

**Organizadores**

Danilo Seithi Kato

Luciana A. S. Teixeira

# INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO POPULAR

## BIONARRATIVAS SOCIAIS PARA A DIVERSIDADE



**INTERCULTURALIDADE  
E EDUCAÇÃO POPULAR:  
BIONARRATIVAS SOCIAIS  
PARA A DIVERSIDADE**



Todo o conteúdo apresentado neste livro é de responsabilidade do(s) autor(es).

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-SemDerivações 4.0 Internacional.

Nossa missão é a difusão do conhecimento gerado no âmbito acadêmico por meio da organização e da publicação de livros científicos de fácil acesso, de baixo custo financeiro e de alta qualidade!

Nossa inspiração é acreditar que a ampla divulgação do conhecimento científico pode mudar para melhor o mundo em que vivemos!

*Equipe RFB Editora*

Danilo Seithi Kato  
Luciana A. S. Teixeira  
(Organizadores)

# **INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO POPULAR: BIONARRATIVAS SOCIAIS PARA A DIVERSIDADE**

1ª Edição

Belém-PA  
RFB Editora  
2022

---

© 2022 Edição brasileira  
by RFB Editora  
© 2022 Texto  
by Autor  
Todos os direitos reservados

RFB Editora  
CNPJ: 39.242.488/0001-07  
www.rfbeditora.com  
adm@rfbeditora.com  
91 98885-7730

Av. Governador José Malcher, nº 153, Sala 12, Nazaré, Belém-PA,  
CEP 66035065

**Editor-Chefe**

Prof. Dr. Ednilson Souza

**Diagramação e capa**

Worges Editoração

**Imagem da capa**

Canva.com

**Revisão de texto**

O autor

**Bibliotecária**

Janaina Karina Alves Trigo Ramos

**Produtor editorial**

Nazareno Da Luz

<https://doi.org/10.46898/rfb.9786558894339>

**Catálogo na publicação**  
**RFB Editora**



I61

Interculturalidade e educação popular: bionarrativas sociais para a diversidade /  
Danilo Seithi Kato, Luciana A. S. Teixeira (Organizadores). – Belém: RFB, 2022.

Livro em PDF

152 p.

ISBN: 978-65-5889-433-9

DOI: 10.46898/rfb.9786558894339

1. Interculturalidade e educação popular. I. Kato, Danilo Seithi. II. Teixeira, Luciana  
A. S. (Organizadores). III. Título.

CDD 306

Índice para catálogo sistemático

I. Cultura e instituições.

## **Conselho Editorial**

Prof. Dr. Ednilson Sergio Ramalho de Souza - UFOPA  
(Editor-Chefe)

Prof. Dr. Laecio Nobre de Macedo-UFMA

Prof<sup>a</sup>. Ma. Rayssa Feitoza Felix dos Santos-UFPE

Prof. Me. Otávio Augusto de Moraes-UEMA

Prof. Dr. Aldrin Vianna de Santana-UNIFAP

Prof<sup>a</sup>. Ma. Luzia Almeida Couto-IFMT

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Raquel Silvano Almeida-Unespar

Prof. Me. Luiz Francisco de Paula Ipolito-IFMT

Prof. Me. Fernando Vieira da Cruz-Unicamp

Prof. Dr. Carlos Erick Brito de Sousa-UFMA

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ilka Kassandra Pereira Belfort-Faculdade Laboro

Prof<sup>a</sup>. Dr. Renata Cristina Lopes Andrade-FURG

Prof. Dr. Elias Rocha Gonçalves-IFF

Prof. Dr. Clézio dos Santos-UFRRJ

Prof. Dr. Rodrigo Luiz Fabri-UFJF

Prof. Dr. Manoel dos Santos Costa-IEMA

Prof<sup>a</sup>. Ma. Adriana Barni Truccolo-UERGS

Prof. Me. Pedro Augusto Paula do Carmo-UNIP

Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Isabella Macário Ferro Cavalcanti-UFPE

Prof. Me. Alisson Junior dos Santos-UEMG

Prof. Me. Raphael Almeida Silva Soares-UNIVERSO-SG

Prof. Dr. Rodolfo Maduro Almeida-UFOPA

Prof. Me. Tiago Silvio Dedoné-Faccrei

Prof. Me. Fernando Francisco Pereira-UEM

Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos-UEL

Prof. Me. Antonio Santana Sobrinho-IFCE

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Maria de Fatima Vilhena da Silva-UFPA

Profa. Dra. Dayse Marinho Martins-IEMA

Prof. Me. Darlan Tavares dos Santos-UFRJ

Prof. Dr. Daniel Tarciso Martins Pereira-UFAM

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Elane da Silva Barbosa-UERN

# SUMÁRIO

|                                                                                                                                    |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| APRESENTAÇÃO .....                                                                                                                 | 9   |
| CAPÍTULO 1                                                                                                                         |     |
| ESCOLA DA TERRA: A EXPERIÊNCIA DA BIODIVERSIDADE LOCAL DO ASSENTAMENTO NOVA SANTO INÁCIO RAN-<br>CHINHO NO FORMATO DE BIONAS ..... | 17  |
| CAPÍTULO 2                                                                                                                         |     |
| A VIAGEM DO PUCÁ: A EXPERIÊNCIA DE PRODUÇÃO DA BIO-<br>NARRATIVA SOCIAL (BIONAS) INTITULADA “AS SEMENTES<br>SATERÉ-MAWÉ” .....     | 35  |
| CAPÍTULO 3                                                                                                                         |     |
| “AH, SE MEU OJÁ FALASSE”: UM RELATO SOBRE A PRODU-<br>ÇÃO DE UMA BIONARRATIVA SOCIAL (BIONAS).....                                 | 61  |
| CAPÍTULO 4                                                                                                                         |     |
| EDUCAÇÃO E CAPOEIRA: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS<br>DA RODA .....                                                                   | 87  |
| CAPÍTULO 5                                                                                                                         |     |
| PEDAGOGIA DA CONGADA - UMA BIONARRATIVA SOCIAL<br>SOBRE EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE CULTURAL.....                                  | 115 |
| SOBRE OS AUTORES - POR CAPÍTULO .....                                                                                              | 142 |



