre aí; estragou tudo. Antes, não; cavava um buraco, não tinha gosto de nada, não tinha problema nenhum, mas hoje? Hoje o negócio tá esquisito (AMBRÓZIO BERNARDES, relato: novembro de 2018).*

Para mitigação dos impactos da lama, as Comunidades reconhecidas como atingidas passaram a depender do abastecimento de água pelo caminhão-pipa da Prefeitura. Mesmo assim, não havia água para todos e a procedência e qualidade desse recurso também eram desconhecidas pelos moradores da Comunidade.

11.1.3 Os Modos de Vida: "os médico era as própria pessoa mesmo, tomava remédio de mato"

Devido às populações dessa região desenvolverem seus modos de vida com base nas relações com a natureza, todos os impactos já citados influenciaram nos seus fazeres cotidianos. As alterações geradas nessa dimensão se apresentaram da seguinte forma: anteriormente à drenagem, a agricultura, pesca, mariscagem e cata tinham a finalidade de autossustentação e a venda dos excedentes. Havia amplo uso de remédios naturais. A Comunidade utilizava espécies da vegetação nativa como plantas medicinais, enquanto a fauna local era utilizada nas receitas de tratamentos. Encontravam-se benzedeiras e parteiras com facilidade na região. Como os alagados eram frequentes, as pescarias em locais próximos e o uso de materiais e técnicas tradicionais sobressaíam, inclusive na construção das casas, recorrendo ao barro e à madeira local. Assim, como relatam os moradores, havia maior quantidade de farinheiras e todos as utilizavam, o uso era comum e a produção era dividida. As áreas alagadas também favoreciam a abundância no cultivo do arroz, uma das maiores produções locais à época. Com o cultivo local e as técnicas tradicionais, os moradores ressaltaram que os alimentos consumidos apresentavam qualidade superior, comparado ao cenário atual.

Posteriormente à drenagem e à queda dos cultivos, a Comunidade passou a depender de supermercados e, consequentemente, passou a necessitar de mais recursos financeiros para a compra dos produtos. O abastecimento domiciliar de água (anteriormente com procedência das cacimbas) passou a demandar captação mais profunda, via poços artesianos. Mesmo assim, os moradores indicaram nos relatos que, atualmente, a água apresenta aspecto amarelado e mal cheiro, associando a qualidade ruim da água ao crime da Samarco. A partir do momento em que os órgãos públicos reconheceram a água imprópria para consumo, os moradores passaram a depender da distribuição fornecida pela Prefeitura via caminhão-pipa, mas com a quantidade insuficiente para abastecer a Comunidade. Alguns continuam utilizando a água do poço para consumo, mesmo sabendo do risco de contaminação. Já a supressão das matas e a desvalorização dos seus modos de vida desencadearam a diminuição do uso de remédios naturais, que passaram a ser substituídos por substâncias vendidas em farmácias. Nos relatos, os moradores explicaram que muitos deixaram de acreditar na cura através das benzedeiras e passaram a considerar os procedimentos via parteiras arriscado, aumentando os procedimentos da cesárea entre as mulheres. Sobre os métodos de cura, também indicaram a interferência da religião protestante, pois alguns moradores mudaram suas crenças e a cultura ancestral passou a ser incompatível com as novas religiões. No âmbito das pescarias, os participantes da pesquisa relataram que essas passaram a ocorrer ocasionalmente e em locais mais distantes, pois a falta de recursos pesqueiros e a contaminação dos locais fizeram com que muitos deixassem de praticar a atividade de pesca. Esse fator também interferiu nos apetrechos de pesca utilizados, o quixó/xóque20 e o facho21, por exemplo, eram técnicas tradicionais que se tornaram inviáveis. Atualmente, os poucos que ainda pescam substituíram essas técnicas pela rede de emalhe, dependendo de materiais industrializados, como o nylon, para confecção do apetrecho. Na cata do caranguejo eram utilizadas as técnicas manuais de “braço” ou “gancho” e hoje é mais comum o uso de redinhas, confeccionadas com saco de

[20]Artefato de pesca cônico, construído de bambu, utilizado manualmente. O pescador busca fixá-lo rapidamente no fundo a partir da abertura maior, no ato que a insere na água, e pela abertura menor introduz o braço no interior da armadilha para apreensão dos peixes que ficaram retidos, logo em seguida retira o quixó/xóque da água e reinicia o processo.

[21]Técnica de pesca na qual o pescador atrai os peixes com um facho luminoso e o golpeia com facão ou pedaço de madeira.

polipropileno trançado (saco de ráfia) que, segundo os ambientalistas, é uma das principais ameaças à conservação do caranguejo-uçá, importante fonte de proteína e renda dos moradores. Já o uso das farinheiras ficou restrito aos proprietários que, em alguns casos, permitem o uso pela Comunidade, mas exigem uma contribuição financeira. Outro ponto relevante foi o cultivo do arroz, que passou a ser considerada uma prática inexiste na Comunidade, devido à crise hídrica e devido à substituição desse cultivo por outros mais tolerantes à seca. Os moradores mais velhos, que indicaram a perda da qualidade dos alimentos, relatam que há relação desse aspecto com o aumento de doenças. Por fim, ainda referente aos modos de vida, foi observada a diminuição da participação dos moradores em rituais e festas tradicionais, apontada como consequência de a religião protestante desqualificar essas tradições.

A drenagem dos alagados foi um marco que intensificou o contato dos povos locais com o mundo urbano-capitalista e, dentro das dimensões já discutidas, a influência do protestantismo fundamentalista, como apontado por Diegues (2001), atribui elementos desintegradores do pensamento simbólico e mítico na complexidade das dinâmicas dessas Comunidades. Essa realidade se apresentou em algumas narrativas e apontam para a necessidade de reformulações de estratégias para ampliar as percepções que perpassam pelo pensamento crítico, fortalecendo o protagonismo dessas Comunidades nas tomadas de decisões sobre seus territórios.

11.1.4 "Em nome do Mar, do Rio e do Espírito Santo"[22]

A partir dos conhecimentos apresentados, percebe-se que as metodologias utilizadas na etapa de mapeamento participativo contribuem nos processos para o sentimento de pertencimento, de modo que as narrativas construídas pelos sujeitos, a partir das memórias evocadas, apresentam simbologias do território da Planície Costeira do Rio Doce que são significantes para o coletivo.

Os registros das memórias também permitiram identificar as diversas tensões e conflitos nos âmbitos territorial, ambiental e nos modos de vida da Comunidade, causados em decorrência da drenagem dos alagados. A partir do momento em que o território é ocupado com a finalidade de atender aos setores representados pelo capital, sobressaem-se os problemas socioambientais que envolvem especialmente o

[22] Título utilizado na reportagem publicada no dia 21 de novembro de 2018 pelo jornal A Sirene, veículo de informação criado com o objetivo de dar voz aos atingidos pelo rompimento da barragem de Fundão.

aumento da dificuldade de acesso à água e a precarização das condições de vida das espécies e do próprio modo de vida da Comunidade.

Em defesa dos seus territórios e da sua identidade, devido aos impactos causados na região e que geraram pressões para se estabelecer algum “diálogo” com o Estado, a Comunidade do Nativo, que travou uma luta pela documentação das terras, está em novo embate, visando ser reconhecida como Comunidade Tradicional. O reconhecimento perante o Estado busca justiça frente as violências sofridas no território e a garantia do direito de existir, com seus modos de vida, suas necessidades espaciais e organização comunitária. Ao mesmo tempo que observamos as incoerências do Estado precisar legitimar o direito dos povos que foram saqueados desde o período colonial. A necessidade de um rompimento com a lógica colonialista é ressaltada quando analisamos a necessidade de chancelas institucionais de modo que a autonomia dos povos é invadida novamente pelo controle dos interesses externos às comunidades, mesmo assim, torna-se uma estratégia a garantia de direitos na linguagem e categorias do Estado, mas que não corresponde ao objetivo fim da luta – libertação do controle institucional / “libertação da Coroa Portuguesa”.

A proposta aqui desenvolvida não trata de idealizar as Comunidades Tradicionais, mas busca fortalecer seu protagonismo com pensamento crítico e decolonial, e seu posicionamento frente às circunstâncias complexas que envolvem seu passado, presente e futuro sem isentar os sujeitos das suas responsabilidades. Os mecanismos jurídicos contribuem no enfrentamento dos problemas atuais, contudo, a compreensão dos direitos e deveres atribuídos a esse processo não é contemplada de forma ampla, pois perpassa por uma linguagem restrita a um grupo dominante. Assim, se faz necessária a continuidade do trabalho com ações educativas e de mobilização social envolvendo os moradores locais aos esclarecimentos nesse âmbito.

Por fim, as tessituras realizadas neste trabalho oferecem ao menos uma estranheza dos processos de homogeneização dos currículos que pode ser observada por meio da importação de conteúdos e modelos curriculares externos à realidade do território, sem considerar as especificidades locais (contexto histórico, político, econômico e cultural), sem proporcionar diálogo com as técnicas e conhecimentos produzidos a partir da realidade local. Nessa perspectiva, é possível questionar a quais interesses os currículos escolares estão servindo? Quem deve participar da construção das

propostas curriculares? A qual lógica e diretrizes essa construção deve ser pautada?

É importante refletirmos a acerca das relações globais para compreendermos que estão sendo impostas as (péssimas) condições de vida que temos levado nos países “subalternizados” – há mais de 500 anos.

A carochinha da globalização que floreia um discurso de padronização e tecnologia, ignora as desigualdades e o agravamento da falta de acesso, além de escamotear os verdadeiros interesses a que estamos condicionados pelo mercado externo.

> Da mesma forma, isso atesta o funcionamento de uma política de globalização a serviço do privilégio e do poder que impede o cruzamento das fronteiras culturais, políticas e textuais de modo a negar a especificidade do outro para reimpor o discurso e prática da hegemonia colonial (GIROUX; FIGUEIREDO, 2021, p. 4).

Um bojo dos fenômenos em que a educação não fica imune, conforme apresenta Dale (2004), a “globalização” é frequentemente representada como progresso no sentido da homogeneidade cultural, como um conjunto de forças que pode resultar em algo parecido com uma política mundial, num imaginário de que a tecnologia da informação suprirá as nossas necessidades internas, sem considerar a serviço de quê e a quem estão as tecnologias.

> Queremos saber
> O que vão fazer
> Com as novas invenções
> Queremos notícia mais séria
> Sobre a descoberta da antimatéria
> E suas implicações
> Na emancipação do homem
> Das grandes populações
> Homens pobres das cidades
> Das estepes, dos sertões
>
> Queremos saber
> Quando vamos ter
> Raio laser mais barato
> Queremos de fato um relato
> Retrato mais sério
> Do mistério da luz
> Luz do disco voador
> Pra iluminação do homem
> Tão carente e sofredor
> Tão perdido na distância
> Da morada do Senhor
>
> Queremos saber
> Queremos viver
> Confiantes no futuro
> Por isso se faz necessário

> Prever qual o itinerário da ilusão
> A ilusão do poder
> Pois se foi permitido ao homem
> Tantas coisas conhecer
> É melhor que todos saibam
> O que pode acontecer
>
> Queremos saber
> Queremos saber
> Todos queremos saber (Gilberto Gil, 1976)

O poeta é profeta, louco sensível, pois escancara a realidade, a poesia é subversiva, fala o que os protocolos sociais não nos deixa dizer sobre a realidade, assim, nosso querido poeta brasileiro, Gilberto Gil, na música “Queremos Saber” nos ajuda a olhar para as relações de poderes que estão postas, visto que a tecnologia institucionalizada atende aos interesses da guerra, aos interesses do aumento da exploração da terra, aumento da produção de mercadorias e mesmo quando utilizada para fins medicinais ou outras demandas sociais são mercantilizadas e orientadas pela produção do lucro.

vimos isso na corrida pela vacina contra a Covid-19, ressalto que é indiscutível a sua relevância e essencialidade para a humanidade, mas ao observarmos a introjeção dos recursos financeiros nas pesquisas necessária para seus desenvolvimento, são escancaradas as disputas por patentes e poder monopolista. Conforme revela a pesquisadora Aline Cruz:

> por detrás da corrida para salvar vidas e retomar o crescimento econômico, está a disputa por um monopólio global, que concedeu aos pioneiros, poder e controle do mercado de imunizantes. (...) Produzir o primeiro imunizante em larga escala não visa somente uma solução para a pandemia, mas sim retomada econômica, afirmação hegemônica e poder monopolista. (...) O que se observa ainda é que as grandes potências mundiais têm saído na frente não só na elaboração de uma vacina, mas também na compra das primeiras doses, deixando países subdesenvolvidos à espera de uma solução para a crise em um mundo no qual as fronteiras são apenas simbólicas (...) O objetivo é sempre o lucro máximo, seja em condições de monopólio total ou parcial (CRUZ, 2021, p.92;97;103).

Além das relações de poder, chamo atenção para a dominação do saber, pois é pela proteção da propriedade intelectual é que se dá o monopólio através das patentes. Outro ponto que podemos acrescentar é o fato de que, se não houvesse uma competição individualizada focada na relação de poder, se os financiamentos tivessem se concentrado em um mesmo grupo, num mesmo objetivo humanitário, a vacina teria saído a tempo de poupar muitas vidas. Assim, ressalto que o preço da colonialidade e da hegemonia, independente do setor em que se instala, é acertado

com vidas e vidas não deveriam estar à venda, VIDA NÃO É MERCADORIA!

O exemplo da corrida das vacinas foi apresentado com intuito de ressalta a lógica em que operamos as relações e problemáticas da sociedade, nos ajuda a examinar a relação entre globalização e educação na medida em que esse fenômeno (globalização somado à tecnologia como solução) afeta as políticas e as práticas educativas nacionais, pois estamos a serviço de uma proposta hegemônica de sociedade em uma lógica hegemônica moderna-capitalista. Parafraseando Dale (2004):

> os proponentes desta perspectiva defendem que o desenvolvimento dos sistemas educativos nacionais e as categorias curriculares se explicam através de modelos universais de educação, de estado e de sociedade, mais do que através de fatores nacionais distintivos (p. 425).

A educação é central para esta missão modernizadora-colonizadora e globalizada, por isso as estruturas dos currículos escolares estão ligadas à emergência de modelos de educação padronizados. É nesse embrolho histórico-social que podemos salientar a importância da interculturalidade como estratégia pedagógica para além da proposta de tradução dos saberes às estrutura da lógica neocolonial e neocapitalista, não basta linearizar os saberes locais e traça-los pragmatizados numa projeção de ordem e progresso, é mais que isso, busca-se um rompimento de olhares, mudanças de perspectivas que podem parecer ousadas, mas que é de direito nosso, temos (ou deveríamos ter) o direito da autonomia de redirecionar nossos processos para o que atende nossas demandas internas. Apesar de todos os desafios e da luta ser uma constante, a via é na contramão do que está (im)posto, buscando tensionar para a ruptura das relações de dominação, SEM MEDO DE SER FELIZ.

12. O CURSO "AGENTES DE DESENVOLVIMENTO SOCIOAMBIENTAL": ANÁLISE DAS POTENCIALIDADES NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

O curso desenvolvido durante o Projeto Comunidade Participativa, assim como as outras propostas do projeto, não assumia no seu plano de trabalho uma vertente teórica decolonial. O projeto se apresentou embasado na proposta da Educação Ambiental Crítica, tendo como principais referenciais Carlos Frederico Loureiro e Philippe Layrargues. Mesmo assim, é possível compreender a proposta como um movimento de tensionamento que se aproxima das epistemologias suleadoras.

No âmbito da Educação Ambiental, a decolonialidade tem ganhado espaço nas pesquisas e teorizações das práticas, voltada para a construção de possibilidades e estratégias *outras*, na intenção de pensar uma educação ambiental num contexto Latino Americano[23]. Essa perspectiva assume diálogo com Loureiro (2003), que fala da educação ambiental crítica em um sentido político, percebendo a relação das transformações sociais, como descreve o autor:

> Educar para transformar é agir conscientemente em processos sociais que se constituem conflitivamente por atores sociais que possuem projetos distintos de sociedade, que se apropriam material e simbolicamente da natureza de modo desigual (LOUREIRO, 2003, p.42).

Permanece, nesse sentido, o diálogo com a justiça e o racismo ambiental, que possibilitam a construção de uma leitura da educação ambiental no contexto da geopolítica Global, através da ótica da América Latina. Assim, Enrique Dussel, no campo da filosofia, orienta as tessituras sobre um território que sempre foi destinado ao extrativismo, à espoliação e a expropriação desde seu descobrimento que, na verdade, seria um "encobrimento" (DUSSEL, 1993). Nessa geopolítica, criou-se um modelo de capital dependência (SÁNCHEZ ; STORTTI, 2018).

> Isso nos permite ver as possibilidades de ensaiar alternativas para superar os epistemicídios, os ecocídios, os genocídios diante dessa necroeconomia, que mutilam a terra. Para muitos dos nossos povos latinoamericanos, povos indígenas e originários, a terra é um corpo; a sacralidade da natureza é esse continuum entre ser humano e natureza que se estabelece a partir da sua interdependência (Ibid., p. XXV).