# APRESENTAÇÃO

## **Por que a relação entre os saberes afro-ameríndios decoloniais e as Bionarrativas Sociais?**

Danilo Seithi Kato

Luciana A. S. Teixeira

Apresentamos esta obra tomados por um sentimento de esperança. Esperança por uma Educação digna a todas, todes e todos e mais condizentes com a diversidade cultural nas escolas. Esperamos que seja um material que sirva à comunidade escolar e a todos àqueles que se dedicam a promover processos educativos inclusivos, pautados na justiça socioambiental, e que tenham como valores a tolerância e o enfrentamento às mazelas sociais advindas do racismo estrutural que se instalou no âmago da sociedade brasileira. Nosso maior objetivo é oferecer às educadoras e educadores possibilidades de pensar as próprias práticas pedagógicas em diálogo com uma experiência pedagógica intercultural vivenciada por outros educadores(as)/pesquisadores(as) em formação. Neste sentido oferecemos cinco propostas narradas por mestras e mestres detentores dos saberes afro-ameríndios, professores(as) e pós-graduandos(as) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (PPGE-UFTM) que vivenciaram a disciplina eletiva “Interculturalidade e Educação Popular: saberes afro-ameríndios decoloniais” no ano de 2021.

A referida proposta contou com a participação de representantes de diferentes matrizes culturais que constituem nossa realidade pluriétnica e multicultural. Pensar em processos educativos na escola voltados à diversidade requer esforços coletivos e um repertório

---

cultural importante sobre a própria história sociocultural do Brasil. Assim, iniciamos a constituição de um coletivo educador, composto pelos organizadores desta obra, docentes do PPGE-UFTM, professor Danilo S. Kato e professora Luciana A. S. Teixeira e; bem como os mestres e mestras de distintas matrizes culturais afro-ameríndias, nomeadamente: Ya Bya de Osumare, Mestre Pim do grupo de capoeira Terra Preta, Tiana Galante do Assentamento Santo Inácio Ranchinho, General Bruno do terno de Congado Carijós e Samela Saterê-Mawé da Associação de Mulheres Indígenas Saterê-Mawé.

Partimos da premissa de que há saberes e fazeres que estão excluídos dos documentos oficiais, invisibilizados nos conteúdos curriculares, e superficialmente traduzidos em livros didáticos que priorizam a homogeneização e a estereotipia em detrimento do acolhimento à diversidade. Nossa hipótese é de que a preocupação central dos sistemas educativos oficiais está situada na preparação dos sujeitos para o mercado de trabalho. Esta meta reduz o papel dos processos formativos e estabelece uma racionalidade estritamente técnica, que pouco atende às questões mais candentes que afligem a maioria da população explorada e desterritorializada. Dessa forma, a ideia de um coletivo educador consiste em uma desobediência acadêmica, uma insurgência no plano epistêmico, recolocando a própria ordem do dizer. Sabemos que mestres e mestras dos saberes afro-ameríndios frequentemente não são vistos como sujeitos de conhecimento nas universidades, mas como objetos de estudo. Inverter essa posição, por meio de uma disciplina oficial de um PPGE, implica em um recolocar o lócus enunciativo de quem participa do processo de construção do conhecimento.

Além do coletivo educador, que planejou, executou e avaliou conjuntamente toda a ação, é importante ressaltar a perspectiva teórico-metodológica da Bionarrativas Sociais (BIONAS) (KATO, 2020).

Uma proposta que provoca as formas de ler, ouvir e escrever no contexto acadêmico. Acolhendo a experiência intercultural por meio de textos narrativos, com a utilização de tecnologias da informação e comunicação para a produção de um recurso educacional aberto que é processo-produto. Uma forma de consolidar a experiência na relação entre o eu com o outro, e não sobre o outro. Em outras palavras, uma relação com a alteridade radical no intuito de produzir outros sentidos possíveis para ser humano no mundo. Uma proposta desta natureza se relaciona com o entendimento mais profundo da extensão universitária que dialoga com a produção de conhecimento em outros formatos, texturas e sabores.

A ideia de produzir um livro que traga a possibilidade de outras pedagogias a partir de matrizes culturais afro-ameríndias tem origem na própria constatação das autoras e autores deste livro sobre a violência física, simbólica, cultural contra grupos étnicos racializados pelo intento do projeto moderno colonial de poder. Segundo o Atlas da violência do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicadas (IPEA) de 2021 houve um aumento considerável de mortes violentas por causa indeterminada no Brasil desde 2018, com ênfase no ano de 2019, entre os grupos LGBTQIA+, pessoas com deficiência e indígenas. O relatório analisa as variáveis específicas dos dados para essa faixa temporal, enfatizando o aumento das vítimas dos grupos supracitados, sem deixar de lado que a população negra segue como as mais atingidas em relação à morte violenta no país (CERQUEIRA, 2021).

Estes dados são analisados sob a luz de uma conjuntura político-administrativa que atuou de forma permissiva com o armistício a partir da eleição do presidente Jair Messias Bolsonaro, em 2018. Além da intensa polarização política, dos discursos de ódio e intolerâncias advindos do próprio poder executivo, o relatório IPEA aponta o armamento do cidadão comum como fator importante no aumento do

número de homicídios violentos. É importante acrescentar que o aumento da violência não se deu apenas no plano físico, mas também no plano cultural. Dados do mesmo relatório revelam que a intolerância religiosa alcançou números recordes, realidade que pode ser explicada pelo racismo como eixo estruturante que articula todas estas formas de violências contra diferentes segmentos da sociedade.

Outra constatação do relatório foi o recrudescimento dos homicídios no Campo, em 2019, segundo o relatório, foram registrados uma média de cinco conflitos por dia nas zonas rurais. O maior número em 10 anos e que também são analisados sob a óptica das políticas públicas que alteraram a pressão fundiária no campo. O discurso de criminalização dos movimentos sociais, e uma série de Medidas Provisórias que dificultam a demarcação das terras indígenas, autorizam mineração e outras atividades econômicas em terras indígenas, e alteram a dinâmica de regularização fundiárias, trazem consigo indicadores que explicam o incremento de homicídios violentos contra povos do campo, quilombolas, ribeirinho e indígenas.

A formação da sociedade brasileira possui em sua constituição duas características marcantes: seu caráter pluriétnico e multicultural, e as intensas assimetrias socioeconômicas advindas do empreendimento colonial eurocêntrico. O projeto da elite aristocrática-patriarcal-heteronormativa-racista fia-se no desejo pela manutenção de privilégios. O tecido social é tensionado a partir de uma lógica entre normalidade/anormalidade, bem/mal, civilizado/selvagem, que organiza o pensamento racista e negador da realidade diversa. Essa concepção de mundo adotada por parte da sociedade brasileira encontra coro e autorização no discurso do Estado, que é caracterizado pela autorização deliberada de reprimir, apagar e destruir tudo que não pertence à norma branca, cristã e patriarcal. Considerando esse cenário e conscientes da responsabilidade da Educação para o

enfrentamento dessa dinâmica, apresentamos nas próximas linhas o produto de um processo de formação para educadores que se concretizou em um material que articulou temáticas relacionadas aos ternos de congada, povos de terreiro, à capoeira, aos povos do campo e à etnia sateré-mawé.

No capítulo 1 é apresentada a experiência da BIONAS “ESCOLA DA TERRA”. O grupo narra o encontro e diálogo entre os acadêmicos do PPGE-UFTM junto a Tiana Galante, líder camponesa do Assentamento Nova Santo Inácio Ranchinho localizado no município de Campo Florido/MG, entre os meses de Março a Junho de 2021, a fim de mostrar a realidade vivida pelo povo do campo. Além de contar a história da luta da comunidade e do surgimento do assentamento, também são pautadas informações e reflexões referentes aos diversos saberes culturalmente adquiridos pelos assentados e assentadas sobre a biodiversidade local e seu envolvimento com o meio onde estão inseridos. Assim, a BIONAS Escola da Terra é a culminância de um encontro de diferentes grupos que tem em seu cerne a emergência de possibilidades educacionais que surgem a partir dos diálogos interculturais.

No capítulo 2 é apresentado o processo de construção de uma BIONAS, a qual teve como elemento central o Ojá, indumentária utilizada pelas religiões de matriz africana que tem como função proteger o Ori (cabeça) e Yemanjá, orixá dona de todos os Oris. Este material articulou discussões acerca de questões étnico-raciais e de gênero que foram construídas juntamente com uma representante de uma religião de matriz africana, a Yá Bia D’Osumare. Por fim, por meio de um processo de formação, alteridade e escuta, as autoras e autores apresentam um material potencialmente educativo que não se propõe como uma receita a ser reproduzida, mas sim para servir como um espelho para se refletir sobre a ação educativa.

O capítulo 3 intitulado “A VIAGEM DO PUCÁ: a experiência de produção da Bionarrativa Social (BIONAS) intitulada ‘As Sementes Sateré-Mawé’”. As autoras narram a experiência a partir do entendimento sobre o papel político e pedagógico da educação e da formação de professores em um cenário de eliminação dos povos indígenas. A BIONAS parece ser encarada como um ato de resistência e estão amparados nos aportes teóricos interculturais, decoloniais e na educação popular. Analisam a experiência de desenvolver uma BIONAS intitulada “As Sementes Sateré-Mawé”, produzida em diálogo com os saberes do povo indígena Sateré-Mawé por um grupo em diferentes territórios da América Latina que se conectaram através de uma viagem feita pela semente pucá (*waruru*), que demarca a identidade Sateré-Mawé. O material potencializa reflexões para uma educação não padronizada, contra a perpetuação de estereótipos dos povos indígenas, proporcionando diálogos interculturais entre conceitos científicos e aspectos da biodiversidade e da cultura Sateré-Mawé, entre a Terra Indígena e a cidade, a linguagem científica e a oralidade indígena, e entre os diferentes territórios latino-americanos e suas biodiversidades locais.

O capítulo 4 recebe o título de “EDUCAÇÃO E CAPOEIRA: possibilidades pedagógicas da roda” e é apresentado por um grupo de discentes do PPGE-UFTM juntamente com o Mestre Pim. Para eles o problema da educação brasileira vem sendo pautada pela lógica eurocêntrica. Defendem que a educação formal deve ser inclusiva e respeitosa, e ser baseada em alguns preceitos básicos: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com o outro, que pode ser diferente de nós, e, aprender a ser. Partem desta perspectiva para a produção de uma BIONAS que tem o intuito de apresentar o conhecimento construído de forma coletiva por meio da roda de capoeira. Justificam a produção do material fiando-se na comunicação pautada

na “ausculta cultural”, pensada como uma forma de alinhar empatia, histórias, experiências de vida, e a troca de conhecimento de forma horizontalizada, materializados na BIONAS. A história, a memória, a ancestralidade, a roda e o corpo estão presentes nas rodas de Capoeira, narrada pelo Mestre Pim. Como resultado deste processo traçam os antecedentes da lei 10.639/2003 e propõem a reflexão da possibilidade de conhecer os princípios e valores de matriz africana, para utilização na esfera educacional.