Ainda nessa perspectiva de aproximação da Educação Ambiental Crítica e decolonialidade os autores Costa e Loureiro (2015) traçam pressupostos e implicações políticas da pedagogia libertadora de Paulo Freire na leitura filosófica de Enrique Dussel, pensando filosoficamente a realidade latino-americana, a partir das categorias *interculturalidade, exclusão e libertação,* que questionam a subjugação da natureza e a condição daqueles que, historicamente, estão postos como subalternos, imposto pelo pensamento eurocêntrico através de um projeto societário capitalista (COSTA; LOUREIRO, 2015). Compreendem que Paulo Feire e Enrique Dussel “são grandes ícones do pensamento pedagógico, revolucionário, teológico e filosófico latino-americano, nos quais destaca-se uma concepção de filosofia e de educação

[23] Destaco o Grupo de Estudos de Educação Ambiental Desde El Sur (GEASUR) na inserção dessas propostas – me interessei nas teorias decoloniais acompanhando suas publicações, lives e outros materiais de acesso gratuito que produzem no coletivo (https://www.geasur.com/)

orientada pela finalidade da libertação" (Ibid., p. 71).

> Paulo Freire denuncia, do ponto de vista epistemológico, a supressão de saberes dessa população colonizada e espoliada, e valoriza esses saberes como condição da supressão das relações opressoras, contribuindo, efetivamente, para o desenvolvimento de uma epistemologia latino-americana (Ibid., p. 75).

Enquanto que Dussel considera

> o sofrimento do outro a consequência de uma realidade escondida em que sujeitos subjugam outros (entendidos como inumanos, inferiores, não civilizados, por meio de relações desiguais e opressivas de poder). Consequentemente, sua Ética da Libertação objetiva refletir sobre a relação entre o *eu* e o *outro* no campo social, debatendo a questão da exclusão social (...) demarca, assim, um diálogo com a EA crítica, mostrando as possibilidades de realização de um diálogo desde a afirmação da alteridade e respeito com os excluídos. O qual só é possível e inicia-se com uma crítica radical ao modo de produção capitalista e à razão moderna, eurocêntrica e violenta, postulando como horizonte a afirmação e o reconhecimento do Outro, do excluído. (Ibid., p. 73:84).

Costa e Loureiro (2015) assumem, por tanto, a contribuição *crítico-metodológica* do pensamento de Freire e Dussel para a pesquisa em EA, conforme proposto na presente pesquisa, pois

> consiste na crítica à sociedade capitalista ancorada em categorias libertadoras e emancipatórias, acompanhadas pelo respeito aos povos originários e tradicionais, sua cultura, seus costumes e modos de produção, firmando o diálogo de saberes que vise o enfrentamento do projeto civilizatório eurocêntrico e possibilite a afirmação de identidades próprias. (Ibid., p. 84).

Assim, ao olhar para o processo do curso "Agentes de Desenvolvimento Socioambiental" na ótica crítica-decolonial podemos identificar diversas confluências entre a proposta desenvolvida com os jovens e as aproximações teóricas apresentadas. Além, do vislumbramento de outras possibilidades, fortalecendo os potenciais e aprendendo com os percalços.

No conteúdo programático do curso e nos diálogos que emergiam nos encontros entre os educadores/facilitadores e os jovens, fizemos debates sobre as relações de poder presentes nas comunidades, a partir da historicidade do território da Planície Costeira do Rio Doce, nos processos de ocupação humana, conflitos de terras desde a colonização até as violências que se mantiveram através de um padrão de dominação no modelo capitalista. Traçamos um roteiro para as atividades do curso, na mesma sequência que é organizada a exposição "A Relação Homem-Natureza na Planície

Costeira do Rio Doce", desde a formação geomorfológica da Planície, que fornece condições para a formação dos ambientes naturais, a relação dos povos originários com o ambiente e seus registros no tempo, os sítios arqueológicos já como demarcação do território, em sequência a chegada dos invasores, aproximações, disputas, dominação e resistência até os dias de hoje, em cenários e paisagens diferentes, com suas marcas da história.

Esse arranjo foi costurado pensando também no ensino formal. Nesse ponto, diversos fatores estão envolvidos, chamarei atenção, primeiramente, à confiança das famílias. Era importante que as famílias confiassem no Projeto para que seus filhos pudessem se descolocar nos fins de semana para a UFES e para as aulas de campo, alguns já conheciam parte da equipe de educadores, mas o que fez com que os pais incentivassem os filhos a fazer o curso e os autorizassem a participar, foi a confiança na instituição de ensino, na Universidade e, também, na Escola. De modo que a confiança se estende aos conhecimentos ensinados na escola e no futuro que a escola pode oferecer. Ficou evidente, ao longo das assembleias onde participaram as famílias e nas conversas de mobilização do projeto que a comunidade tinha interesse no curso para reforço escolar, no que pudesse contribuir para que os jovens acessassem o ensino superior.

Talvez esse seja uma das maiores potencialidades da Escola, há um desejo coletivo da sua existência - mesmo que lotada dos seus interesses divergentes e, talvez, também seja uma das suas maiores responsabilidades: o desejo coletivo da sua existência! – na sua realidade, nas amarras das estruturas institucionalizadas na lógica colonialista, assim como, nas lutas, nas respostas e nos movimentos da sociedade. Há uma desvalorização das condições de trabalho, da autonomia dos educadores e educandos, autonomia das escolas do campo – pontos que esbarram no calo das estruturas capitalistas e na lógica colonial – mas há uma valorização do que os espaços formais de ensino podem oferecer. No contexto atual desse território, apesar de complexo, é evidente quem são os sujeitos de cada uma dessas relações e quais interesses cada um defende.

Precisamos lembrar que em virtude de políticas eugenistas, o acesso dos negros à educação escolarizada se deu de forma desigual no Brasil, assim como, os esforços para padronização do ensino também repercutiram em apagamentos de saberes e

deslegitimação da auto-organização de comunidades tradicionais. Os saberes dos povos negros e indígenas foram reprimidos com a empreitada colonizadora.

Por isso, pensar a respeito do ensino exige pensar nos processos sócio-históricos da organização dos povos na modernidade, assimilando também particularidades na formação social brasileira que revelam distanciamentos e resgates, sendo este último vinculado às estratégias libertadoras.

> Para desenvolver uma pedagogia emancipatória com características dos nossos povos, é preciso partir do encontro contraditório, porém indissociável entre cultura europeia, indígena e africana. A primeira identificada com o projeto da modernidade burguesa, branca e capitalista, e as outras duas que carregam até hoje as consequências em termos de subalternidade e resistência: a colonialidade (COSTA;LOUREIRO, 2015, p.180).

A concepção de mundo, a partir da colonialidade destaca as dicotomias que surgem do conceito de civilização, tornando civilizado o branco colonizador, e o selvagem o outro, o não-civilizado, e dessa forma o branco/preto, bom/mal, homem/mulher no qual "a colonização é representada como um veículo de civilização, e a escravidão é interpretada como um meio para ajudar o primitivo e subumano a se tornar disciplinado." (MALDONADO-TORRES, 2020, p.33). Essas dicotomias empobrecem as possibilidades de mudança, visto que na realidade a escola, por exemplo, assume um espaço de pluriversos que *são e não são* ao mesmo tempo e as mudanças se dão em um processo contraditório, dialético.

Ainda no âmbito da *confiança*, também podemos ressaltar a confiança dos jovens no processo oferecido através do curso, pensando no esforço para o envolvimento com as atividades e na permanência até a sua conclusão. O que também perpassa no campo da afetividade, o afeto como um dos pilares dos processos de ensino-aprendizagem, como a missão de propor uma pedagogia engajada em proporcionar trocas e vínculos no coletivo que nos permitem afetar e sermos afetados. Aqui, me refiro ao "afeto" enquanto o que nos afeta, enquanto amor, enquanto o que nos leva a alteridade e ao compromisso. Como nos ensina a autora bell hooks:

> Começar por sempre pensar no amor como uma ação, em vez de um sentimento, é uma forma de fazer com que qualquer um que use a palavra dessa maneira automaticamente assuma responsabilidade e comprometimento. (...) Se nos lembrássemos constantemente de que amor é o que o amor faz, não usaríamos a palavra de um jeito que desvaloriza e degrada o seu significado. Quando amamos, expressamos cuidado, afeição, responsabilidade, respeito, compromisso e confiança (hooks, 2021, p. 08).

Nesse aspecto realço a ideia da revolução com afeto, com amor, não no sentido romântico em uma ausência de conflitos, mas na perspectiva apresentada anteriormente. Nesse sentido, entre as diversas possibilidades que possam ter influenciado nas suas respostas, é possível traçar relações com as respostas dos jovens na entrevista de avaliação do curso, lanço o olhar sobre os registros apresentados no quadro a seguir (Quadro 3.) que ilustram a disposição do grupo nessa aventura de se deixar afetar.

Quadro 3 - Respostas à pergunta: o curso afetou sua vida de alguma forma?

O curso afetou sua vida de alguma forma? Explique. (13 respostas)	
Jovem 1	Sim. Foi meu primeiro projeto com algo que eu realmente gosto e que eu já tinha interesse.
Jovem 2	Sim, me proporcionou conhecimento sobre vários aspectos, possibilitou o envolvimento entre mim e a minha comunidade, fazendo que aumentasse o interesse sobre a mesma.
Jovem 3	Sim, pois além de me fornecer mais conhecimento, também me fez saber e conhecer a realidade das comunidades que estão tão próximas da nossa , de certa forma parecidas em alguns aspectos e que nós não conhecíamos
Jovem 4	Sim. Com o projeto eu aprendi a me socializar mais, aprendi coisa da minha comunidade que não sabia que existia, como ter uma liderança em nossa comunidade.
Jovem 5	Demais, pois, me ajudou a olhar a natureza de uma outra forma, a ver que não é somente algo normal que a gente vê e acha legal, mas que tem muita coisa além. Que é preciso querer saber, querer estar por dentro de assuntos que as vezes a gente nem sabe que temos tantos direitos dentro de um acontecimento.
Jovem 6	Trouxe um grande conhecimento
Jovem 7	Sim, me ensinou algumas coisas que não sabia, me explicando de uma maneira que dava para se conscientizar.
Jovem 8	Sim, a partir das aulas teóricas e práticas pude ter uma nova visão sobre a vida socioambiental, mostrando a importância da preservação e do monitoramento da fauna e flora nas comunidades.
Jovem 9	Sim. Meu modo de pensa na minha comunidade e totalmente diferente do que era antes do projeto hoje dia penso em alguma forma de ajudar minha comunidade a resolver seus problemas.
Jovem 10	Sim, a partir do momento que o projeto me mostrou a realidade semelhante de outras comunidades, fazendo com que eu entenda que não é só a minha que sofre com os problemas socioambientais.
Jovem 11	Sim, muitos. Evolui muito, me tornei uma pessoa mais voltada as causas as causas sociais, me tornei mais questionadora. O projeto me possibilitou conhecer a minha própria história, que por muito tempo foi mascarada e nos foi passada de forma distorcida. Me aprofundei mais sobre o lugar onde vivo, conheci pessoas marcantes, fico muito feliz por ter feito parte desse projeto tão lindo, e por ter tido a oportunidade de aprender com pessoas tão capacitadas, e tão apaixonadas pelo que fazem, bom seria se todos de nossas comunidades tivessem esse conhecimento.
Jovem 12	Sim , me ajudou a adquirir conhecimentos ecológicos sobre o ambiente.
Jovem 13	Sim, melhorou meu modo de pensamento em questão ao meio ambiente, hoje tenho mais conhecimento da natureza.

Fonte: Autoria Própria

Na proposta do curso havia intenção de reunir os jovens de comunidades diferentes em uma turma ao invés de realizar um curso em cada localidade, apesar de isso ter interferido na quantidade de vagas que poderiam ser oferecidas (principalmente pela limitação de recurso para transporte e alimentação), a ideia era justamente promover o encontro e a troca entre seus pares. Outra estratégia pedagógica que fortaleceu essas prerrogativas foi a inclusão das lideranças comunitárias como facilitadores/mediadores das aulas de campo.

A partir da respostas apresentadas anteriormente, podemos identificar a relação do afeto também como via para “ver o outro”, ver as dificuldades comuns, pensar na própria comunidade, se envolver nas questões comunitárias. Também no sentido de “ver o outro para se ver”, de modo que se reconhecem como sujeitos e parte do coletivo, da comunidade, a partir do encontro com outras comunidades e outras narrativas. É o que diz respeito à *alteridade*, onde o *outro* é constitutivo do *eu*. “Conscientizar-se é ser essa resposta à alteridade, ao menos numa leitura que se pode fazer do conceito de conscientização paulo-freireano” (Geraldi, 2013, p.316).

De modo que, em uma das rodas de diálogos para avaliação das atividades pelos cursistas, lembraram-se momentos das aulas de campo que envolviam as lideranças comunitárias:

> - Junto com as aulas de campo isso foi um ponto forte no curso. Vê na pele, como as pessoas falaram, conhecer um pouco do sofrimento, da luta que não é só a nossa, são várias comunidades.
>
> - Igual aquela senhora que tava contando a história lá, eu quase chorei.

Essas falas referenciam um dos encontros com a Dona Ziza, matriarca da aldeia indígena de Areal, localizada em Linhares-ES, próxima a foz do Rio Doce. Nesse dia Dona Ziza contou sobre as mudanças que viram ao longo do tempo, ressaltou um dos casos de violência com a chegada do IBAMA (Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis) em que seu pai foi agredido devido ao fato de estar caçando, explicou sobre a relação que tinham com a caça, como modo de vida, fonte de alimento, fonte de vida. Ainda, foi trabalhada a questão da caça em relação a perda dos ambientes naturais geradas pelo governo e por empresas, como o desmatamento, a contaminação dos rios, abertura das valas para drenagem, instalação de dutos submersos para exploração de gás natural, entre outros.

A narrativa da *caça* é uma das questões que apresentam um choque de *verdades* e ambiguidades da narrativa, devido à habitualidade da prática nos modo de vida das suas comunidade, que atualmente é mais presente na memória, conforme explica a autora Ferreira (2009) sobre o território do Sapê do Norte[24], que nesse ponto se assemelha com o território da Planície Costeira do Rio Doce:

> Atualmente, a prática da caça é proibida pela legislação ambiental, embora sempre fora importante fonte alimentar de comunidades tradicionais como as do Sapê do Norte. A destruição do bioma Floresta Tropical pela implantação do agronegócio carregou consigo vasto banco genético e neste sentido, vem estimulando uma severa fiscalização realizada por órgãos ambientais em relação à captura da fauna silvestre. No entanto, esta fiscalização acaba recaindo sobre as comunidades rurais, que faziam o uso destas espécies numa escala doméstica de alimentação e não ofereciam, portanto, a ameaça da extinção. Neste sentido, a perseguição torna o assunto da caça não dito, sempre referenciado ao passado da fartura (p.204)

Por outro lado, os jovens também escutam em diversos espaços, inclusive nos projetos ambientais e nas escolas, narrativas que acabam recaindo na criminalização das comunidades pelo extermínio da fauna, sem considerar quem faz, por que faz e para quem faz, além de muitas vezes esse discurso omitir a responsabilização aos que causaram estragos de extensão absurdas nas matas, alagados, rios, mares e demais ambientes essenciais para permanência das famílias locais.

Conforme é possível observar nos trechos apresentados a seguir, retirados das publicações de sites de projetos ambientais, com importante papel na conservação dos ecossistemas:

> Porque conservar > Com o crescimento das populações humanas nas regiões costeiras, estes hábitos se tornaram insustentáveis, levando ao declínio das populações de tartarugas marinhas por impactar as espécies na etapa mais vulnerável de seu ciclo de vida! [25]

> Porque proteger > Em algum momento da criação do mundo, as tartarugas marinhas receberam a seguinte missão: "Espalhem-se pelos oceanos, não escondam as suas belezas; alimentem a quem for necessário; mas não deixem de existir". Assim foi feito - e o homem não tem o direito de contrariar essa lei cósmica. [26]

Mesmo que atualmente esse discurso ainda seja composto por um elemento ou outro que remete a poluição e degradação dos habitats, o discurso apresentado é sempre

[24] "O 'Sapê do Norte' era o longínquo, ao longo dos vales dos rios Cricaré e Itaúnas, região há muito habitada por agrupamentos negros e camponeses que assim se organizaram e se apropriaram desta natureza desde os tempos da escravidão colonial até meados do século XX" (FERREIRA,2009, p.2)
[25] https://tamar.org.br/interna.php?cod=102
[26] https://tamar.org.br/interna.php?cod=112

tomado pela culpabilidade, seja dos que caçam e pescam – considerando uma naturalização da comercialização nas relações das comunidades rurais, como se isso sempre estivesse posto, seja no cidadão (individual), que “joga lixo na praia” sem questionar quem produz, comercializa e lucra com mercadorias que geram os resíduos e não se comprometem com a sua destinação depois. Por que foi autorizada a fabricação de mercadorias sem estratégias que responsabilizassem inteiramente as indústrias seus produtos e resíduos? Por que foi facilitado o uso e consumo de produtos tóxicos mesmo sabendo dos impactos gerados? Questionar o que está em jogo para aumento da produção e do lucro não é centralidade nesse discurso, a centralidade é a criminalização, o medo, a culpa – é uma retórica da relação de dominação que já conhecemos, que foi imposta através do medo e da culpa em todas as instancias, inclusive na instancia divina! É a repetição dos meios que foram utilizados para as violências e genocídios no nosso território em nome de Deus. Quem é o louco que vai travar uma guerra com Deus? Quem é o louco que vai se opor a um discurso apropriado da lei divina?

Para continuar essa reflexão precisarei pautar as explicações em algumas suposições que nos ajudam a compreender pontos ressaltados na análise, mas serei simplista nesse desenho. Segue:

Ao ensinar ou realizar uma comunicação ampla buscamos formas diádicas para que as informações se tornem acessíveis, assim, é comum simplificarmos algumas questões para que depois sejam aprofundadas, fazendo assim uma seleção do que consideramos relevante, organizando uma sequência de informações que expressam um sentido para quem a construiu. A reprodução dessa sequência de significantes, quando não dialogada, acaba por construir uma narrativa de “verdades” únicas, que se reforça quando a figura do educador segue um padrão de hierarquia, no qual ele representa *a* autoridade.