Encerramos com o capítulo 5, no qual é apresentada a Congada, enquanto material histórico cultural brasileiro, e que representa a ressignificação e resistência do povo africano frente às dificuldades impostas pelos europeus no contexto da escravidão luso-africana. Juntamente ao General Bruno do terno do Carijós o grupo de descendentes parece indicar a Congada enquanto resistência de um povo e carregada de saberes importantes de serem apresentados e dialogados nas unidades escolares. O capítulo desenvolvido tem como ponto de ancoragem o fortalecimento de práticas que colaborem com a efetiva consolidação da lei 10.639/03. Ao apresentar a Bionarrativa Social “Sou congadeiro, dá licença? Minha vida é resistência” o grupo parece afirmar a possibilidade de diferentes formas de existir, vibrar, ler e apreender o mundo enquanto experiências coletivas e fortalecedoras de um povo. O capítulo aponta para uma possível pedagogia congadeira como forma de desatar o nó colonial que insiste em negar epistemes outras.

O nosso desejo é que tenham uma experiência de leitura inspiradora. Que as narrativas apresentadas nos capítulos que seguem possam despertar a vontade de buscar mais sobre nossas memórias, ancestralidades e identidades invisibilizadas pela colonialidade. Boa leitura!

## REFERÊNCIAS

CERQUEIRA, D. et al. Atlas da Violência 2020. Brasília: Ipea; FBSP, 2020. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/24/atlas-da-violencia-2020>. Acesso em: 10 set. 2022.

KATO, Danilo Seithi. BIONAS para a formação de professores de biologia: experiências no observatório da educação para a biodiversidade. São Paulo: Livraria da Física, 2020.

# CAPÍTULO 1

## **ESCOLA DA TERRA: A EXPERIÊNCIA DA BIODIVERSIDADE LOCAL DO ASSENTAMENTO NOVA SANTO INÁCIO RANCHINHO NO FORMATO DE BIONAS**

Caroline Martello  
Eduarda Aguilar Damásio  
Leci Lessa de Carvalho  
Lucas Mellini Faleiros  
Sebastiana Galante  
Sylmara Castro Vianna  
Vitória Costa de Assis

## INTRODUÇÃO

O presente capítulo se refere a uma experiência vivida na disciplina de Interculturalidade e Educação Popular: saberes afro-ameríndios decoloniais, do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (PPGE-UFTM), ministrada pelo Prof. Dr. Danilo Seithi Kato e pela Profa. Dra. Luciana Teixeira. Durante o primeiro semestre de 2021, nós, os autores deste texto e alunos da disciplina construímos uma Bionarrativa Social (BIONAS), intitulada “Escola da Terra”, a partir dos diálogos com a líder camponesa Tiana Galante do Assentamento Santo Inácio Ranchinho localizado no município de Campo Florido, Minas Gerais, trazendo como tema a biodiversidade local.

A BIONAS que originou o presente trabalho é apresentada em um arquivo digital, no formato de *PDF*, com personagens que nos representam, ao simular uma visita no assentamento em que nos encontramos com Tiana, que nos mostra o local e responde aos nossos questionamentos. O assentamento é apresentado por meio de um diálogo entre a Tiana e nós e ilustrado com fotos do local. Questões socioeconômicas e ambientais da educação do campo, dos saberes tradicionais, da produção de alimentos, da luta pela terra e da permanência das famílias no campo e a própria história de vida da Tiana compõem o material.

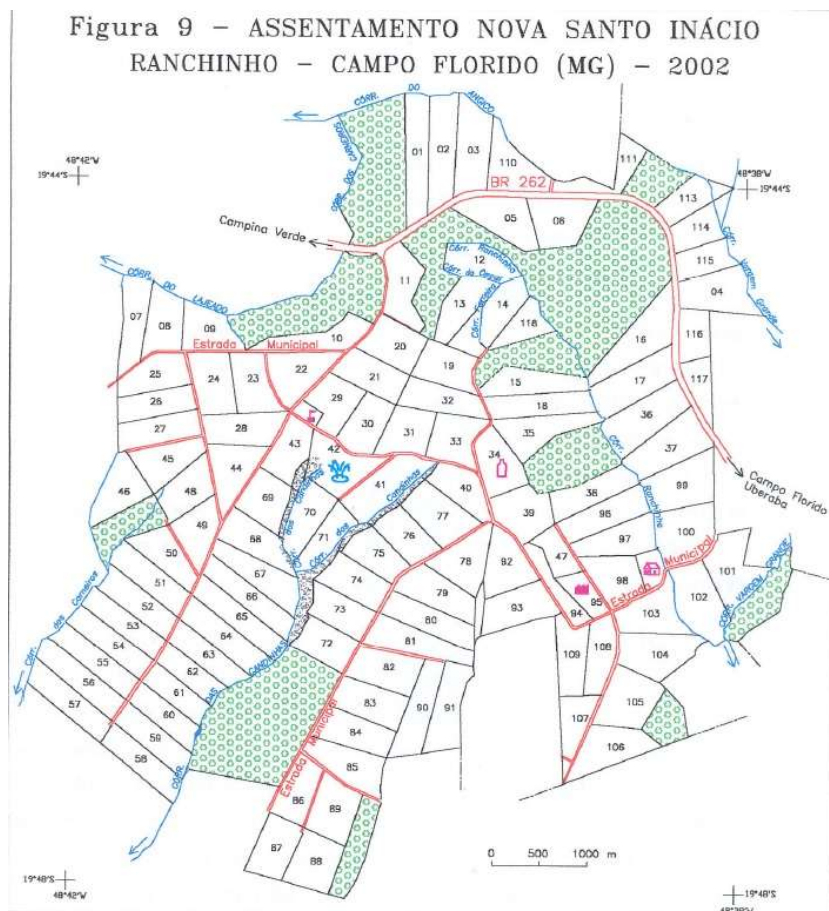
A partir da pesquisa em livros e artigos sobre os povos do campo, da história de vida de Tiana Galante e da construção de um diálogo junto ao grupo, percebemos que o território do Assentamento Nova Santo Inácio Ranchinho é constituído por diversos elementos que vão além da luta pela terra. Dessa maneira, constatamos a possibilidade de abordar a riqueza sócio-histórica-cultural da comunidade a fim de desmistificar estereótipos reafirmados pela mídia e evidenciar

a potência educativa da luta por direitos existenciais vinculada ao território.

Desde meados do século XX, novas formas de organização foram criadas na luta pela terra, bem como na luta contra o agronegócio e pela reforma agrária. Os Movimentos Sociais têm contribuído na defesa da necessidade de ampliação das ações de cunho estruturantes, como a Reforma Agrária. Assim, nossa Bionas teve como objetivo trazer a particularidade e a subjetividade da mulher e do homem do campo, especialmente do Assentamento Santo Inácio Ranchinho. Esses sujeitos que foram ao longo do processo histórico marginalizados e tiveram seus saberes silenciados pela colonialidade.

Conforme Assis, Rédua e Kato, (2020), neste cenário, trabalhadores rurais de Limeira D'Oeste se organizaram e ocuparam a fazenda Santo Inácio Ranchinho, localizada no município de Campo Florido, Minas Gerais, até ser reconhecido como assentamento em 1994. A propriedade de 3.583,58 hectares foi dividida em 115 lotes de 25 hectares em média, a comunidade ainda contou com espaços reservados para a construção de escolas e uma área total de 692,69 hectares de reservas naturais conforme a figura abaixo (Figura 1). As principais atividades econômicas desenvolvidas no assentamento se concentram na produção de hortaliças, leite, aves e ovos e uma parcela significativa da comunidade presta serviços para uma usina sucroalcooleira que faz divisa direta com o assentamento. Essa movimentação caracteriza uma importante contradição vivenciada na comunidade, uma vez que se opõe aos princípios dos movimentos sociais de reforma agrária (ASSIS; RÉDUA; KATO, 2020, p. 347).

Figura 1- Mapa do Assentamento



Fonte: GUIMARÃES, 2002

## PERSPECTIVAS TEÓRICAS

O mito da modernidade é indissociável à colonialidade e diz respeito às relações de poder e dominação exercidas pelos colonizadores aos grupos colonizados. A ideia de uma suposta superioridade branca, europeia e cristã, impôs o silenciamento de comunidades que não se encaixavam nesse padrão, a partir de uma política de invenção do *outro*. Para Toledo e Barrera-Bassols (2015, p. 245) houve um “[...]”

congelamento dos produtos gerados pelas memórias bioculturais” dos povos originários.

Com isso, os impactos no mundo rural a partir da desigual distribuição de terra e trabalho, estão extremamente afetados pela colonialidade do poder, do ser, do saber e da natureza. As sociedades tradicionais camponesas tiveram seus saberes relegados diante da superioridade urbana e científica. Boaventura de Sousa Santos, diz que precisamos urgentemente enfrentar o desperdício das experiências sociais que é o mundo, apontando as contradições e as produções de ausências, que reduzem a realidade. Isto porque provocam a morte dos conhecimentos alternativos e “[...] descredibiliza não somente os conhecimentos alternativos, mas também os povos, os grupos sociais, cujas práticas são construídas nesses conhecimentos alternativos” (Santos, 2007, p. 29).

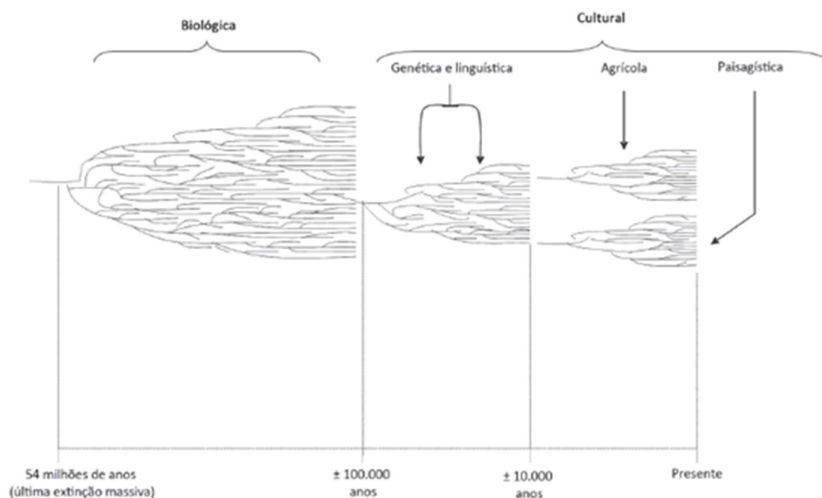
Para tanto há alguns espaços em que a colonialidade opera com maior contundência, como as escolas e as universidades. Nestes espaços a colonialidade se dá por meio dos currículos (Gomes, 2017). É preciso, então, questionar a construção e principalmente a validação do conhecimento que é condicionada por uma matriz eurocêntrica e pela ciência moderna, que hierarquiza os conhecimentos, define *quem pode falar*, causa a amnésia dos processos bioculturais (Toledo e Barreira-Bassols, 2015) e um apagamento da biodiversidade.

A perspectiva da educação do campo necessita de uma aproximação e diálogo entre a teoria e a realidade particular dos camponeses (Caldart, 2008). Ser capaz de ouvir os trabalhadores do campo, mas não somente no sentido da audição, ouvir com atenção e cuidado, com a percepção do outro, para que ao final possamos processar a fala adequadamente. No entanto, para Arroyo (2018, p. 344) “[...] os currículos têm sido pouco sensíveis ao reconhecimento dos educadores e dos educandos como sujeitos de cultura e de memória”, evidenciando

que é preciso rever e repensar o currículo, bem como as práticas pedagógicas no contexto do campo levando em conta todo arsenal mnemônico presente nas sociedades rurais para romper com o pensamento abissal moderno (Santos, 2010).

O conceito de Memória Biocultural é definido por Toledo e Barrera-Bassols (2015, p. 39) como um “[...] complexo biológico-cultural originado historicamente e que é produto de milhares de anos de interação entre as culturas e os ambientes naturais”. Essa descrição abarca e se relaciona com a diversidade: biológica, genética, linguística, agrícola, cognitiva, paisagista, ou seja, ela se articula com a vida humana e não humana (Figura 2). O que para esses autores transforma-se na memória da espécie.