Assim, podemos pensar na situação em que a narrativa apresentada nos livros didáticos, por exemplo, pode ser apenas replicada, sem que o conteúdo seja analisado de forma crítica, ponderada. Essa replicação ocorre muitas vezes devido ao educador não ter tempo necessário para a se aprofundar na pesquisa anterior à seleção didática ou pelo cansaço, ambos provenientes da falta de condição de trabalho, buscando assim um dado pronto que não exija mais esforços além dos muitos necessários para

o planejamento e desenvolvimento das aulas. Nesse desafio pedagógico ocorre de reproduzirmos discursos prontos que muitas vezes distorcem a realidade ou desconsideram complexidades que podem resultar na invisibilidade do outro ou até mesmo na criminalização de grupos da sociedade. Trago para a realidade da escola, mas isso ocorre em outros diversos espaços.

Ainda podemos considerar que discursos replicados também provêm das assimilações que muitas vezes são geradas pela naturalização de algumas afirmações. Dessa forma, ressalto que ao nos expressarmos, expomos nossas concepções, mesmo que de forma velada, formadas também por uma construção coletiva, e por isso, não há possibilidade de um discurso neutro. Outro ponto, é que reproduzimos narrativas que nos foram impostas e que contribuíram para vermos o mundo como nos "treinaram" para vê-lo e quando esse aparato está ancorado na lógica colonialista, assumimos uma ótica de mundo que nos limita de ver outras possibilidades e complexidades da realidade. Por isso, tenho defendido até aqui a importância de construirmos estratégias pedagógicas que nos permitem outros olhares, outras óticas de mundo.

Estamos ancorados em uma lógica que anula o *outro* e é nessa anulação que perdemos a potencialidade do contraponto, da dialética, e ainda da autônima do pensamento. A colonialidade traz a narrativa da *dependência*, e principalmente, da dependência do "norte global", dos "países desenvolvidos", que nas nossas relações históricas de poder se configuram como o opressor. Ou seja, como se não fossemos capazes de pensar, fazer e ser fora de uma lógica eurocêntrica e imperialista. Por isso a ruptura proposta se configura como uma libertação.

Romper com as verdade únicas nos exige considerar o outro e ser autônomos, independentes para traçar as nossas estratégias, os nossos direcionamentos conforme as nossas realidade e complexidades múltiplas, visto que fazemos parte de um território de povos e culturas diversas, de lógicas diversas.

As relações colocadas na lógica capitalista vendem a ideia de "liberdade", mas a realidade é que nos colocam em situação de subserviência. Um professor é coagido a seguir uma perspectiva, pois caso contrário perde o seu emprego, um projeto ambiental financiado por empresas que operam na via da exploração (da natureza e

do trabalhador, por exemplo) também leva a uma relação de dominação, pois caso os funcionários rompam com as diretrizes traçadas, também correm o risco da demissão ou redução de oportunidades. A “cartilha”, os protocolos, devem ser seguidos e o protocolo define que as informações devem ser revisadas pelo financiador.

Nossos desafios são muitos, sabemos, mas quero deixar claro que a proposta que coloco nesse trabalho não é ilusória, não estou propondo ignorar as condições nas quais estamos imersos achando que é simples e rápido romper com toda e qualquer uma delas, pois sabemos que isso nos coloca em risco. O rompimento exige tempo e estratégias subversivas construídas em diversas vias, como movimento social, políticas públicas, ações coletiva, processos educativos, condução da mídia, entre outras tantas possíveis que ainda nem enxergamos.

Mas ressalto que nossas potencialidades são ainda maiores. Nossas potencialidades estão no que subverte a ordem, estão na alteridade, na autonomia e na horizontalidade das relações, que são promovidas pela afetividade.

As contribuições de Nêgo Bispo nos proporcionam um olhar para o contraponto em uma via historizada e, no caso, ancestral, trazendo das memórias do território a vitalidade para insistir no rompimento da narrativa de que “nada mais podemos fazer para mudar, pois somos ‘território’ vencido”, ele diz: “Quando a gente fala também em povos ‘subalternizados’ eu coloco sempre entre aspas, porque se a gente não tivesse uma potência criadora, nós não sobreviveríamos” (BISPO, 2020, p. 63). Nêgo Bispo é um mestre quilombola, se remete nessa fala aos negros organizados em quilombos que resistiram a colonização e afirma que isso só foi possível, pois firmaram relações de alteridade com os povos originários presentes nos territórios, como ele diz: “Se o quilombo não tivesse feito uma aliança com os povos originários, a gente não tinha fundado o quilombo” (*ibid.*, p. 46).

Por fim, todo os processos retratados nesse trabalho me levam a afirmar que a nossa maior potencialidade – seja ela pedagógica – está no que classificam como “subjetivo”: *confiança, coletividade, narrativa, alteridade, afeto, autonomia.*



Figura 3: Potencialidade na subjetividade (Cartoon do autor: Rafael Corrêa).

O que é regido pela linearidade e engessamento não suporta a subjetividade, ela é desconsiderada, mas é na subjetividade onde estão nossas ferramentas. “Agora veja, cumpadi, a safadeza”[27] a ciência positivista, tomada pela colonialidade, pelo militarismo, nos colocou (e ainda coloca) em situação de descrédito na relação hierarquizada das áreas de “produção do conhecimento”. A educação e qualquer outra ciência das humanidades é inferiorizada nas instituições da sociedade.

Peço licença para dois adendos ilustrativos – há quem diga que não “acredita” na Psicologia, quando escuto isso acho curioso associarem a Psicologia à uma crença e não a uma ciência. Nunca ouvi alguém dizendo que não acredita na Engenharia de Petróleo, na Engenharia Agronômica, Engenharia Civil, já vi muita gente questionando os argumentos, criticando os métodos de exploração, mas não no âmbito da “crença”. O que os autores dessa narrativa não acreditam é na ascensão social, na humanização, na dignidade... sejamos francos. Acreditam no *progresso*, naquele que explora tudo que encontra em sua frente, esgota o acesso à água, ao alimento, liquida nosso continente e deixa em troca a escassez. – Outro ponto é a inferiorização e desvalorização dos projetos de extensão frente aos projetos de pesquisa nas instituições de ensino superior. Assim como a desvalorização da escola, do professor, das matérias de filosofia, música, artes, educação física. A *descrença* fica destinada a tudo e qualquer coisa que tenha cunho humanitário.

No processo realizado durante o curso com os jovens um dos pilares (chamamos de essência no grupo do LabEA) foi o movimento de autonomia. Digo *movimento,* pois não estávamos livres das amarras impostas pela institucionalização do projeto, pela

[27] Liberdade poética: parafraseando Raul Seixas, trecho da música “Capim Guiné”.

questão do recurso financeiro, mesmo que o projeto tenha nascido de atuações voluntárias. Me refiro mais a autonomia de proposições e atuação no coletivo. Tomamos como estratégia a abertura de frestas para que houvesse autonomia dos educadores para reflexão e no desenvolvimento das propostas pedagógicas, além de buscar meios com que todos os envolvidos – equipe, parceiros e comunidade - tivessem liberdade para propor direcionamentos e mudanças no percurso. Também não tivemos um controle incisivo da patrocinadora, o que facilitou para que os processos de aprendizagem fluíssem sem paralisar ou alterar nossas propostas.

12.1 Texto livre – Em um viés mais pragmático

Antes de iniciar esse tópico, farei uma provocação em relação ao *pragmatismo* que me refiro aqui. Gosto de contar causos, pois também funcionam como estratégia de aprendizagem, aprendi a comunicar assim, acredito que para alguns o que ofereço também lhes serve, então peço licença mais uma vez para um causo... Compreendo que as pessoas mais pragmáticas podem se sentir impacientes com as pessoas que apresentam suas discussões centralizadas nas “subjetividades” e gostam de devaneios, mas tenho buscado ter afetividade com os que me pedem para ser mais pragmática e tenho aprendido com essas relações.

Inicialmente me sentia extremamente incomodada quando essa crítica vinha sobre meu trabalho e minhas formas de expor reflexões, que considero caras no meu processo de aprendizagem. Embolada nesse incômodo, estava conversando com minha madrinha, que é pedagoga, e ela me disse que entendia o afeto como algo que nos afeta, seja ele bom, ruim ou outra coisa que às vezes não conseguimos nomear. Foi nesse momento que me abri para a oportunidade de olhar para as situações, olhar para o *outro*, me dispor ao afeto, a relação, e esse movimento contribuiu para que eu pudesse pensar sobre o que seria exatamente esse *pragmatismo,* não falo exatamente o conceito teórico, mas o que a palavra traz como significados nas falas e conversas cotidianas. Ser objetivo, propor algo que não caminhe apenas pelo mundo das ideias, ser propositivo para resolução de problemas e que essas proposições sirvam na prática, são pontos que concordo sobre sua necessidade. Porém, quando esse *pragmatismo* vem com a intensão de controle, de linearidade, padrão, rigidez, me provoca mal-estar, pois muitas vezes temos uma série de protocolos que não nos levam à solução alguma, pelo contrário, acumulam problemas que se embolam ou

estouram lá na ponta e isso só não incomoda a quem não vê - não consegue ver ou não quer ver “o *outro”*.

Ou seja, se nem sempre o *pragmatismo* nos leva a resoluções, nesse caso o pragmatismo deixa de ser pragmático? A Base Nacional Comum Curricular – BNCC é pragmática, vejo os colegas professores se desdobrando para adaptar seus planos de ensino e toda a parafernália institucional à BNCC, mas ela leva às soluções de forma prática? É algo concreto e eficaz? É algo que funciona? Pois bem, ela é justamente o “problema de pesquisa” de vários trabalhos acadêmicos e, se fosse algo pragmático, não demandaria tantas pesquisas sobre ela. Assim, o pragmatismo do *pragmatismo* se torna relativo, dependo para o que, para quem e em qual contexto ele será convidado para o diálogo, pode ser meio em alguns casos, mas afirmo que em muitos casos não é fim. Caso contrário, não estaríamos dividindo nossos mal-estares, no campo da educação, por exemplo. Pessoas são parte do caos, geram caos e o caos é dialético, é pedagógico. Mas realmente, com essa vestimenta o *caos* seria barrado na porta do baile do *pragmatismo*.

Nesses próximos parágrafos desenvolverei a discussão de forma mais direcionada aos educadores e meus pares (estudantes) que estão imersos ao caos e ainda seguem mesmo que cansados e podem estar buscando por aqui direcionamentos mais objetivos desses processos que venho descrevendo e refletindo sobre.

No campo teórico, para desenvolver a proposta do curso conversamos com as metodologias participativas e a pesquisa-ação, mas sem a preocupação de seguir estritamente uma linha de atuação, assim como ocorre com os professores em sala de aula. Mesmo assim, ressalto que dialoga com o que fazemos quando atuamos *junto com* as pessoas envolvidas no processo, contribui com o planejamento e funciona quando temos que escrever os planos de trabalho e institucionalizar essas propostas. Abrir o planejamento e os direcionamentos das atividades para a participação dos alunos, colegas, comunidade, possibilita ajustes no percurso e aproxima de um objetivo comum do grupo. Às vezes é difícil mediar as interações, mas elas proporcionam debates de aprendizagem, então esses debates já podem ser considerados estratégias pedagógicas. Quando nos propomos a aproximar a prática do contexto do território, isso se torna indispensável. A partir das pontuações do outro nos aproximamos das temáticas que são mais relevantes naquele local, é uma

oportunidade de mapear as demandas prioritárias e compreender as relações que estão presentes na área de atuação. Dessas discussões nasce um plano de ação, uma proposta coletiva documentada que oferece recursos para a estruturação das estratégias, que podem ser pedagógicas.

No curso com os jovens, como tínhamos vagas limitadas tivemos que fazer um processo seletivo e optamos por uma redação semelhante a proposta do ENEM na qual eles poderiam escolher um tema socioambiental presente na comunidade que residia. Depois cruzamos as temáticas com o plano de ação resultado dos diagnósticos com a comunidade e discussões dos grupos de trabalho formados para atender a segunda via do projeto (as Comissões de Desenvolvimento Socioambiental – CDS formada por adultos da comunidade). Os temas escolhidos pelos jovens para a redação também foram apontados pela comunidade. O que contribuiu nos direcionamentos das aulas durante o curso e as associações com temáticas locais.

Trabalhamos os conteúdos como uma sequência didática que começava com os conceitos semelhantes ao que viam na escola e incluímos dinâmicas de grupo entre os horários de aula para tornar os estudos menos “assoreantes”. Essa estratégia é um clichê, mas vimos que a mudança de atividades contribui na interação do grupo, ainda mais quando é mediada por alguém que expressa afetividade nas interações. No caso, a educadora Marilena Cordeiro, uma das fundadoras do Projeto Araçá (projeto social de São Mateus), conhecida como Tia Lena, foi a principal responsável por proporcionar esses momentos e as intervenções com os jovens. As aulas de campo também foram essenciais para essa mudança na rotina de estudo, além de promover as trocas com lideranças e referencias da comunidade. Conforme apresentaram os jovens nos diálogos de avaliação do curso:

> *- Se vocês estivessem que escolher de toda formação até agora quais partes para vocês foram mais interessantes?*
>
> - Eu acho que as aulas de campo.
>
> - As aulas de campo.
>
> - É mais pelo cansaço, porque a gente já fica de segunda a sexta sentada escutando na escola. Então, quando a gente sai para a aula de campo, sai da nossa comunidade, faz coisas.
>
> - Cria um interesse.
>
> - É totalmente diferente você ir pra uma aula de campo do que uma aula

> teórica na UFES.
>
> - Ah! Eu gostei, principalmente da Tia Lena.
>
> - Muito bom. As aulas dela são bem dinâmicas.
>
> - *Vocês acham que seria o mesmo aprendizado apenas as aulas práticas.*
>
> - Não, eu acho que uma aula teórica é necessária.
>
> - Principalmente a aula do mangue, porque tivemos a aula de manguezal com a professora Monica, então quando a aula foi em campo, com certeza influenciou. Tudo se encaixou. Porque é algo que já se vivenciava, então é muito mais simples de entender.
>
> - Porque eu vejo assim, as aulas teóricas é bem bom pra gente ter o conhecimento, porque a gente ta aqui na aula teórica e vê por exemplo "esse aqui é um pé da planta tal, o nome científico é tal do pé de manga". Ai a gente vai saber que é um pé de manga, não vai precisar explicar tudo de novo, a gente já vai chegar tendo um conhecimento básico daquilo.

Normalmente, nos espaços de ensino padronizados pelo Estado, as regras e controle são supervalorizados pelo medo da desordem, mas quando promovemos meios da energia das crianças e dos jovens serem extravasadas, observamos que essa "desordem" se assemelha com o "mito da caverna" – sua sombra gera a impressão de que é algo muito maior e mais temido do que realmente é, mas à medida que os educadores não podem se mover, forçados a olhar somente a parede do fundo da caverna, cria-se a "necessidade" do controle. A ponto que nas escolas públicas é comum a presença de policiais militares e suas armas de fogo nos corredores na hora dos intervalos das aulas[28], é como acompanhar um banho de Sol. Isso foi naturalizado, mas deveríamos tratar essa presença com extrema estranheza.

Como observado no diálogo com os jovens, quando demos a oportunidade de que direcionassem as atividades, eles defenderam as aulas teóricas em sala de aula, reconheceram que também cabe essa estratégia de ensino, mas quando é a única o processo de ensino-aprendizagem torna-se massivo.

Começar a sequência didática olhando para a materialidade do território, características físicas, suas paisagens, elementos presentes, para depois aproximar os olhares para as marcas das relações que a materialidade expressa, como as relações entre o ambiente e as pessoas, de modo que a vigília não se sobreponha as

[28] Não sei se isso ocorre em todas as escolas, mas nas escolas públicas de Guriri, São Mateus-ES, isso é comum. Questionei a diretora um vez sobre essa necessidade e ela respondeu que era necessário para segurança interna.

ideias, os questionamentos ganham espaço, eles aparecem e isso potencializa a percepção crítica.

Os conteúdos trabalhados no segundo módulo do curso buscaram relacionar os aspectos físicos da Planície Costeira do Rio Doce com as questões sociais. As aulas de campo, além de associadas com os conteúdos também oportunizaram encontros, escutas, como a dos próprios cursistas, quando eram os mediadores das aulas de campo, das lideranças comunitárias.

> - A partir do segundo módulo que comecei a me interessar pelos assuntos da comunidade. Antes não me importava com as discussões, agora é outra visão.

As visitas aos sítios arqueológicos é a memória materializada, não apenas pelas peças, mas reforça a ideia da descendência das comunidades, de um território ocupado – retoma aos conflitos de terra, a quem interessou a tomada de terras? Quem são os herdeiros? Quem são os principais envolvidos nos conflitos de terra? Como e para que querem tomá-las? O que vão produzir e para quem vão produzir?