Figura 2. – Esquema do processo geral de diversificação biocultural



Fonte: Toledo e Barrera-Bassols (2015, p. 39).

Neste sentido, devemos lembrar que são as comunidades tradicionais que possuem o arsenal mnemônico dessa diversidade biocultural e que mantém a memória da espécie viva mesmo quando ameaçada. Por isso é importante ressaltar que as sociedades orais não são necessariamente sociedades analfabetas, porque a sua oralidade

não é uma carência da escrita, mas sim uma não necessidade da escrita (Maldonado, 1992 *apud* Toledo e Barrera-Bassols, 2015). Portanto, segundo Toledo e Barrera-Bassols (2015), confundir e qualificar a oralidade como uma forma de analfabetismo é uma visão culturalmente distorcida e extremamente negativa.

Esses mesmos autores identificam que no Brasil o estudo da Memória Biocultural vai além dos povos indígenas e inclui: “seringueiros, camponeses, caboclos, caiçaras, pantaneiros, quilombolas e pescadores artesanais” (Toledo e Barrera-Bassols, 2015, p. 20). Assim, a Bionarrativa Social (BIONAS) é atravessada pelo conceito de Memória Biocultural quando falam dos mesmos sujeitos: os povos de tradição oral e seus saberes ancestrais. Devemos levar em consideração que os saberes advindos desse grupo vêm de um fortalecimento cultural e social desses povos que estão em constante luta pelo reconhecimento e aceitação da sua cultura, identidade e conhecimento, a fim de construir uma legitimidade dos seus saberes, e assim chamar a “atenção” da academia. Pois, sabemos que ainda hoje a educação possui uma hegemonia epistemológica que foi constituída nos processos históricos de colonização e dominação dos sujeitos, da cultura e da ciência. Nesse sentido compreende-se a importância de ter os saberes do campo no processo de formação para uma nova educação à luz da lei 10.639 e 11.645/08.

A sociedade é composta de uma formação identitária dos sujeitos, das relações que uma pessoa estabelece com a outra, das expressões culturais e das relações de poder instituídas pelo dominante e o dominado. Assim, a discussão de temas como a educação também se faz necessária visto que a educação é uma mediação na construção e percepção de conhecimentos, interferindo no conhecimento empírico que perpassam e constroem as subjetividades dos sujeitos.

Como nos mostra Candau (2008) o Brasil historicamente foi constituído na aniquilação do “outro”, uma sociedade pautada em eliminar culturas que são tidas como “inferiores”, que não fazem parte da “elite sociocultural”, em diminuir o outro e até provocar o que Boaventura de Souza Santos vai conceituar de *epistemicídio*, que é a eliminação dos saberes, conhecimentos e ciências daqueles marginalizados. Sendo a escola um reflexo da sociedade, essa negação aos saberes “marginais” também estão presentes nesses espaços. O professor ao propor uma disciplina onde integra os saberes populares aos saberes acadêmicos torna real a ideia de um multiculturalismo educacional para a construção de um processo que leve em consideração educação e cultura. Brandão (1989) enfatiza a importância da educação como prática social e cultural e nos leva a ver que não há uma única maneira de educar, assim como não há um único modelo de educação.

Para Kato, Valle e Hoffman (2021, p. 214) a narrativa digital, denominada BIONAS, busca “[...] entoar diferentes vozes e histórias locais”, valorizando “[...] as singularidades próprias de cada sujeito.”

Kato e Fonseca (2021, p. 244), destacam a importância da BIONAS para:

[...] o superar formatos de escrita mais rígidos, descolados dos aspectos da singularidade da experiência, bem como dos elementos socioafetivos, a partir de um formato mais convidativo à experimentação da escrita, em que se possa, por meio de diferentes linguagens (imagens, vídeos, sons) e em formato narrativo promover a expressão de experiências singulares.

Dessa forma, apostamos na construção da BIONAS por ser uma ferramenta valiosa, capaz de expressar a experiência camponesa do assentamento Nova Santo Inácio Ranchinho, seus saberes, valores e tradições assim como o encontro e as trocas conduzidas junto ao grupo que fala de dentro do ambiente acadêmico.

Nas comunidades de tradição oral existe um catálogo de conhecimentos que Toledo e Barrera-Bassols (2015, p. 98) trazem sistematizadas por meio de uma matriz dos conhecimentos tradicionais, dividida em: estrutural, relacional, dinâmico e utilitário (Figura 2).

Figura 2. – Matriz dos conhecimentos tradicionais

|                   | Astronômica                                      | Física                          |                            |                   | Biológica                           | Ecogeográfica                    |
|-------------------|--------------------------------------------------|---------------------------------|----------------------------|-------------------|-------------------------------------|----------------------------------|
|                   |                                                  | Atmosfera                       | Litosfera                  | Hidrosfera        |                                     |                                  |
| <b>Estrutural</b> | Tipo de astros                                   | Tipos de climas, ventos, nuvens | Unidades de relevo, rochas | Tipo de águas     | Plantas, animais, fungos, micróbios | Unidades de vegetação e paisagem |
| <b>Relacional</b> | Vários                                           | Vários                          | Vários                     | Vários            | Vários                              | Vários                           |
| <b>Dinâmico</b>   | Movimentos e ciclos solares, lunares e estelares | Movimentos de ventos e nuvens   | Erosão de solo e outros    | Movimento da água | Ciclos de vida                      | Sucessão ecológica               |
| <b>Utilitário</b> | Vários                                           | Vários                          | Vários                     | Vários            | Vários                              | Vários                           |

Fonte: Toledo e Barrera-Bassols (2015, p. 98) baseado em Toledo (2002).