Em resumo, podemos apresentar uma sequência que pode ser adaptada e incentiva o pensamento crítico. Foi organização por “estações” – cada sessão da exposição – que pode ser estruturada, conforme apresentado no quadro a seguir (Quadro 4):

Quadro 4 - Sequência para construção da proposta pedagógica

ESTAÇÕES DO ROTEIRO	PROPOSTA DE PERGUNTAS SULEADORAS
Formação geomorfológica	Quais as características físicas e observáveis a olho nu, conseguimos identificar?
Ecossistemas	Quais as condições dadas pelos aspectos físicos para que os ambientes sejam formados? Condições para a adaptação de plantas e animais.
Ocupação humana – povos originários	Mas será que esses ambientes foram ocupados apenas por plantas e animais? Quais as condições de vida oferecidas para que os grupos humanos pudessem garantir a vida? Quais os vestígios deixados por esses povos? Quanto tempo esses vestígios têm? O que eles apresentam sobre os modos de vida desses povos?
Invasão – chegada dos colonizadores	O que alterou essa dinâmica? Como houve essa ruptura entre uma lógica de vida para a lógica da morte? Quais as estratégias de dominação que foram utilizadas? Houve resistência? Os europeus conseguiram exterminar os povos locais? Ainda temos os descendentes dos povos originários na região?
Inserção forçada dos povos africanos no território	Como foi possível a exploração do nosso continente como celeiro da Europa? Quem e como foram inseridos nos territórios invadidos? Quais as condições de vida foram oferecidas a essas pessoas?

Manifestações culturais como forma de organização, comunicação, aprendizagem e resistência	Como era o controle do ensino, da cultura, das epistemologias? Os povos escravizados apendiam e se comunicavam como? Eram passivos às condições subumanas? Como se organizaram e fizeram resistência? Será que apenas os povos europeus tinham tecnologia? O que é tecnologia? Quais as tecnologias utilizadas pelos povos indígenas e afrodescendentes?
Conflitos de terras – invasão do modelo capitalista – pressão nos territórios	Quais alterações foram feitas nos modos de dominação e como esse conflito de cosmovisões de mudo se deram no território? Foram totalmente exterminados? Como ainda manifestam suas memórias e resistências? Quais as relações que estão presentes para garantir que nosso continente continue servindo como celeiro dos países imperialistas? O que nos deixaram de herança da colonização?
Estratégias para subversão das relações de dominação	Quais as estratégias para resistir às forças dominantes? Quais as nossas potencialidades de organização? Quais os movimentos de resistência presentes no território?

Fonte: Autoria própria

Essa estrutura sequencial também foi utilizada como roteiro das exposições pedagógicas que apresentavam a história do território com elementos que ilustravam os conteúdos. Os jovens contribuíram trazendo das suas casas materiais para exposição, como peças antigas, baús, peneiras utilizadas na pesca e na agricultura, armadinhas de pesca, instrumentos musicais como tambores, casaca (reco-reco), pandeiros, berimbau, ossos de animais, conchas, plantas, entre outros que identificados como parte da narrativa apresentada durante a exposição. Essa atividade foi realizada em eventos da universidade, eventos nas escolas – como as feiras de ciências, eventos com trabalhadores da Petrobras – que residiam no território e nas comunidades.

As exposições foram desenvolvidas pelo LABEA, mas eram feitas a várias mãos. Uma das suas potencialidades foi a parcerias com outros grupos da região e laboratórios da UFES, como o Laboratório de Ensino de Biologia – LEBio que contribuiu com os animais taxidermizados, o Herbário SAMES e a ONG José Bahia que contribuíram com as mudas de plantas para ambientação, o Projeto Araçá, com as intervenções culturais, apresentações de música, dança, poesia e teatro que ocorriam no mesmo espaço e o projeto de extensão Entre Comunidades, com quadros de fotografias ampliadas do Reis de Boi. Entre outros parceiros pontuais que em cada evento contribuem para a implementação.



Figura 4: A e B – elementos utilizados nas exposições; C – interação com os visitantes; D – intervenções culturais

Ressalto que um dos pontos fortes da exposição é a interação dos visitantes com os mediadores, é importante que a apresentação dê oportunidade para que os visitantes também contribuam com as histórias, que haja troca de memórias e conhecimentos, além da interação com os materiais expostos. Os instrumentos musicais foram os elementos mais potentes e principais tecnologias de aprendizagem nesse processo de envolvimento, de modo que as pessoas tocavam juntas, brincavam e dançavam.

A exposição foi meio de formação para os visitantes, mas principalmente para os cursistas e integrantes do LABEA, pois ao assumir a responsabilidade como mediadores da atividade, precisávamos compreender os conteúdos apresentados, fazer adaptações, criar estratégias de interação. Nesse movimento, cada exposição se torna única, apesar de um roteiro pré-definido, a liberdade do grupo propor mudanças, acrescentar pontos de reflexão, faz com que ela permaneça viva e ganhe cunho afetivo.

É importante ressaltar que não há uma receita de bolo para a educação crítica-decolonial, tão pouco a garantia de que os problemas serão esgotados, são trocas de experiencias que podem contribuir nas ideias de estratégias pedagógicas. De modo

que pensar a realidade a partir dos caminhos propostos pela pedagogia decolonial abrem possibilidades de epistemologias e perspectivas teóricas outras que podem promover rachaduras no engessamento da colonialidade do saber.

> O campo da educação no Brasil vem, nos últimos anos, sendo chamado a rediscutir uma série de questões temáticas clássicas como currículo, didática, formação docente, cultura escolar etc, em função de novas demandas implicadas com o desafio de superar desigualdades e discriminações raciais, de gênero, sexualidade, religiosas, entre outras, assim como reconhecer e valorizar as diferenças, assumindo as tensões entre igualdade e diferença, políticas de redistribuição e de reconhecimento (WALSH; OLIVEIRA; CANDAU, 2018, p.6).

As discussões apresentadas podem ser uma motor propulsor para pensar criticamente o sistema educacional padrão e outras formas de saber que englobam as culturas étnicas emerge como principal foco da pedagogia decolonial, que não se desvincula por exemplo, dos movimentos sociais.

A produção do conhecimento é fincada em projetos políticos, e por isso quando se fala na autonomia dos sujeitos, se pensa em estratégias de reconhecimento do mundo dentro de um modo de produção vigente que enseja o epistemicídio e genocídio de minorias.

Quem detém os domínios dos meios de produção, formula a ideologia vigente tomam os espaços de uma sociabilidade que interferem nas estruturas da educação institucionalizada. É contra esse projeto societário que a proposta decolonial se sustenta, vendo os atravessamentos opressivos que se desdobram desse sistema numa colonialidade do poder. Para quem não detém esses domínios, acaba por vender sua força de trabalho em busca da sua sobrevivência. Assim, a emancipação só é possível através de uma revolução para assim existir a liberdade efetiva.

Dessa forma, quando Wash (2019) estabelece a interculturalidade epistêmica, traz uma luta contra a contraditória geopolítica do conhecimento atual, no qual:

> Seu interesse consiste em, simultaneamente, esclarecer como essas configurações são constitutivas do projeto do movimento indígena equatoriano e considerar suas implicações e possibilidades para o projeto participativo do pensamento crítico social [...] (WASH, 2019, p.10).

A educação ambiental como transversalidade no ensino revela a dinâmica das relações sociais que acoplam o homem e a natureza em um sistema-mundo mediado

pela exploração e desigualdades, o que evidencia a importância de uma perspectiva crítica inserida nas propostas pedagógicas, antevendo um posicionamento e processo de aprendizado voltado para a autonomia do sujeito.

É possível visualizar um projeto participativo considerando as identidades do território, com suas memórias e pertencimento, fomentando a educação ambiental com diálogo com as experiências dos próprios jovens incitando também uma construção política das questões ambientais, levantando a noção de educação fincada na liberdade do educador e educando como demonstra Paulo freire – “Sua concepção educacional se propõe ser uma abertura à história concreta e não uma simples idealização da liberdade ” (FREIRE, 1979, p.23).

As elaborações teóricas de Paulo Freire são importantes para apreender a perspectiva crítica dentro da prática da educação, e como o conhecimento é dinamizado sem essa perspectiva no modelo educacional atual. Consoante a Freire (1979, p.39) “Nas sociedades em que a dinâmica estrutural conduz à escravização das consciências, ‘a pedagogia dominante é a pedagogia das classes dominantes’”. Partindo dessa perspectiva, assumiu-se a responsabilidade de criar estratégias de cunho crítico fundamentado nesse pensamento, que pode ser conjugado também com o projeto decolonial.

A concepção marxista de liberdade também é preconizada na libertação, se respaldando que na ideia de liberdade liberal não é essa efetiva, é apenas jurídica, e procede de uma dinâmica de sociabilidade burguesa que é excludente por meio do trabalho e a educação não se distancia dessa dinâmica na medida que inicialmente o modo de produção capitalista cria divergências, contradições e separações, inclusive no que se refere ao trabalho manual e trabalho intelectual.

Além dos encontros realizados ao longo do curso, os jovens participavam de algumas atividades junto às CDS, de forma que pudessem interagir e realizar trocas de conhecimentos e experiências com o grupo, formado em sua maioria por adultos da comunidade. Foi um ano de convívio presencial com os jovens e mais um ano que desenvolvemos as nossas ações no caos da pandemia, nesse último ano trabalhamos com ações de diagnóstico das famílias em situação de vulnerabilidade social, combate a *Fake News*, doação de cestas básicas e atividades educativas remotas ou com

público reduzido (antes de o vírus chegar no Norte do ES).

A troca de conhecimento foi inerente a todo o processo, mas, mais do que os conhecimentos técnicos, desenvolvemos afetividades que permaneceram e se frutificam até os dias atuais. Hoje, parte desses jovens são alunos de universidades, estão distribuídos nos cursos de Ciências Biológicas, Agronomia, Educação do Campo, Engenharia de Produção e Odontologia. Alguns, inclusive, estão atuando em projetos de pesquisa e projetos de extensão desenvolvidos nas suas comunidades.

A partir da experiência formativa, pode se capturar as principais impressões e percepções dos jovens sobre o processo de ensino e aprendizagem dispostos no curso:

> *Antes de eu começar o curso eu era uma pessoa que nunca interagia com a comunidade, em relação a cultura, aí, quando começou o curso que eu comecei a ver e conhecer um pouco mais. Muitas partes do que a gente viu foi novo pra mim e também pra saber como que realmente era a comunidade, como foi um dia. Eu sempre soube que aonde eu moro é um quilombo, mas eu realmente procurei saber como que foi, como que acabou, a história mesmo, com o curso que eu comecei a me interessar, nas aulas de campo.*[29]

As narrativas dos jovens são de extrema importância, de forma a recuperar os aprendizados adquiridos a partir do processo formador para além do conteúdo propriamente apresentado, mas também de todo um contexto de abertura de óticas, fundamentos, e amplitude de visões de mundo.

O lugar de fala, é um importante instrumento de reconhecimento dos diferentes lugares sociais de povos e segmentos construídos na modernidade, que são delimitados em espaços na vida social cerceados por opressões por constituírem se diferentes do padrão universal de ser humano: o homem branco eurocêntrico. Essa perspectiva, evidencia as possibilidades de fala de segmentos coletivamente invisibilizados por essa estrutura societária, sedimentando experiências através dos relatos em comum adentrando ao norte de povos que foram estigmatizados, colonizados e tiveram o apagamento histórico uma das consequências das vicissitudes elaboradas pela classe dominantes.

Kilomba (2019) traz a partir do racismo estrutural, institucional e cotidiano, como os atravessamentos passam pela perspectiva do saber. Os paradigmas e epistemologias

[29] Os relatos dos jovens da formação estão no formato de citação, marcados em itálico.

refletem a supremacia branca, determinando que a teorização e a ciência têm um padrão eurocentrado e por ele pode-se explicar os fenômenos e o conhecimento. Dessa forma, como descolonizar o conhecimento? Kilomba (2019) ratifica que o subalterno precisa ser sujeito, e não objeto de estudo. É a partir de seu lugar de sujeito e pesquisador, para se iniciar a resistência decolonial no campo do saber.

Um dos itens importantes da formação executada é seu teor político, acendendo uma *práxis* que une fundamentos teóricos com a construção de perspectivas práticas voltadas a uma construção coletiva e emancipatória. A utilização das legislações, da concepção de projeto e metodologias também puderam ampliar o currículo educacional proposto, para a formação de futuros "agentes de desenvolvimento socioambiental". Importante ressaltar que essa terminologia foi utilizada pensando na estrutura posta da sociedade, de modo que os jovens tivessem oportunidades de serem os atores nos projetos ambientais desenvolvidos na suas comunidades, normalmente são os termos utilizados nas vagas ofertadas por esses projetos.

No último módulo do curso, fizemos uma aproximação do jovens com uma professora vereadora do município de São Mateus, nessas trocas intensificamos os diálogos sobre a posição da mulher nos espaços decisórios e na política. A fala de uma das jovens reflete o impacto da proposta:

> *Eu particularmente sempre me interessei por política, desde o ano passado na verdade, foi o meu despertar. Só que, assim, é muito mais fácil você entender sobre política tendo uma pessoa te explicando do que você lendo na internet, que muitas vezes não é verdade. O curso pra mim foi sem palavras, porque além de tratar sobre política, tratou sobre os nossos problemas da tubulação da comunidade, sobre o meio físico ambiental da nossa comunidade e como essas coisas estão interligadas, sabe? Eu nunca pensei que política podia andar junto com ambientalismo, pra mim era uma coisa completamente diferente e a gente vê que uma coisa liga a outra. E a resposta também dos problemas, muitas vezes você vê o problema, mas você não vê porque ele tá ali, como foi gerado aquele problema e o curso não só descobriu isso a gente também descobriu como solucionar.*
>
> *Eu gostei muito do curso, das aulas teóricas, aulas de campo, principalmente as aulas de campo pra entender e conhecer os lugares. (...) eu achei bastante interessante também a aula sobre política, a mulher ser valorizada, ter mais espaço. Eu quero não só ta aqui estudando, mas ser como vocês, sair, fazer palestras e essas coisas.*

A visão crítica pode ser apreendida pelos participantes, inclusive numa perspectiva de questionamentos que envolvem, por exemplo, o multiculturalismo e o currículo vinculado à identidade trazido por Silva (2000). Essa categoria é inserida na medida

que desperta o reconhecimento dos indivíduos a partir do que se entende como identidade, que deriva da diferença, norma imprescindível para conhecer os diferentes sujeitos e práticas sociais numa sociabilidade vigente. Ainda sobre a perspectiva crítica, relata se:

> *Através da formação que nos foi dada durante o curso me fez evoluir muito mentalmente, me fez criar uma visão sobre um assunto que está muito frequente em nossas vidas e realidade nos demonstrando direitos e deveres que temos por lei. Que foi muito identificado na aula de política, que foi a Jaciara que deu, e também a ideia de sempre nos questionar a ideia que nos está sendo passado, as informações que estão sendo passadas se é verdade ou não e criar uma visão crítica sobre certos assuntos. Eu admiro muito o trabalho de vocês e eu acho que vocês passaram uma visão que vocês têm, que tá ensinando bem pra nós e eu queria representar pra outras pessoas, também ser um bom exemplo pra minha comunidade.*

O multiculturalismo parte de uma das propostas pedagógicas críticas, para compreender a realidade diante das diversidades de povos, enxergando os sujeitos diante das diversidades étnicas, e isso também perpassa a perspectiva ambiental. O racismo ambiental, por exemplo, é um desvelamento das relações sociais discriminador, em que a degradação ambiental se dá em um contexto racializado, ensejando o multiculturalismo ou interculturalidade[30] evidenciar as identidades através do pluralismo cultural para se pensar fenômenos da atualidade.

As desigualdades se dão através do trabalho, do acesso, do tratamento, e também diante da concepção espacial. É nessa perspectiva que o fortalecimento de pertencimento é necessário para fortalecer os sujeitos em seus territórios.

O saber é fundamental no jogo das relações, e se instala nas dimensões econômicas e políticas, no qual a colonialidade perpassa o saber, e torna aqueles advindos de fora do saber eurocentrado, tratado com subalternidade. A relação saber-poder encontra caminhos diante da colonialidade, que definem políticas e ideologias que se transformam numa bio-necropolítica, aglutinação feita por Achille Mbembe, em que “a morte e a possibilidade do matável constituiu o organizador das relações sociais” (LIMA, 2018, p.22).

> A guerra e o extermínio dos Botocudos tinham o respaldo jurídico da coroa

[30]A Interculturalidade Crítica pode ser definida como uma proposta ética e política que tem como horizonte a construção de sociedades que considerem as diferenças como pressupostos da democracia, que incentivem o diálogo intercultural e o empoderamento dos grupos historicamente considerados como inferiores (CANDAU, 2010, p.338 *apud* BARROZO; SÁNCHEZ, 2015, p.5).

> portuguesa, pois o príncipe regente, D. João, por intermédio da Carta Régia de 13 de maio de 1808, deflagrou a “guerra ofensiva” contra os índios Botocudos do Rio Doce das capitanias de Minas Gerais e do Espírito Santo, permitindo ainda o cativeiro dos índios capturados com vida por 10 anos ou enquanto durasse a “fereza” e a “antropofagia” entre eles. O governo imperial determinou que os postos militares (o posto militar era chamado de quartel, por isso ainda hoje algumas localidades de Linhares recebem essa designação) já estabelecidos à margem do Rio Doce recebessem reforços de armas e soldados e que novos fossem criados para proteção dos colonos e ataque aos Botocudos (SALIM, 2020, p.108;109)

Adentrar no contexto da colonialidade permite estabelecer diálogos com a exploração/opressão vivida por determinados grupos, como a população negra. Mbembe faz pensar o racismo como instrumento de regulação dos corpos feita por quem detém o poder. Os países colonizados, não sofrem apenas pela exclusão, no sentido literal econômico, mas também no campo do poder-saber-ser tendo a possibilidade epistemológica e metodológica a categoria bio-necropolítica, de utilizar a perspectiva racial.

Os problemas socioambientais estão atrelados a um conjunto de engrenagens que inferiorizam povos não brancos, retomando questões como a de acesso à serviços, de dignidade e de construção identitária, cultural e familiar. Além disso, o conhecimento também é inacessível quando os padrões das relações sociais dinamizam de forma a estruturar o processo educacional e formativa de uma sociedade, menosprezando saberes populares e impondo uma epistemologia, modo de pensar, e de produzir conhecimento unilateralmente pelo viés do homem branco. Um dos diálogos finais do curso entre os jovens consegue sintetizar como a formação pode contribuir:

> *- Uma coisa que eu queria falar pra vocês é valorizar a história das comunidades. Eu não tinha ideia que a história das comunidades podia variar muito. Porque na nossa comunidade já foi várias pessoas, várias pessoas de Vitória pra saber história pegar e chegar a fazer até livro da nossa comunidade e ganhar dinheiro em cima da gente, sem a gente saber, vendendo os livros. E nem voltar pra comunidade pra saber se a gente tá bem, sabe?*
>
> *- O projeto nos ajudou a ver o valor de nossa própria cultura que, por um tempo, esteve adormecida. Isso nos possibilitou conhecer a minha própria história que, por muito tempo, foi mascarada e nos foi passada de forma distorcida. Com isso, evoluímos muito, nos tornamos pessoas mais voltadas às causas sociais e ambientais. Nos tornamos mais questionadores e nos aprofundamos mais sobre o lugar onde vivemos. Assim, nos sentimos mais preparados para ajudar na solução desses problemas, pois adquirimos mais conhecimentos sobre suas causas e suas consequências para nossas comunidades. Queremos ajudar compartilhando esses conhecimentos que adquiri no curso; quero despertar mais jovens para nossa história, quero me*

> *aprofundar sobre os interesses da comunidade e ajudar em tudo que for preciso.*

É preciso pensar que a teoria se encontra em uma arena de embates, ensejando que o currículo também se encontra nessa disputa de espaços, a partir da formação de docentes e do formato das diretrizes de ensino. A rigidez do currículo é questionada, de forma a refletir o papel do docente na busca de sua autonomia e da inserção de temáticas a partir dos coletivos sociais (ARROYO, 2014).

É pensar os diferentes territórios e territorialidades que a discussão do currículo pode adentrar a percepção mais aprofundada da realidade, de forma que o ordenamento curricular formal possa não adentrar as diferentes perspectivas de existência, de culturalidade, e que permitem determinada identificação do aluno com o processo de ensino aprendizagem com sua realidade. É a partir desse pressuposto que outras políticas educacionais vêm surgindo, tentando não delimitar os debates a partir de um projeto societário consolidado. Esse vínculo com a realidade se torna importante na compreensão dos fenômenos:

> *A partir do Projeto aprendemos a estabelecer relações entre os problemas de nossas comunidades e aqueles de escalas maiores. Um exemplo bem atual é essa pandemia que estamos passando, e como tudo isso afetou a nossa comunidade, vemos que com o isolamento, nossas famílias de sua maioria carente, passam por necessidades e não tem o que dar de comer aos seus filhos, com foram dispensados de seus serviços seus salários foram suspensos, e muitos não tem acesso à internet para solicitar o auxílio emergencial. Um problema de escala mundial que alterou drasticamente o funcionamento da vida das famílias da comunidade.*

Ailton Krenak, através de uma perspectiva dos povos indígenas possibilita uma reflexão sobre a empreiteira colonial do “progresso” como máquina de fabricação da pobreza nos territórios tradicionais.

> Comunidades humanas conseguiram viver no século XVII, século XVIII, século XIX, ficaram vivendo lá, criaram seus filhos, têm cultura, têm conhecimento sobre aquele lugar, são capazes de se reproduzir culturalmente ali, de dar conta deles mesmos. Aí chega a colonização ali, acaba com a confiança daquela gente. Transforma tudo num sistema de fabricação de pobreza. E aí, na virada do século XX para o século XXI, descobrimos ter uma capacidade enorme de fabricar pobreza, que é quando você chega em comunidades que ainda não têm dependência dessa coisa do fluxo do mercado, que são capazes de comer, beber, se vestir com as coisas que estão próximas deles, daqui a pouco eles estão subjugados por esse sistema de compensação do trabalho do mercado, mão de obra e tudo e acaba que, por seu despreparo para esse modelo, são excluídos também, e eles vão para aquela lista dos pobres. (...) Quer dizer, nós estamos conseguindo transformar os índios do Brasil em pobres do Brasil. Se a gente investir mesmo nisso, a gente consegue transformar todo mundo em pobre.

> E é uma falta de imaginação, porque a gente tem tantos exemplos recentes e mais antigos da nossa história que nos permitiriam pensar como que nós podemos, com essa diversidade cultural, valorizar sistemas de conhecimento que não estão nos cânones (KRENAK, 2015, p.332-333).

A política educacional e identitária têm em comum o sentimento da emancipação pelo saber e ser, existindo projetos que estabelecem o pertencimento, em especial o pertencimento racial, como aquele de desponta o movimento de ocupar espaços, territórios que não se limitam ao geográfico, mas nos campos do saber e de existência. Hintzen (2009, p.53) traz a preocupação de como esse movimento pode ser visto:

> Há uma compreensão comum acerca da identidade diaspórica como uma subjetividade produzida a partir de um fenômeno coletivo de deslocamento e de dispersão, a partir de uma pátria real ou mesmo imaginária. Ela seria também uma resposta à despossessão. Esta compreensão ignora a complexidade da forma integral em que a identidade está mergulhada em geografias sociais, culturais e políticas nacionais e locais.

As teorias de currículo crítica e pós-crítica descritas por Silva (2019) trazem as considerações sobre outros povos em pauta, de forma a não se prever uma unilateralidade na promoção do saber. Arroyo (2013, n.p) invoca que "É necessário e urgente um movimento de reação ao caráter controlador, padronizador que as políticas de avaliação impõem sobre os docentes e educandos sobre o que ensinar-aprender".

Outro ponto em que os professores normalmente estão preocupados, são as avaliações dos alunos. Nesse âmbito, Zabala (1998) defende que o objeto de estudo das disciplinas deveria ser a vida, e não apenas os conceitos, o autor ao discutir a avaliação de alunos, explica que essa ainda se dá de forma a compreender o alcance da aprendizagem, sem envolver outros aspectos para além do cognitivo, como as relações interpessoais, autonomia, por exemplo. Quando se avalia mais do que a aprendizagem cognitiva, a avaliação se altera, não sendo o modelo pragmático utilizado normalmente, focado nos resultados.[31]

O aluno é o sujeito avaliado, e o objeto de avaliação é o seu processo de aprendizagem no modelo comum, porém o autor evidencia que esta deveria ser processos tanto individuais, quanto grupais. Zabala destaca a necessidade de compreender a escola como instituição de formação integral, de forma a desenvolver

[31] Licença poética – como diria na nossa linguagem - em gíria: Quando se avalia mais do que a aprendizagem cognitiva, *os pragmático pira*.

as capacidades e não selecionar os mais aptos a partir de uma avaliação uniformizadora e seletiva (ZABALA, 1998).

O método conteudista, que denota instrumentos avaliativos a partir de conteúdos factuais, pode não promover a conexão dos fatos aos conceitos, de forma a realmente compreendê-los. A avaliação a partir do conhecimento dos fatos, por si só, torna-se precária. As atividades mais adequadas são aquelas que podem observar os conceitos sendo aplicados nos diferentes contextos.

Zabala (1998) então incide que é necessário de ater as diversas formas de avaliar, sendo a partir da observação sistemática, conseguir desenvolver as capacidades dos alunos, e assim evidenciar uma avaliação para além dos conteúdos procedimentais.

De forma a compreender a experiência dos jovens na formação, foram realizadas avaliações através de debates coletivos e após a conclusão do curso, em maio de 2020, o grupo permanecia em contato, mas devido à pandemia do novo coronavírus ficamos impossibilitados de nos encontrarmos para realizar alguma oficina ou roda de conversa. Dessa forma, foi encaminhado um questionário semiestruturado, na tentativa de identificar elementos principais, que os formados associavam para uma resposta curta e escrita, com intuito de completar os registros das suas percepções. No quadro a seguir (Quadro 5) são apresentados temas que foram considerados relevantes pelos jovens na formação:

Quadro 5 - Temas relevantes discutidos no curso

Na sua opinião, quais temas discutidos no curso foram mais relevantes? (14 respostas dos 17 que concluíram):	
Jovem 1	Ecossistemas costeiros do norte do Espírito Santo/ e a aula sobre direitos e deveres e outros assuntos envolvendo política, sobre os índios e meio de sobrevivência e os impactos gerados sobre eles.
Jovem 2	as causas ambientais, a vida das comunidades tradicionais, a importância de lideranças para comunidades, a importância de nossa participação na política, o despertamento da cultura de nossas comunidades, conhecimentos geomorfológicos sobre a planície costeira do rio doce, entre outros, todos os temas que o curso abordou foram de muita relevância.
Jovem 3	O tema mais relevante foi sobre a planície costeira do rio doce, com esse tema adquirir vários conhecimentos
Jovem 4	Para mim todos. Mas o que eu mais curti foi políticas públicas
Jovem 5	os impactos no meio ambiente através da má ação humana a diversificação do solo existente em nosso litoral
Jovem 6	Oportunidades e também sobre os jovens olhar para própria comunidade com um olhar de esperança, de melhorias, que hoje em dia depende muito dos interesses dos próprios jovens e adultos de suas comunidades, e não deixar que nós mesmos os impeçam de

	saber sobre histórias boas e ruins que nossas comunidades tiveram e para nós e para outras pessoas poder valorizar oque à de bonito e o que pode haver.
Jovem 7	Oportunidades e também sobre os jovens olhar para própria comunidade com um olhar de esperança, de melhorias, que hoje em dia depende muito dos interesses dos próprios jovens e adultos de suas comunidades, e não deixar que nós mesmos os impeçam de saber sobre histórias boas e ruins que nossas comunidades tiveram e para nós e para outras pessoas poder valorizar oque à de bonito e o que pode haver.
Jovem 8	Organização política do estado brasileiro e os aspectos socioambientais
Jovem 9	organização política brasileira e a aula de campo no manguezal.
Jovem 10	A formação da PCRD, as características geológicas de cada comunidades, tais como a divisão do terciário e quaternário, a mata, o solo existente em cada uma particularmente
Jovem 11	Os Ecossistema
Jovem 12	Geomorfologia, Política, Estudos sobre as comunidades
Jovem 13	Política, estudos sobre as comunidades, culturas diferentes no Estado.
Jovem 14	Sobre a planície costeira do rio doce

Fonte: Autoria Própria

Podemos observar que ao perguntar sobre os conteúdos trabalhados no curso mais relevantes para os jovens, as respostas se aproximaram de conhecimentos que envolveram temáticas relacionadas à política, cultura, identidades, que no ensino básico não estão categorizadas como “caixinhas” das disciplinas obrigatórias. Além de observarmos que há uma diversidade nas respostas, até mesmo na estrutura da linguagem utilizadas.

Já no momento em que direcionamos a pergunta para os temas em relação as matérias escolares, a maioria das respostas foram sintetizadas em geografia e biologia (Quadro 6). Houve uma padronização na associação, além de respostas curtas, mesmo que não tenhamos pedido para explicarem, podemos refletir sobre a tendencia das avaliações (provas) influenciarem no formato de como expressamos as nossas reflexões quando somos perguntados, em sentido de um formato padronizado e de via única (pergunta -> resposta) para de categorizarmos respostas apenas como “certas ou erradas”, além da exigência de não fazer rodeios. Há uma demarcação do pragmatismo na regência da escola e isso é naturalizado. Não cabem a apresentação de outros saberem que não estejam categorizados como disciplina.

Quadro 6 - Temas relevantes discutidos no curso

Os temas do curso contribuíram com alguma matéria na escola?	
Jovem 1	Geografia e História.
Jovem 2	sim, contribuíram para história, geografia, sociologia, filosofia, biologia, química entre outras

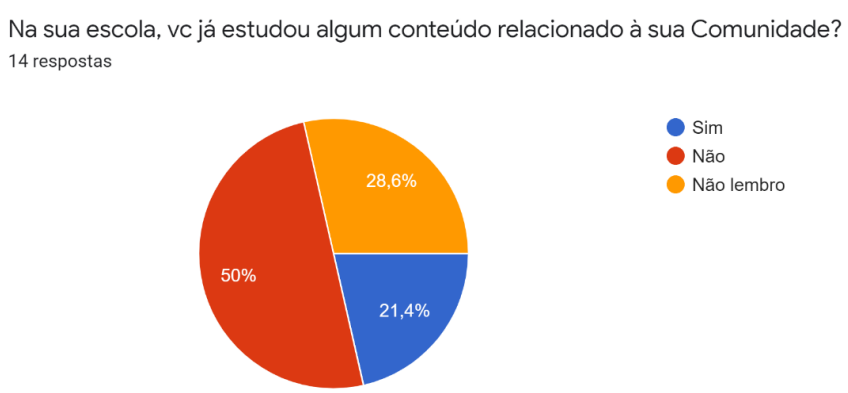
Jovem 3	Sim, contribuiu na matéria de biologia
Jovem 4	Sim. Em matérias como geografia e biologia
Jovem 5	sim, geografia, história, sociologia e biologia
Jovem 6	Biologia: Meio Ambiente, Geografia: Planalto e Planície
Jovem 7	Meio Ambiente na biologia e na geografia
Jovem 8	Sim, geografia.
Jovem 9	sim, geografia.
Jovem 10	Sim, principalmente quando falamos sobre a formação do relevo, hidrografia nas aulas de geografia
Jovem 11	Sim. Geografia.
Jovem 12	Geomorfologia e política
Jovem 13	Contribuiu, sim. Na matéria de Geografia
Jovem 14	Sim, geografia e como eu estudo na escola agrícola também ajudou muito

Fonte: Autoria Própria

A organização do roteiro nos estudos pautadas na Planície Costeira do Rio Doce, principalmente no primeiro módulo, aproximou os conteúdos curso aos vistos em sala de aula. Porém, essa etapa do curso foi a mais direciona para aulas expositivas, conceitos da geografia e da biologia, de modo que a maioria dos mediadores eram também dessas áreas. Assim, incluir professores de outras áreas pode ser uma das estratégias para ampliar a percepção dos jovens sobre a relação dos conteúdos trabalhados com outras disciplinas.

De modo a perceber o vínculo dessas temáticas com o estudo dentro nas escolas formais frequentadas pelos jovens, foi perguntado quais conteúdos relacionados a comunidade era abordado dentro da sala de aula, visando um ensino aprendizagem mais próximo da realidades dos alunos, conformes retorno dos cursistas apresentados a seguir (Gráfico X e Quadro 7):

Gráfico 1 - Conteúdos relacionando comunidade e escola



Quadro 7 - Conteúdos vistos em sala de aula relacionados à comunidade

Se sim, quais? (3 respostas)	
Jovem 1	Planície quaternária, os tabuleiros terciários, planície e planalto
Jovem 2	Desmatamento, destruição, casos de enchentes
Jovem 3	Agricultura familiar e território quilombola

Fonte: Autoria Própria

Observamos assim, a evidência da padronização do ensino mesmo nas escolas que compõem o território, que dentro de uma perspectiva pragmática abordam somente os temas cujas diretrizes estão traçadas no currículo comum, não introduzindo, por vezes, a realidade do aluno e sua relação com sua ambiência que se desvela nos espaços em que frequenta na sua vida social.

Importante ressaltar que a resposta do “jovem 3” tem relação com tensões política da educação e poderiam guiar esse trabalho para outras discussões, pois esse cursista estudava em uma Escola Família Agrícola, configurada como uma Escola do Campo. Neste trabalho não serão destrinchadas as potencialidades e desafios das escolas do campo, mas a aproximação das lutas travadas por essas comunidades escolares apresenta relações com as temáticas aqui expostas. Os desafios e lutas travadas pelos movimentos sociais articulados a comunidade escolar certamente contribuem no debate. Os conflitos enfrentados nesse campo apresentas diversas potencialidades pedagógicas e também expõe as tantas violências dos governantes frente as comunidades que apresentam suas organizações diferentes das impostas. Mesmo assim, a organização curricular dessa escola em questão também dá por meio da articulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com os respectivos componentes curriculares (disciplina) apresentando suas competências, habilidades e bases tecnológicas e, também, com os Temas Geradores, conforme um estudo realizado por Coelho, Teixeira e Santos (2020, p.66), como os autores explicam:

> A Escola do Campo não é um tipo diferente de escola, mas apresenta uma identidade própria que reconhece e ajuda no fortalecimento dos povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura. Os princípios pedagógicos da Educação do Campo elucidam a construção de uma escola onde os valores políticos, sociais, históricos e culturais estejam refletidos no currículo de maneira articulada com o projeto de desenvolvimento humano do educando.

Por isso, apresentam resistências organizadas frente aos processo de aprendizagem que são colocados em relações subalternas às escolhas de conteúdo pela colonialidade do poder, reverberando no obscurantismo da educação mercantilista e

depositária (FREIRE,1979), que se limita ao depósito de conteúdo aos alunos sem a criticidade e relação com a realidade. É possível ainda ver avanços nas pautas inseridas pela luta dos movimentos sociais, mas as dificuldades ainda perpassam pela perspectiva centralizada da educação voltada ao capital e os rastros da colonialidade.