Para Toledo e Barrera-Bassols (2015) esses conhecimentos locais e ancestrais que nos ajudam a identificar a memória da espécie humana são *consciências históricas comunitárias*, e por isso um reservatório mnemônico. A Memória Biocultural representada a partir da Bionas permite a consideração dos demais aspectos da vida, seja ela humana ou não, encetando da territorialidade e dos saberes locais e ancestrais que cada comunidade particularmente elaborou ao longo de sua história e vivência. Ao permitir que esses aspectos sejam pontuados no processo de formação inicial de professores, estabelece a valorização, reconhecimento e respeito dos saberes tradicionais na composição de saberes científicos e vice-versa, sem que ocorra a sobreposição ou silenciamento dos diversos conhecimentos em detrimento de outros.

## ASPECTOS METODOLÓGICOS

Como o trabalho foi realizado durante o período de pandemia de COVID-19, todas nossas atividades aconteceram de forma remota, incluindo nosso planejamento, desenvolvimento e apresentação da

BIONAS como trabalho final da disciplina. Para que a realização dessa atividade fosse possível, utilizamos recursos digitais como Google Meet para reuniões, a plataforma de design gráfico CANVA para a criação da arte, ao organizar a BIONAS, compilar as imagens, a escrita e os personagens, por sua vez, criados a partir do aplicativo Bitmoji.

Destaca-se que a escrita do material se baseia na transcrição das falas de Tiana nas reuniões, que foram gravadas e mantidas em arquivos pessoais de computadores de uso restrito aos integrantes do grupo. As imagens estão referenciadas adequadamente no material, conforme a normatização da ABNT. Elas foram retiradas de trabalhos acadêmicos e do acervo pessoal de Tiana e de membros do grupo que já haviam trabalhado no assentamento.

Para orientar a produção da BIONAS, foi esquematizado um roteiro relacionando o tema principal: a biodiversidade local do assentamento Nova Santo Inácio Ranchinho; os elementos que compõem tal biodiversidade, dentre eles a economia, a produção, as relações ambientais, os saberes tradicionais e as histórias de vida dos assentados; e, finalmente, qual ferramenta seria elencada para representar tais elementos. Para isso contamos com o mapeamento do assentamento, fotografias, narrativas, dentre outros recursos que nos permitiram documentar a experiência campesina.

Foram organizados dois encontros via Google Meet com a líder Tiana Galante nos quais ela narrou o processo de mobilização e organização do grupo nos momentos de ocupação, não só do território que ocupam atualmente, mas de experiências anteriores. Nesse sentido, a partir da maneira que Tiana narrava suas experiências percebemos que, os espaços coletivos demarcados na distribuição da antiga fazenda que hoje dá lugar ao assentamento possuíam não apenas um significado sócio-político, mas demarcavam um tempo cronológico

que abrigava memórias e marcos fundamentais na história do assentamento e da comunidade.

As definições acerca do formato da BIONAS, bem como sua construção se deram de maneira dinâmica à medida que os encontros com outras lideranças aconteciam na disciplina. Além de Tiana Galante, os diálogos também contaram com o Mestre de Capoeira Pim, Mãe Bia de Odoyá e Samela Sateré Mawé. As temáticas não diziam respeito apenas aos povos do campo, ao universo da capoeira, aos olhares das religiões de matriz africana ou aos povos indígenas, mas de que maneira as relações entre esses universos e o meio acadêmico poderiam culminar em uma educação plural, diversa, potente e inclusiva.

Nesse sentido, o grupo compreende a construção da BIONAS como um processo gradual e orgânico, que avançava ou recuava à medida que os componentes se colocavam frente a questionamentos, insights e relações de identificação e afeto. Nesse ponto, reside um aspecto visceral da proposta da BIONAS, que consiste na presença de aspectos autobiográficos na produção autoral. Assim, além da biodiversidade local do assentamento, o material carrega em si elementos que emergiram a partir do vínculo estabelecido entre acadêmicos em formação, e uma comunidade que salvaguarda saberes ancestrais representados por uma liderança feminina.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO / OU RELATO DA EXPERIÊNCIA/ PRODUÇÃO DO MATERIAL**

A BIONAS se inicia com a letra da música “Migrante”, de Zé Vicente, como uma mística, um momento de expressão artística, espiritual e mágica que é combustível na luta pela terra. Na sequência, a BIONAS é apresentada como uma história de luta e resistência do Assentamento Novo Santo Inácio Ranchinho, elaborada na disciplina Interculturalidade e Educação Popular: Saberes Afro-ameríndios De-

coloniais, ofertada pelo PPGE-UFTM, como uma construção coletiva realizada por nós, alunos do grupo 5 da disciplina, em conjunto com a líder Tiana.

Em seguida, inicia-se uma simulação de uma visita ao Assentamento, ideia que surgiu a partir do passeio do grupo na feira, onde havia alimentos cultivados no assentamento. A conversa se desenvolve, o assentamento é relacionado a movimentos de invasores conforme a ideia reforçada, muitas vezes, pelas mídias. Uma das integrantes do grupo se refere ao assentamento Santo Inácio Ranchinho, pois já conhecia a Tiana, e nos convida a conhecer o local, o que é aceito com entusiasmo por todos. No caminho, as dúvidas começam a surgir:

Figura 4 - BIONAS Escola da Terra



Fonte: Produção autoral, 2021.

Ao chegar lá, Tiana relata a história do assentamento desde o início, em 1993, e desenvolve ao relatar as construções que se sucederam, como as casas dos moradores, o Barracão para celebrações e assembleias, a Capelinha e a Escola. Sobre a escola, ela comenta que ainda se trata de uma instituição rural e nos ajuda a diferenciar a Escola Rural (para alunos que moram na zona rural), da Educação do

Campo (ensino voltado para questões do campo) e da Escola Agrícola (técnica).