Outra pergunta feita aos jovens sobre a formação do curso foi referente a quais temas eles consideram relevantes para socializar, caso eles tivessem a oportunidade de ministrar alguma palestra (Quadro 8):

Quadro 8 - Temas considerados relevantes para socializar

Se você fosse convidado(a) para dar uma palestra/aula em alguma escola da região, qual/quais tema(s) você escolheria para trabalhar com os alunos? Por quê? (14 respostas)	
Jovem 1	Impactos gerados sobre o local onde moram e a política do local. Porque são assuntos quase nada abordados, e assim que citados geram um interesse em quem ouve. E isso é bom, pois assim que você vai falando as pessoas se impressionam com a gravidade do assunto e as vezes até tomam uma visão mais crítica sobre o assunto.
Jovem 2	a importância da nossa cultura e da história de nossos antepassados, os direitos que nós, jovens de comunidade temos, como a política faz parte de nossas vidas e como é importante discutir sobre ela, o empoderamento feminino e mulheres na política.
Jovem 3	História da sua comunidade, origem da comunidade, os primeiros moradores
Jovem 4	Sobre as comunidades tradicionais, sua cultura e modo de vida e a importância dessa tradição para nossa sociedade. Porque muitas pessoas moram na mesma cidade no mesmo munícipio e não tem conhecimentos dessa tradição
Jovem 5	a exploração do petróleo em nossa região e suas consequências
Jovem 6	Meio Ambiente
Jovem 7	Direitos das comunidades e meio ambiente
Jovem 8	Os próprios problemas socioambientais que a minha comunidade sofre e o direito que a mesma possui
Jovem 9	a história da comunidade, pois é um tema que os alunos da mesma não têm conhecimento.
Jovem 10	Á formação dá PCRD, pois assim mostraria pra todos o modo que foi formado o local que vivemos hoje
Jovem 11	Planície quaternária. Por que discutir as regiões costeiras do espírito santo e tem coisas interessantes para discutir
Jovem 12	Conscientização com o meio ambiente
Jovem 13	Política, pois muitos alunos não tem nenhum tipo se quer de entendimento sobre o assunto.
Jovem 14	Meio antrópico da Planície Costeira do Rio Doce; A relação do homem e natureza, as unidades de conservação e os principais problemas socioambientais enfrentados na comunidade

Fonte: Autoria Própria

Assim, observamos que os interesses dos jovens estão voltados para conhecimentos que contribuam com a compreensão das suas realidades, apresentando que os conhecimentos sobre o território da Planície Costeira do Rio Doce oferecem potencialidades para o sentimento de pertencimento, justiça socioambiental em um viés intercultural e crítico. Reforçando que é fundamental a existência de uma

perspectiva crítica, como os jovens apresentaram para compreender determinados fenômenos, ao sinalizarem que a formação incentivou a busca de conhecimentos agregados a suas histórias, conflitos presentes e as articulações com o poder público para garantir uma agenda voltada às problemáticas presentes na sociedade.

> Confluir os diferentes programas, disciplinas e conteúdos para práticas pedagógicas territorializadas que ressignifiquem a escola e a cidade a partir de uma proposta de formação humana Integral, Integrada e Integradora. Pensar o espaço da escola como espaço educativo sustentável, capaz de promover por sua própria infraestrutura um conteúdo para Educação Ambiental. Ampliar o entendimento sobre a economia e suas relações com a natureza. Enfim, são exemplos que nos provocam a pensar – vide proposta de banco de dados – novas situações e cenários na escola. Situações e cenários que desassossegam nossas certezas e hábitos, empurrando-nos para além do óbvio das velhas estruturas espaciais e temporais da escola e da cidade (BRASIL, 2010, p.57).

A perspectiva decolonial se projeta em diálogo com o trecho a cima, influindo na defesa dos territórios e das suas territorialidades a partir da *vida* como centralidade das pautas de luta, permeando inclusive o campo do saber. De modo que é fundamental o movimento de deslocamento de óticas para romper com o padrão de dominação nos processos de ensino, assim como defender a autonomia dos docente e discentes para que novas trajetórias curriculares e de processos de ensino aprendizagem tenham aberturas para emergir.

Sabemos que as transformações nos processos de cada cursistas não estão integralmente relacionadas a realização do curso, muitos fatores ao longo do tempo em que estiveram cursando no projeto influenciam para as mudanças de perspectivas, reflexões a respeito das suas realidades, até porque, como venho reforçando, o território é educativo, de modo que as relações cotidianas são pedagógicas. Mesmo assim, perguntamos aos jovens sobre suas expectativas de futuro em relação a atuação junto à comunidade, conforme apresentado no quadro a seguir (Quadro 9).

Quadro 9 - Expectativas de futuro na atuação local

Quais são suas expectativas de futuro quanto a sua atuação junto a sua comunidade? (12 respostas)	
Jovem 1	Que possam reconhecer futuramente tanto nós quanto os outros moradores que esse projeto veio pra fazer diferença e não para perdermos nossos tempo e o tempo dos outros.
Jovem 2	Não é possível fazer nada sozinha, mas se eu conseguir pretendo procurar saber mais sobre os meios de sobrevivência do passado, e quais os impactos que contribuíram para a não existência dos mesmos.

Jovem 3	Quero ajudar e passar todos os conhecimentos que adquiri no curso, quero despertar mais jovens para nossa história, quero me aprofundar sobre os interesses da comunidade e ajudar em tudo que dor preciso.
Jovem 4	Minha expectativa é que no futuro minha comunidade esteja não só apenas com pensamentos diferentes e sim com atitudes diferentes .
Jovem 5	Eu quero pode ajudar minha comunidade evoluir ir para frente e tornar um lugar muito melhor para viver
Jovem 6	Poder de voz, utilizando os conhecimentos adquiridos.
Jovem 7	Diante dos conhecimentos obtidos, quero passá-los para a comunidade ajudando enfrentar os problemas e indo em busca das possíveis soluções, contribuindo consequentemente com o bom convívio de ambos.
Jovem 8	Me envolver com a comunidade indo em busca de soluções para os problemas socioambientais que a mesma enfrenta, contribuindo para o bem-estar de todos.
Jovem 9	Eu espero ter uma grande contribuição quando for preciso tomar decisões em prol dá comunidade, pro bem em geral
Jovem 10	Ajuda na organizações de projetos de conservação do ambiente natural da comunidade, na organização da liderança .
Jovem 11	Tentar trazer lazer e segurança daqui pra frente porque iremos precisar
Jovem 12	Minha expectativa é ajudar a minha comunidade no que ela precisar lutar.

Fonte: Autoria Própria

Todas as respostas apontaram para o desejo que promover um movimento continuo, seja oportunizando conhecimentos sobre os territórios para outros moradores, buscando espaços nas tomadas de decisão que interferem nas suas realidade ou somando esforços com as lideranças comunitárias através de associações de moradores e coletivos presentes. Assim, consideramos mais uma das potencialidades nos processos formativos: o esperançar!

> Esperançar, para bell e Freire, é condição para o estabelecimento de comunidades educativas dispostas a reagir à violência das opressões vigentes em ambientes estruturalmente hostis à liberdade de expressão e a questionamentos das relações verticalizadas que as sustentam. É justamente nesse ponto que os ensinamentos encontram o desejo de ser feliz em sala de aula vivenciando a troca e o afeto mútuo: bell hooks não romantiza sua trajetória de professora progressista e intelectual negra; muito pelo contrário, apresenta os desafios contidos na experiência de desenvolver uma prática de ensino fundada no diálogo crítico, no antirracismo e feminismo, concebida em ambientes historicamente favorecidos pelos sistemas de opressão que ela denuncia e combate de maneira sistemática (HOOKS, 2021, p.11).

Outra pergunta presente no questionário foi em relação as melhorias do projeto na perspectiva dos que vivenciaram o processo, conforme apresentado no quadro (Quadro 10) a seguir:

Quadro 10 - Sugestões para melhoria do projeto

Você tem sugestões para a melhoria do projeto? Quais? (11 respostas)	
Jovem 1	Abordar bem profundamente os acontecimentos de cada comunidade e visar saber o porquê de cada impacto do lugar.

Jovem 2	Que abranja a um número maior de pessoas.
Jovem 3	Minha sugestão é que o projeto continue do jeito que está ajudando comunidades a ter conhecimento da sua origem
Jovem 4	Até difícil pensar numa sugestão para projeto por que ele ja é maravilhoso. Mas acho que seria aumentar suas relações mais ainda com os moradores da comunidade.
Jovem 5	Mais vagas de estágios e oportunizar mais pessoas para a participação.
Jovem 6	Manter a organização do projeto, que em minha opinião está ótima.
Jovem 7	Não, por que estou satisfeita com a organização do projeto.
Jovem 8	Sugestão em si não, mais um desejo sim, que o projeto se renove e estenda tudo que nós aprendemos pra outras pessoas e comunidades
Jovem 9	Não
Jovem 10	No momento não.
Jovem 11	Não tenho

Fonte: Autoria Própria

A parir das respostas dos cursistas podemos ressaltar como melhorias propostas o aprofundamento dos estudos dos fenômenos com um olhar mais direcionado para cada comunidade, pois as questões foram tratadas a nível de território, considerando aspectos comuns entre as seis comunidades; a ampliação da sua abrangência e intensificação no envolvimento com a comunidade, além da ampliação do número de vagas para o curso e para estagiários; e que o projeto seja contínuo.

Nessa prisma, podemos identificar como desafios:

- A dependência de recursos externos para que o projeto se torne contínuo, visto que projetos patrocinados tentem a apresentar na sua estrutura um tempo curto de atuação, tornando as possibilidades reduzidas depois do encerramento do contrato, mesmo quando o grupo se coloca à disposição voluntariamente; explorar outras estratégias pedagógicas que se aproximem das epistemologias locais, ampliando as possibilidade da troca de conhecimentos para além de aulas expositivas e trabalhos textuais, o que é sempre um paradigma visto que há uma tendência de reforçar os métodos do ensino formal para contribuir na inclusão dos jovens de comunidades tradicionais no ensino padrão;

- Aprofundar nos fenômenos de cada comunidade, o que implica na inserção de outros colaboradores, além da ampliação de esforços para trabalhar temas mais específicos; a continuidade do projeto, também é um desafio, de modo que uma das estratégias é buscar programas ou outras possibilidades que sejam mais duradouras;

- Apesar de não ter aparecido nas respostas e nos diálogos registrados, os cursistas expunham o desejo de terem mais tempo de convivência sem atividades programadas, como encontros e comemorações, essa questão pode ser vista em propostas institucionalizadas como incentivadora de “balburdias”, mas analisando as potencialidades das relações, os encontros livres ou que promovam interações leves e de lazer são essenciais para que o coletivo se fortaleça, que haja trocas nas conversas, possibilidades de aproximação e integração. Sempre ou quase sempre ideias potentes e coletivos nascem de outras relações não institucionalizadas, mas inundadas de afetos.

Através das narrativas e olhares atentos aos processos dos jovens, filhos da Planície Costeira do Rio Doce, evidencio a defesa de que o território é educativo, tanto pelas diversas potencialidades pedagógicas, já apresentas através das temáticas trabalhadas no curso, mas principalmente, pela presença desses sujeitos que proporcionam diversas relações e olhares capazes de nos transformar.

13. O FIM SÓ É FIM NO TEMPO DA NARRATIVA: CONSIDERAÇÕES PARA CONTINUIDADE DOS PROCESSOS EDUCATIVOS

Brasil, meu nego
Deixa eu te contar
A história que a história não conta
O avesso do mesmo lugar
Na luta é que a gente se encontra
Brasil, meu dengo
A Mangueira chegou
Com versos que o livro apagou
Desde 1500
Tem mais invasão do que descobrimento
Tem sangue retinto pisado
Atrás do herói emoldurado
Mulheres, tamoios, mulatos
Eu quero um país que não está no retrato
Brasil, o teu nome é Dandara
E a tua cara é de cariri

O samba-enredo de Deivid Domênico, Tomaz Miranda, Mama, Marcio Bola, Ronie Oliveira, Danilo Firmino e Manu da Cuíca, feito para o desfile de carnaval de 2019 da escola de samba Mangueira, escancara as verdades únicas manchadas de sangue, das violências veladas no nosso território brasileiro. A subversão presente no samba e festejos populares, como o carnaval, representam uma das principais armas dos povos “subalternizados”, pois escancara a realidade a partir da ótica do sul global, de

modo que o carnaval também é decolonial.

A partir das tensões entre as elites políticas e a formação dos estados nacionais da América Latina, consideramos essencial desvelar as imposições e violações históricas pautadas pela racialização, pela na lógica de exploração do ser, poder, saber e da natureza. Em uma premissa de organizações civilizatórias focadas nos padrões eurocêntricos – não apenas por serem da Europa, mas que consideram a Europa como sendo *a* cultura, *a* civilização (única), *o* modelo para o mundo. Um modelo em que não só permitiram, mas incentivaram que mulheres indígenas e mulheres negras fossem as principais geradoras dos descendentes da miscigenação, através do estupro. Um modelo em que o genocídio de corpos e de epistemes foram naturalizados pelas elites políticas e se sustentam através da exploração do trabalho, sobretudo dos povos africanos e indígenas, tornando a América Latina um celeiro do norte global (países "desenvolvidos", demarcados pelas condições históricas de poder e acúmulo de riquezas).

Nesse cenário, é necessária uma perspectiva crítica e decolonial para compreendermos que os absurdos naturalizados, como a pobreza, não são meros acidentes de percurso e nem ocorrem por acaso, são parte de um projeto presente na sociedade, regido pelos desdobramentos do períodos colonial até os dias de hoje, fazendo-se presente a colonialidade em todos os espaços institucionalizados, assim como a escola. A colonialidade não é apenas uma sequela do colonialismo, mas define ainda as nossas hierarquias sociais que começa na colonização, se perdurem até hoje como parte estrutural da nossa sociedade moderna.

Nosso norte é nosso Sul. Apontamos nossas orientações para o sul, sulear é preciso, a partir de movimentos para além de uma política identitária. A política identitária é uma estratégia de luta, não é a proposito final, o objetivo é derrubar todo tipo de opressão, sendo as categorias de identidades uma estratégia de acesso à direitos, mas atentos que ainda sim estão submetidas a linguagem imposta pelo Estado. A autonomia política é essencial para contrapor a política embasada no neocolonialismo, uma lógica que ainda nos coloca em uma relação de dependência do norte global, através de políticas institucionalizadas para controle. Há de considerar as condições e especificidades de cada identidade, mas que perpassam pelas questões do capitalismo e não há como pensar o capitalismo sem pensar o racismo.

É um movimento, uma luta (pois é para a vida toda), de modo que os condenados do mundo se unifiquem por um projeto de libertação, contra todos os sistemas que seguem inferiorizando, desumanizando e reproduzindo as violências históricas. Nesse sentido que o currículo decolonial também precisa ser antirracista, antimachista, antimilitarista, sem seguir um modelo que nos fragmenta, mas que seja uma proposta decolonial voltada para libertação das lógicas de dominação que estão presentes nas multinacionais e nas elites políticas.

Os aportes teóricos nos auxiliam nas reflexões sobre nossas ações, contribui orientando nossas propostas, mas nossa verdadeira pulsão vem da autonomia, seja como coletivo, seja como educador. Por isso trazemos em evidência os referencias de autores e autoras que contribuem com teorizações e comunicação a partir do lugar de fala de quem sobreviveu e sobrevive as violências desde 1492, através das suas intelectualidades, cosmovisões, suas potências criadoras em geral.

Assim, pensando no contexto do ensino formal, não há como propor um currículo decolonial embasado somente na identidade, mas na complexidade de como historicamente foi construído o racismo, o heterossexismo, o cristianismo como é construída a lógica colonial-capitalista. É essa visão que nos permite aproximar da complexidade do Giro Decolonial, historicizar como se instalou o regime colonial e como se perpetua nos dias de hoje, nos fornece condições para combate-lo. Ser decolonial, perpassa pelo reconhecimento das resistências históricas que se opuseram à imposição colonial, considerada como uma teoria prática, social, coletiva e histórica que é feita neste continente por muito tempo, a partir da alteridade.

Esse trabalho, certamente, não apresenta uma solução capaz de gerar uma transformação imediata. Apresento as redes das quais estamos emaranhados a longa data e que orientam a construção do nosso olhar, das regras e caminhos que emergem nas frestas, nas brechas, no território, como movimento de vida, de resistência e rompimento da dominação. É um convite para direcionarmos o olhar para nós mesmos e nesse caminho o mais importante é o reconhecimento do outro, o outro como semelhante e ao mesmo tempo diferente nos permite a construção de nós mesmos. Nos tornamos sujeitos a partir do reconhecimento do outro, ou seja, através de um processo de alteridade. É a na alteridade que combatemos o epistemicídio, a desapropriação do outro como um ser político, capaz de transformar de reinventar e

porque não, uma oportunidade ao erro também, para que o caminho seja redirecionado. É um movimento de coragem, esperança e nesse emaranhado, um movimento de audácia. Não há caminho único, totalizante, ideal, linear e triunfante. Há uma luta coletiva, há o esperançar.

Os desafios são muitos para que alcancemos uma prática decolonial coletiva (não digo homogênea) e autônoma financeiramente, pois ainda dependemos de financiamentos de instituições que seguem uma lógica colonial para garantir as condições mínimas de vida, como alimentação e moradia. Considerando uma das principais vias de luta o diálogo com governantes, ainda sim estamos submetidos ao roteiro institucionalizado e o reconhecimento do Estado implica no controle do Estado.

As reflexões, textos livres, devaneios e direcionamentos apresentados neste trabalho foram pensadas com intuito de fortalecimento do diálogo entre pares, aos que se lançam na luta mesmo que em diferentes frentes, incentivando que as prática políticas gerem suas teorias, nos seus formatos. Digo incentivo, pois a alienação do trabalho nos distância das possibilidades de comunicação e de teorizações que promovam reflexões capazes de deslocar nossa ótica de mundo. O processo apresentado neste manuscrito esteve imerso nessa realidade, que nos induz a desistência, não há *liberdade* quando temos que optar por estudar, trabalhar, cuidar dos nossos ou viver, isso não é escolha, estamos submetidos a uma ordem social que é desenhada na falta de suporte e condições mínimas para que façamos resistência. Não desistir é ato de coragem, é prática de subversão e nossa condição se dá pela rede de apoio não institucionalizada, se dá no coletivo. Os sujeitos, as relações afetivas e nossas subjetividades são nossas maiores potencialidades, nossas únicas condições para seguir na via de encontros, curas, práticas de regeneração e esperança.

Arremato as reflexões apresentadas ressaltando um dos espaços criados nessa perspectiva do esperançar, como direcionamento possível e possível inspiração para outros educadores. O Projeto Comunidade Participativa se consolidou como grupo, como presença do LabEA nas escolas, nas comunidades, nas audiências, nos tribunais populares, no movimento social, na rede municipal e estadual de meio ambiente, entre outros. De modo que há uma liberdade para levar o projeto (ou andar com o projeto) por onde passamos, há afetos envolvidos, as relações que construímos nos atravessam, os conhecimentos que são compartilhados, os conflitos, as

dificuldades, esgotamentos, o esperançar e o reanimar para continuar, são algumas das dimensões que esse processo alcançou para nós, para um coletivo. As memórias promovem nossos reencontros com os membros das CDS e com os jovens do curso, é uma das bonitezas da educação, a troca, a presença do outro

> E mostraram que se pode aprender até mesmo aquilo que um currículo estranho define, sem usar essa pedagogia arrogante que se outorga o direito de definir não só o que estudar, mas também como estudar, pois ela dita o que é bom para cada um, reduzindo todos à uniformidade e, por isso mesmo, perdendo a riqueza das relações com a alteridade (FICHTNER, 2013, p. 299).

Assim, sintetizo este trabalho com um “causo”, uma fábula, não poderia ser diferente, mas dessa vez contado por Rubem Alves, que acredita e incentiva às escolas a serem asas e não gaiolas, pois escolas que são gaiolas exigem que os pássaros desaprendam a arte do voo. Um “causo” que me foi apresentado por um professor querido. Espero que possamos aprender olhando para os “Urubus e sabiás” do livro “Estórias de quem gosta de ensinar”, (ALVES, 1984, p. 61-62):

> Tudo aconteceu numa terra distante, no tempo em que os bichos falavam... Os urubus, aves por natureza becadas, mas sem grandes dotes para o canto, decidiram que, mesmo contra a natureza eles haveriam de se tornar grandes cantores. E para isto fundaram escolas e importaram professores, gargarejaram dó-ré-mi-fá, mandaram imprimir diplomas, e fizeram competições entre si, para ver quais deles seriam os mais importantes e teriam a permissão para mandar nos outros. Foi assim que eles organizaram concursos e se deram nomes pomposos, e o sonho de cada urubuzinho, instrutor em início de carreira, era se tornar um respeitável urubu titular, a quem todos chamam de Vossa Excelência. Tudo ia muito bem até que a doce tranquilidade da hierarquia dos urubus foi estremecida. A floresta foi invadida por bandos de pintassilgos tagarelas, que brincavam com os canários e faziam serenatas para os sabiás... Os velhos urubus entortaram o bico, o rancor encrespou a testa, e eles convocaram pintassilgos, sabiás e canários para um inquérito.
>
> — Onde estão os documentos dos seus concursos? E as pobres aves se olharam perplexas, porque nunca haviam imaginado que tais coisas houvesse. Não haviam passado por escolas de canto, porque o canto nascera com elas. E nunca apresentaram um diploma para provar que sabiam cantar, mas cantavam simplesmente...
>
> — Não, assim não pode ser. Cantar sem a titulação devida é um desrespeito à ordem. E os urubus, em uníssono, expulsaram da floresta os passarinhos que cantavam sem alvarás...
>
> MORAL: Em terra de urubus diplomados não se ouve canto de sabiá.

REFERÊNCIAS

ACSELRAD, Henri. Justiça Ambiental. In: FERRARO JUNIOR, L. A. (Org.) **Encontros e Caminhos:** formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores. Brasília: MMA. Diretoria de Educação Ambiental, 2005. p. 217 –228.

_____. **Cartografias sociais e território**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional, 2008. 168p.

ALENCAR, Alexandra E. V. Experiências e Epistemologias Negras que nos Ensinam a Ser. In: CLAUDIA MORTARI, LUISA TOMBINI WITTMANN (ORG.). **Diálogos sensíveis:** produção e circulação de saberes diversos. Florianópolis, SC: Rocha Gráfica e Editora, 2020.

ALVES, Rubem. Urubus e sabiás. **Estórias de quem gosta de ensinar**, p. 61-62, 1984.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Editora Vozes. *E-book.* 2013.

_____. Participação na *live* "**Formação de Educadores para o Direito à Vida em Tempos de Vidas Ameaçadas**". Transmitido ao vivo pelo canal Universidade FUMEC, em 8 de junho de 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=TtLwem8SB1E . Acesso em: 08 de junho de 2020.

BALLESTRIN, L. **América Latina e o giro decolonial** (Decolonial turn and Latin America). Revista Brasileira de Ciência Política, nº11. Brasília, maio - agosto de 2013, p. 89-117.

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. **Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade**, p. 17-25, 2006.

BARROZO, Luciana Aranda; SÁNCHEZ, Celso. Educação Ambiental crítica, interculturalidade e justiça ambiental: Entrelaçando possibilidades. **ENCONTRO DE PESQUISA EDUCAÇÃO AMBIENTAL**, v. 8, p. 1-12, 2015.

BATISTA, Amanda, Antunes, B., Faveret, G., Peres, I., Marchesi, J., Cunha, J. P., e Bozza, F. Análise socioeconômica da taxa de letalidade da COVID-19 no Brasil. **Nucleo de Operacoes e Inteligencia em Saude (NOIS)**, 2020.

BEAUVOIR, Simone de. Le deuxième sexe. In: **O segundo sexo, 2: a experiência vivida**. 1980. p. 500 p.-500 p.

BISPO, Nêgo (Antônio Bispo dos Santos). In: SILVA, Jailton de Souza et al. **Mestres das Periferias:** o encontro de Ailton Krenak, Conceição Evaristo, Nêgo Bispo e Marielle Franco (*in memorian*). Rio de Janeiro, RJ: EDUNIperiferias, 2020.

BORBA, Pedro dos Santos de; BENZAQUEN, Guilherme Figueredo. TEORIA CRÍTICA NAS MARGENS. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 35, 2020.

BRAGATO, Fernanda Frizzo; DE PAULO BARRETTO, Vicente; DA SILVEIRA FILHO, Alex Sandro. A interculturalidade como possibilidade para a construção de uma visão de direitos humanos a partir das realidades plurais da América Latina. **Revista da Faculdade de Direito**

UFPR, v. 62, n. 1, p. 33-59, 2017.

BRASIL, Constituição. Decreto n. 6.040, de 7 de fevereiro de 2007. **Diário Oficial da União**, 2007.

BRASIL, Convenção n° 169 da OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. Disponível em: https://www.oas.org/dil/port/1989%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20Povos%20Ind%C3%ADgenas%20e%20Tribais%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20OIT%20n%20%C2%BA%20169.pdf . Acesso em: 26 jan. 2023.

BRASIL, Lei de Diretrizes Bases da Educação nº 10.639/03. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm . Acesso em: 26 jan.2023

BRASIL, Lei de Diretrizes Bases da Educação nº. 9.394/96. **Define as diretrizes e bases da educação. Diário Oficial da União. Seção**, p. 1-23, 1996.

BRASIL, MEC. Territórios Educativos para Educação Integral. **Série Cadernos Pedagógicos**. PDE/Programa, 2010.

BRUNIERE, Marcelo Felipe. **Um aprendizado sobre estéticas decoloniais com o coletivo Mahku**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Florianópolis, 2019.

CAHEN, Michel; BRAGA, Ruy (Ed.). **Para além do pós (-) colonial**. São Paulo: Alameda, 2018.

CAMPOS, Barbara Fortes, BEVILAQUA, Patrícia Magalhães e SÁNCHEZ, Celso. Aprender com as resistências, insistir com as esperanças: de uma herança colonial à construção da utopia. **Ensino, Saúde e Ambiente** (2020).

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional**, v. 10, n. 29, p. 151-169, 2010.

CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser.** Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área Filosofia da Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

COELHO, Fernanda Tesch; TEIXEIRA, Marcos da Cunha.; SANTOS, Franklin Noel dos. A Educação Ambiental no currículo da escola do campo: propostas pedagógicas de uma Escola Família Agrícola. **Kiri-Kerê-Pesquisa em Ensino**, v. 1, n. 4, 2020.

COSTA, César Augusto Soares da. Enrique Dussel e Educação Ambiental Crítica: Aproximações Político-Pedagógicas. In: Fórum Brasileiro de Educação Ambiental, 8. : 2014 **Anais...** Belém-PA, v.2, 2017.

COSTA, César Augusto; LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Contribuições da pedagogia crítica para a pesquisa em educação ambiental: Um debate entre Saviani, Freire e Dussel. **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)**, v. 10, n. 1, p. 180-200, 2015.

COUSIN, C. S. **Pertencimento Ambiental**. Rio Grande: Universidade Federal do Rio Grande, FURG/SeaD, 2010, 10p.

CRUZ, Valter do Carmo. **Geografia e pensamento descolonial**: notas sobre um diálogo necessário para a renovação do pensamento crítico, 2017.

CRUZ, Aline R. S. A CORRIDA PELA VACINA CONTRA À COVID-19: uma disputa por patentes e poder monopolista. **Ensaios de Geografia**, v. 8, n. 15, p. 92–106-92–106, 2021.

CURIEL, Ochy. Construindo metodologias feministas desde o feminismo decolonial. **Descolonizar o feminismo. Brasília: Editora do IFB**, p. 32-51, 2019.

DADALTO, Carolina F. **Cuidado de Si e a Produção de Artesãos de Vidas:** narrativas no campo da saúde mental. Florianópolis: Habius, 2018

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma" cultura educacional mundial comum" ou localizando uma" agenda globalmente estruturada para a educação". **Educação & sociedade**, v. 25, p. 423-460, 2004.

DIEGUES, A. C. **O Mito Moderno da Natureza Intocada**. 3 ed. São Paulo: HUCITEC, 2001.

DUSSEL, Enrique. **1492: o encobrimento do outro**: a origem do mito da modernidade. Tradução de Jaime A. Clasen. 1993.

ERRANTE, A. Mas Afinal, a Memória é de Quem? histórias orais e modos de lembrar e contar. **História da Educação**, v. 4, n. 8, p. 141-174, set 2000.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. **Rio de Janeiro: Paz e Terra**, 1967.

FERNANDES, Bernardo Mançano. (Org.). **Campesinato e agronegócio na América Latina**: a questão agrária atual. São Paulo: Expressão Popular; Clacso, 2008.

FERREIRA, S. R. B. **Donos do Lugar: a territorialidade quilombola do Sapê do Norte - ES**. 2009. 522 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.

FEYERABEND, Paul K. **A Ciência em uma Sociedade Livre**. Tradução Vera Joscelyne. – São Paulo: Editora Unesp, 2011.

FICHTNER, Bernd. Pesquisar o Singular em Educação: o exemplo de Gregory Bateson. In: FICHTNER, Bernd et al. orgs. - **Cultura, dialética e hegemonia: pesquisas em educação** Vitória: EDUFES, p. 283-301, 2013.

FREIRE, Paulo. **Conscientização:** teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire, Ed. Cortez & Moraes, São Paulo, 1979.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Editora Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1967.

GERALDI, João Wanderley. Linguagem, Pensamento Crítico e Educação. In: FICHTNER,

Bernd et al. (Org.) **Cultura, dialética e hegemonia: pesquisas em educação**. Vitória: EDUFES, p. 303-321, 2013.

GIROUX, Henry Armand; FIGUEIREDO, Gustavo de Oliveira. Paulo Freire e a revolução política do pensamento decolonial. **Ensino, Saúde e Ambiente**, v. 14, n. esp., p. 01-21, 2021.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.

GOMES, Laurentino. **Escravidão–Vol. 1: Do primeiro leilão de cativos em Portugal até a morte de Zumbi dos Palmares**. Globo Livros, 2019.

GONZALEZ, Lélia. **Primavera para as rosas negras**: Lélia Gonzalez em primeira pessoa. Diáspora Africana: Editora Filhos da África, 2018.

HINTZEN, Percy C. Diáspora, globalização e políticas de identidade. In: SANTOS, Renato Emerson. **Diversidade, espaço e relações étnico raciais:** o negro na geografia do Brasil. 2 ed. Belo Horizonte: Editora Gutenberg, 2009.

HOOKS, Bell. **Ensinando comunidade**: uma pedagogia da esperança; tradução Kenia Cardoso. — São Paulo: Elefante, Edição do Kindle, 2021.

IPEA. Atlas da Violência - 2020. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.

Acesso em 26 jan. 2023: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/5929-atlasviolencia2020relatoriofinalcorrigido.pdf>,

KAYAPÓ, Edson; BRITO, Tamires. A pluralidade étnico-cultural indígena no Brasil: o que a escola tem a ver com isso? **Mneme-Revista de Humanidades**, v. 15, n. 35, p. 38-68, 2014.

KILOMBA, grada. **Memórias de Plantação:** Episódios de racismo cotidiano. Cobogó, 2019.

KRENAK, Ailton. Paisagens, territórios e pressão colonial. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 9, n. 3, p. 327- 343, jul./dez. 2015.

_____. **Ideias para adiar o fim do mundo.** 1ª edição. São Paulo: Companhia das letras, 2019.

LIMA, Fátima. **Bio-necropolítica:** diálogos entre Michel Foucault e Achille Mbembe. Arq. bras. psicol. vol.70 .Rio de Janeiro, 2018.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. Premissas teóricas para uma educação ambiental transformadora. **Ambiente & Educação**, v. 8, n. 1, p. 37-54, 2003.

MACEDO, Roberto Sidnei. A pesquisa e o acontecimento: compreender situações, experiências e saberes acontecimentais. 2016.

MALDONADO-TORRES. Analítica da Colonialidade e da Decolonialidade: Algumas Dimensões Básicas In: BERNARDINO COSTA; MALDONADO TORRES; GROSFOGUEL. **Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico.** 2ª ed. 2020. p.27-53.

MARTINS, Greice; FELIPE, Henrique Junior; LEAL, Natacha Simei; SILVA, Suz Evany Lima. Das confluências, cosmologias e contra-colonizações. Uma conversa com Nego Bispo. **Revista EntreRios do Programa de Pós-Graduação em Antropologia**, v. 2, n. 1, p. 73-84, 2019.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. Tradução de Renata Santini. São Paulo: N-1 edições, 2018. 80 p.

MÉZAROS, István. **A educação para além do capital**. Boitempo editorial, 2008.

MIGNOLO, Walter D. Novas reflexões sobre a" idéia da América Latina": a direita, a esquerda e a opção descolonial. **Caderno CRH**, v. 21, p. 237-250, 2008.

MOSÉ, Viviane. **Nietzsche e a grande política da linguagem**. Editora Vozes Limitada, 2018.

MUNSBERG, João Alberto Steffen; FERREIRA DA SILVA, Gilberto Interculturalidade na perspectiva da descolonialidade: possibilidades via educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, vol. 13, núm. 1, 2018, - Marzo, pp. 140-154 Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho Brasil.

OLIVEIRA, Acauam Silvério de. **Sobrevivendo no Inferno**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

OLIVEIRA, Assis da Costa. 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. 233p.(Coleção Educação Para Todos. Série Vias dos Saberes n. 1). Espaço Ameríndio, v. 2, n. 2, p. 186-186, 2008.

OLIVEIRA, Roberto Dalmo Varallo Lima de; SALGADO, Stephanie Di Chiara. A Educação em Direitos Humanos no Ensino de Ciências em interface com a teoria do Giro Decolonial: uma análise. **Ensino em Re-vista**, v. 27, n. 2, p. 698-726, 2020.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter Porto. **Geo-grafías: movimientos sociales, nuevas territorialidades y sustentabilidad**. Siglo xxi, 2001.

_____. Apresentação da edição em português. **A colonialidade do saber: eurocentrismo, ciências sociais perspectivas latino-americanas. LANDER, Edgar (Org.), Colleción Sur Sur, Buenos Aires: CLACSO**, p. 03-05, 2005.

_____. **De saberes e de territórios**: diversidade e emancipação a partir da experiência Latino-americana. GEOgraphia, 8 (16), 41-55. 2006.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LAUDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 227-278.

RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro:** a formação e o sentido do brasil. SP. 2. ed. Companhia das Letras, 1995.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista.** 1ª edição. São Paulo: Companhia das

letras, 2019.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de Fala.** São Paulo : Sueli Carneiro ; Pólen, 2019. (Feminismos Plurais / coordenação de Djamila Ribeiro)

ROZARIO, Ezinete Moreira; TEIXEIRA, Claudineia da Cunha.; SILVA, Erica Duarte; TEIXEIRA, Marcos da Cunha. **A Relação Homem-Natureza nas Comunidades Tradicionais da Ilha de Guriri - ES:** subsídios à Educação Ambiental. 1. ed., Curitiba: Appris, 2018.

SALIM, Maria Alayde Alcântara. A Ocupação da Região Norte do Espírito Santo: conflitos sociais e degradação ambiental. In: TEIXEIRA, Marcos da Cunha ; TEIXEIRA João Luiz da Cunha (org) **Uma Paisagem, Um Ambiente, Um Lugar, Um Território Cultural:** A Planície Costeira do Rio Doce na Perspectiva da Educação Ambiental Crítica. 1. ed., São Mateus, ES: Gráfica Araçá, 2020.

SANCHEZ, Celso. Caminhos para uma Educação Ambiental desde el Sur. In: MORTARI, Claudia; WITTMANN, Luisa (Org.). **Narrativas Insurgentes**: decolonizando conhecimentos e entrelaçando mundos – Florianópolis, SC: Rocha Gráfica e Editora, 2020.

SANCHEZ, Celso; STORTTI, Marcelo Aranda. **Educação Ambiental desde El Sur** / KASSIADOU, Anne; SANCHEZ, Celso; CAMARGO, Daniel Renaud; STORTTI, Marcelo Aranda e COSTA, Rafael Nogueira (org.). 1. ed.– Macaé: Editora NUPEM, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. Epistemologias do sul. In: **Epistemologias do sul**. 2010. p. 637-637.

SAUVÉ, L. Viver Juntos em Nossa Terra: desafios contemporâneos da educação ambiental. **Revista Contrapontos**, v. 16, n. 2, p. 288-299, 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed.; 11 reimp. - Belo Horizonte: Autêntica, 2019. 156 p.

SALIM, Maria Alayde Alcântara. A Ocupação da Região Norte do Espírito Santo: conflitos sociais e degradação ambiental. In: TEIXEIRA, Marcos da Cunha ; TEIXEIRA João Luiz da Cunha (org) **Uma Paisagem, Um Ambiente, Um Lugar, Um Território Cultural:** A Planície Costeira do Rio Doce na Perspectiva da Educação Ambiental Crítica. 1. ed., São Mateus, ES: Gráfica Araçá, 2020.

TEIXEIRA, Marcos C; ZAULI, Flora; CAMPOS, Lady Diana S.; MONTOVANELI, Luiza Helena; RITTO, Mariana C. B.; PRAXEDES, Arthur; FERNANDES-JESUS, Marilena C.; TEIXEIRA, João Luiz C.; RIBEIRO, Michel. A Formação Socioambiental dos Jovens Das Comunidades Da Planície Costeira Do Rio Doce. In: TEIXEIRA, Marcos da Cunha ; TEIXEIRA João Luiz da Cunha (org) **Uma Paisagem, Um Ambiente, Um Lugar, Um Território Cultural:** A Planície Costeira do Rio Doce na Perspectiva da Educação Ambiental Crítica. 1. ed., São Mateus, ES: Gráfica Araçá, 2020.

TODOROV, Tzvetan; **A conquista da América: a questão do outro**. tradução PERRONE-MOISÉS, Beatriz. – 5ª ed. - São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2019.

WALSH, Catherine; DE OLIVEIRA, Luiz Fernandes; CANDAU, Vera Maria. Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra. **Education Policy Analysis Archives**, v. 26, p. 83-83, 2018.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento" outro" a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito de Pelotas**, v. 5, n. 1, 2019.

WALSH, Catherine; RODRIGUES, Juliana Fogiato. “Outros” saberes,“outras” críticas: reflexões sobre as políticas e as práticas de filosofia e decolonialidade na “outra” América. **Revista X**, v. 16, n. 1, p. 54-79, 2021.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa:** Como ensinar. Cap. 8. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE

REGISTROS DO CURSO

“AGENTES DE DESENVOLVIMENTO SOCIOAMBIENTAL”

ETAPA DO CURSO	DATA	CONTEÚDO	ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA	LOCAL
Processo seletivo	**13/04/2019**	Contexto socioambiental das comunidades pesqueiras envolvidas no projeto (Barra Nova Norte, Barra Nova Sul e Campo Grande)	Redação individual de aproximadamente 30 linhas.	Barra Nova Norte, Barra Nova Sul e Campo Grande (São Mateus)
Processo seletivo	**06/04/201**	Contexto socioambiental das comunidades quilombolas envolvidas no projeto (Palmito, Linharinho e Santana	Redação individual de aproximadamente 30 linhas	Palmito (Jaguaré), Linharinho e Santana (Conceição da Barra)





ETAPA DO CURSO	DATA	CONTEÚDO	ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA	LOCAL
Módulo I 1º encontro	04/05/2019	Apresentação dos participantes, apresentação do projeto e do plano de ensino do curso	- Apresentação dialogada do projeto e do plano de ensino do curso - Dinâmica de grupo: foram formados 5 grupos com um representante de cada comunidade. No primeiro momento foi dado um tempo para que cada um se apresentasse no grupo e em seguida foi realizada a dinâmica, na qual cada estudante tinha que apresentar o outro colega de acordo com a conversa realizada no momento anterior.	UFES – campus São Mateus



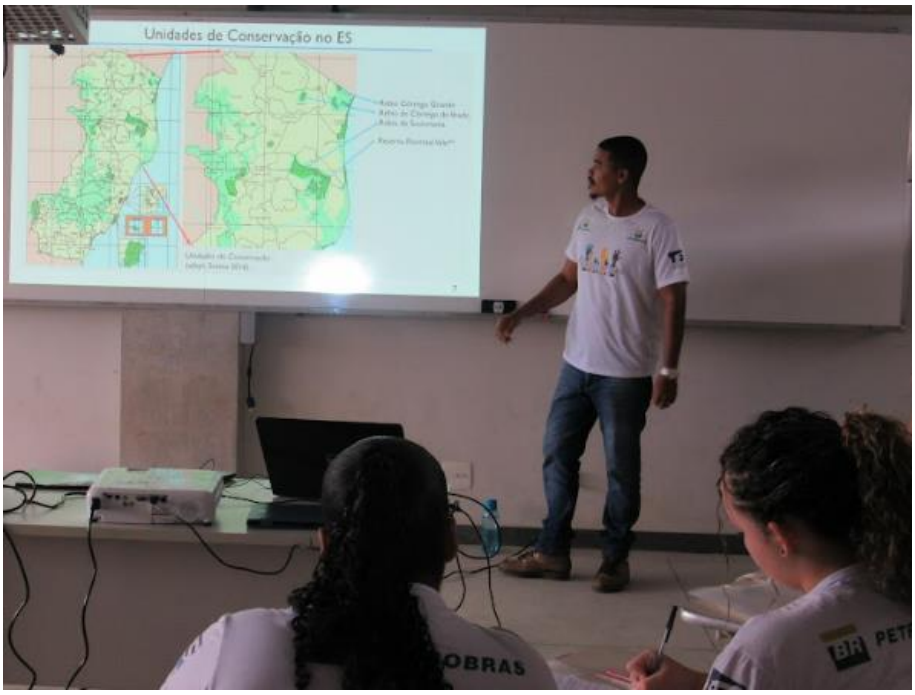


ETAPA DO CURSO	DATA	CONTEÚDO	ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA	LOCAL
Módulo I 2º encontro	18/05/2019	Meio Biótico da Planície Costeira do Rio Doce – PCRD: - Aspectos geomorfológicos da PCRD; - Hidrografia da PCRD; - Impactos sobre os corpos hídricos da PDRD.	- Aula expositiva e dialogada; - Interpretação de imagens satélites, mapas e fotografias; - Mapeamento participativo: foram formados 6 grupos, um por comunidade, cada grupo elaborou um mapa da sua própria comunidade através de desenhos em cartolina.	UFES – campus São Mateus





ETAPA DO CURSO	DATA	CONTEÚDO	ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA	LOCAL
Módulo I 3º encontro	15/06/2019	Meio Biótico da Planície Costeira do Rio Doce – PCRD: - Ecossistemas da PCRD; - Etnobotânica; - Unidades de Conservação da PCRD; - Principais impactos antrópicos sobre os ecossistemas da PCRD.	- Aula expositiva e dialogada; - Dinâmica de grupo: atividade motivacional realizada pela Tia Lena (Marilena Cordeiro) uma das coordenadoras de um projeto social da região – Projeto Araçá.	UFES – campus São Mateus





ETAPA DO CURSO	DATA	CONTEÚDO	ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA	LOCAL
Módulo I 4º encontro	16/06/2019	Meio Biótico e Antrópico da Planície Costeira do Rio Doce – PCRD: - Geomorfologia da PCRD; - Ecossistemas da PCRD; - Principais impactos antrópicos sobre os ecossistemas da PCRD. - Ocupação humana da PCRD: sambaquis e vestígios arqueológicos.	- Aula de campo nas comunidades tradicionais de Barra Nova Sul e Nativo - Visita a um sítio arqueológico (sambaqui) - Aula guiada pelos jovens residentes da comunidade de Barra Nova Sul com apoio de um arqueólogo e um botânico.	Barra Nova Sul e Nativo (São Mateus)









Figura: Aula de campo ministrada pelo arqueólogo João Teixeira. Cursistas visitando um sambaqui (sítio arqueológico) no Nativo.

ETAPA DO CURSO	DATA	CONTEÚDO	ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA	LOCAL
Módulo I 5º encontro	29/06/2019	Meio Biótico e abiótico da Planície Costeira do Rio Doce – PCRD: - Ecossistemas da PCRD (Manguezais); - Ciência prática - Comemoração do “Dia da Ciência na UFES”	- Aulas expositivas e dialogadas; - Evento realizados especialmente para os jovens das comunidades, com aulas práticas na universidade, realizadas em parceria com o Laboratório de Botânica Estrutural, o Laboratório de Bioquímica, o Herbário e o PIBID - Aulas práticas de microscopia	UFES – campus São Mateus









ETAPA DO CURSO	DATA	CONTEÚDO	ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA	LOCAL
Módulo I 6º encontro	30/06/2019	Meio Biótico e Antrópico na Planície Costeira do Rio Doce - PCRD: - Bacias Hidrográficas da PCRD - Agroecologia - Aspectos Socioeconômicos da PCRD; - A relação homem-natureza na PCRD: aspectos históricos e atuais; - Principais problemas socioambientais enfrentados pela comunidade da região - Comunidade Quilombola	- Aula de campo na agroflorestal localizada em uma retomada quilombola de Santana; - Campo guiado por membros da CDS de Santana que são agricultores envolvidos em práticas regenerativas (recuperação do solo em área de plantio de monocultura de eucalipto) - Trocas de conhecimento sobre as lutas em defesa dos territórios quilombolas e conflitos com empresas de monocultura de eucalipto - Aulas de campo na contenção do mar em Conceição da Barra e na foz do Rio Itaúnas guiada pelo antropólogo e jovens residentes da comunidade de Santana	Retomada Quilombola do Córrego da Angélica – Santana (Conceição da Barra)









ETAPA DO CURSO	DATA	CONTEÚDO	ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA	LOCAL
Módulo I 7º encontro	10/08/2019	Meio Biótico e Aspectos Antrópicos da Planície Costeira do Rio Doce - PCRD - Comunidades Quilombolas - Ecossistemas da PCRD; - Unidades de Conservação da PCRD; - Aspectos Socioeconômicos da PCRD; - A relação homem-natureza na PCRD: aspectos históricos e atuais; - Principais problemas socioambientais enfrentados pela comunidade da região.	- Aula de campo na Comunidade Quilombola do Linharinho guiada por jovens residentes locais - Troca de conhecimentos com lideranças comunitárias sobre a história de luta e resistência dos Quilombolas do Sapê do Norte - Visita à farinheira - Visita à associação de artesãos do Linharinho	Comunidade Quilombola do Linharinho (Conceição da Barra)









ETAPA DO CURSO	DATA	CONTEÚDO	ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA	LOCAL
Módulo I 8º encontro	11/08/2019	Meio Biótico e Aspectos Antrópicos da Planície Costeira do Rio Doce - PCRD - Ecossistemas da PCRD; - Unidades de Conservação da PCRD; - Aspectos Socioeconômicos da PCRD; - A relação homem-natureza na PCRD: aspectos históricos e atuais; - Principais problemas socioambientais enfrentados pela comunidade da região.	- Aula de campo no Parque Estadual de Itaúnas (extremo norte da PCRD) visita guiada por monitor - Troca de conhecimentos com gestores ambientais sobre Categorias de Unidade de Conservação - UC - Leitura e aula expositiva sobre UC's realizada por gestores ambientais - Estudo de caso: exemplos de UC's de diferentes categorias presentes no Estado do Espírito Santo - Elaboração de vídeos sobre o estudo de caso - Visita de campo à trilha histórica do Seu Tamandaré -Encerramento do primeiro módulo do curso com roda de conversa e avaliação por parte dos jovens	Parque Estadual de Itaúnas – PEI (Conceição da Barra)









ETAPA DO CURSO	DATA	CONTEÚDO	ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA	LOCAL
Módulo II 9º encontro	24/08/2019	Metodologias participativas em projetos socioambientais: - Fundamentos teóricos e práticos - Pesquisa-ação: fundamentos básicos; - Diagnóstico Rápido Participativo; - Entrevistas e questionários; - Grupos focais; - Desenvolvimento da Matriz F.O.F.A (Forças, Oportunidades, Fraquezas e Ameaças)	- Aula expositiva e dialogada - Dinâmica de grupo: os alunos foram distribuídos por comunidade para elaborarem uma matriz F.O.F.A considerando os aspectos das suas realidades e apontando possibilidades para encaminhamentos - Os trabalhos foram apresentados para os colegas presentes	UFES – campus São Mateus









ETAPA DO CURSO	DATA	CONTEÚDO	ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA	LOCAL
Módulo II 10º encontro	14/09/2019	Metodologias participativas em projetos socioambientais: - Fundamentos teóricos e práticos - Oficina de elaboração de projetos	- Aula expositiva e dialogada - Atividade em grupo: os alunos foram distribuídos por comunidade para elaborarem uma proposta simplificada de projeto	UFES – campus São Mateus





ETAPA DO CURSO	DATA	CONTEÚDO	ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA	LOCAL
Módulo II 11º encontro	28/09/2019	Metodologias participativas em projetos socioambientais: - Oficina de elaboração de projetos	- Segundo momento da atividade em grupo: os alunos foram distribuídos por comunidade para elaborarem uma proposta simplificada de projeto - Acompanhamento e orientação para finalização das propostas de projetos - Dinâmica sobre ecossistemas e equilíbrio ecológico	UFES – campus São Mateus









ETAPA DO CURSO	DATA	CONTEÚDO	ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA	LOCAL
Módulo II 12º encontro	26/10/2019	A relação Homem-Natureza na Planície Costeira do Rio Doce	- Revisão dos conteúdos trabalhados no curso - Aula dialogada e revisão coletiva dos conteúdos - Elaboração de mapas mentais	UFES – campus São Mateus

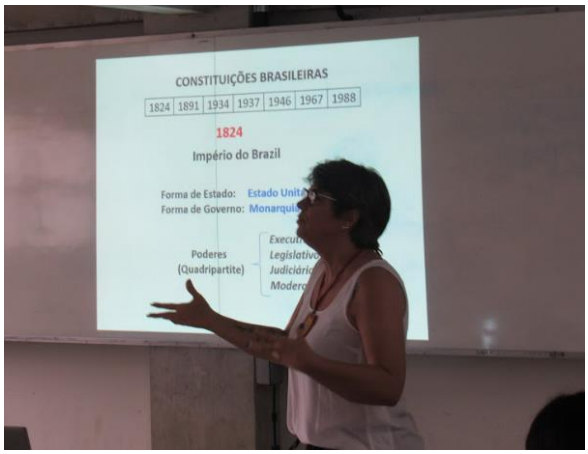








ETAPA DO CURSO	DATA	CONTEÚDO	ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA	LOCAL
Módulo II 13º encontro	16/11/2019	Organização político-administrativa do Estado, Gestão ambiental pública e Sustentabilidade - Organização política do estado brasileiro; - Competências dos diferentes níveis de governo; - A importância e formas de participação social nas decisões públicas; - Política Nacional de Meio Ambiente; Licenciamento ambiental; - Gestão ambiental e participação social; - Sustentabilidade - Agenda 21 como instrumento de gestão socioambiental na Planície Costeira do Rio Doce.	- Aula expositiva e dialogada com a professora e vereadora Jaciara Teixeira sobre organização dos poderes, políticas públicas, participação social e representatividade feminina na política - Aula expositiva e dialogada com especialista em Gestão Ambiental e Sustentabilidade (Raphaela Carvalho) - Roda de conversa sobre as temáticas apresentadas - Dinâmica motivacional guiada pela Tia Lena (Marilena Cordeiro) – fundadora de projetos sociais no município de São Mateus	UFES – campus São Mateus









ETAPA DO CURSO	DATA	CONTEÚDO	ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA	LOCAL
Módulo II 14º encontro	14/12/2019	Aspectos históricos da relação homem-natureza na Planície Costeira do Rio Doce	- Aula de campo guiada por um arqueólogo (João Teixeira) - Aula de campo: visita à base do Projeto Tamar - Aula de campo na foz do Rio Doce - Aula de campo na Trilha do Farol	Regência - Linhares









ETAPA DO CURSO	DATA	CONTEÚDO	ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA	LOCAL
Módulo II 15º encontro	15/12/2019	Aspectos históricos da relação homem-natureza na Planície Costeira do Rio Doce e encerramento do curso: - Reconhecimento de comunidades tradicionais como via de defesa dos territórios e - Encerramento do curso	- Visita à Aldeia de Areal: recém reconhecida como comunidade indígena (Tupiniquim e Botocudo) - Narrativas educativas através da história oral com a matriarca Dona Ziza e o Cacique José - Roda de conversa e visita guiada campo guiada por José Barcelos (Cacique da aldeia), Hauley Valim (mobilizador local, sociólogo e Pagé), Romulo (professor da aldeia e liderança comunitária) - Avaliação coletiva do curso - Encerramento do curso e entrega de certificados	Regência - Linhares









PROJETO
COMUNIDADE PARTICIPATIVA