Figura 5 - BIONAS Escola da Terra



Lembro que era época de frio e fazia uma garoa gelada que deixou os adultos e as crianças doentes. Nós não estávamos sozinhos, pois recebíamos o apoio de entidades e movimentos como do Partido dos Trabalhadores do sindicato de Ribeirão Preto, de Igrejas e do movimento estudantil. Consideramos a represa como o primeiro espaço de moradia do assentamento, compartilhávamos os alimentos e a luta que se iniciava. Com o tempo, nós fomos mudando para os lotes e o acampamento chegou ao fim após cerca de um ano. A represa é um lugar histórico e que deixa saudades.



Foto: Letícia de Castro Guimarães



Fonte: Produção autoral, 2021.

Figura 6 - BIONAS Escola da Terra



Nossa escola é um símbolo muito importante para a comunidade. Construímos ela tijolinho por tijolinho. Hoje funciona a escola para as crianças, adolescentes e o EJA. Tudo começou com uma ocupação da secretaria de educação, em que ficamos mobilizados até conseguir conversar com a secretária. Após isso o município providenciou os materiais e a limpeza do terreno e a partir daí foi mão na massa, fizemos um multirão e todos ajudaram na construção do primeiro prédio da escola.



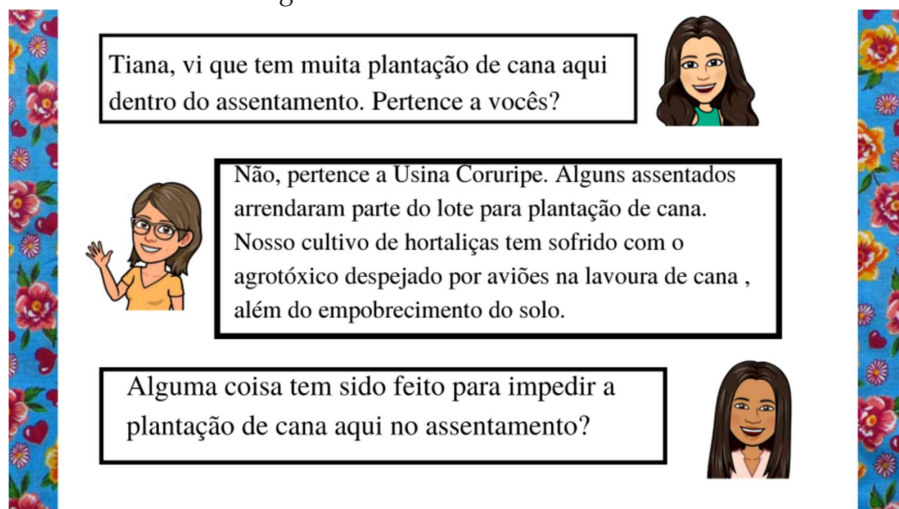
Primeiro dia de aula no EJA  
Foto: Tiana Galante



Fonte: Produção autoral, 2021.

Tiana também resgata a história da chegada de novos moradores, nos mostra a sede da fazenda (casa que já existia no local) e descreve os cultivos de mandioca e hortaliças para vender na feira e da criação de gado para a produção de leite, bem como os conflitos relacionados à plantação de cana ao redor do assentamento.

Figura 7- BIONAS Escola da Terra



Fonte: Produção autoral, 2021.

Figura 8 - BIONAS Escola da Terra



Fonte: Produção autoral, 2021.

Por fim, fomos convidados a ficar no assentamento para participar da tradicional Festa de Folia de Reis que ocorre lá anualmente. A BIONAS é concluída com o poema “Casinha Branca” de Jilson Joran e Marcelo e com as referências das imagens. Destaca-se que todas as páginas na BIONAS apresentam nas bordas uma estampa de chita, tecido típico usado no campo.

Larrosa Bondía (2002, p. 21), diz que *“a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”*. Foi vivenciando a construção da Bionas “Escola da Terra” que tivemos a oportunidade de conhecer e nos colocarmos no lugar do outro. Trocando conhecimentos e quebrando paradigmas impostos por uma sociedade conservadora. Essa experiência, que ao mesmo tempo tornou um desafio, nos fez enxergar o quanto somos manipulados pela sociedade.

Só o ouvir falar, nas mídias, a respeito do Assentamento Nova Santo Inácio Ranchinho localizado no município de Campo Florido/MG, não foi capaz de promover uma mudança significativa de pensamentos e atitudes em relação à luta diária que essa população enfrenta por uma educação democrática, de qualidade e que seja contextualizada com a realidade deles. Afirmando o que foi dito por Larrosa Bondía, foi a partir da troca, do diálogo, da aproximação com o pessoal do Assentamento, que fomos capazes de desfazer atitudes e ideias preconceituosas que outrora foram inseridas em nossas mentes. Por isso, é importante enfatizar que foi só na interação com a Dona Tiana Galante que ficamos sabendo que os assentados sobrevivem do que eles plantam, que há uma cooperativa no Assentamento, que as decisões são tomadas por todos os moradores, a festa de Reis é a tradição do lugar, existe uma feira livre na cidade de Uberlândia – MG onde eles vendem tudo o que é colhido no local. Descobrimos também que

existe uma época apropriada para plantar cada alimento e que cada um tem uma forma de colheita e uma época de colher.

Talvez, para alguns, esses conhecimentos não tenham tanta importância, mas para o povo que vive na comunidade essas são informações essenciais para o progresso da família. Nestes encontros, tivemos o privilégio de ouvir a história da chegada deles ao local, as batalhas e as vitórias vivenciadas. Todo esse conhecimento nos levou a refletir sobre os diferentes saberes culturalmente obtidos.

Além de aprendermos mais sobre a vida dos assentados, tivemos a oportunidade de produzir nosso próprio material pedagógico, para nossas aulas na Educação Básica de Ensino, partindo daquilo que compartilhamos nos encontros. Com essa vivência, pudemos obter na prática para apresentar aos alunos o que Paulo Freire, em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, afirma que “não há saber mais ou saber menos, há saberes diferentes.” Com esse pensamento, o autor nos chama a atenção para o respeito que devemos ter com os costumes e conhecimentos do outro.

## CONCLUSÃO

Concordamos com Toledo (2013, p. 56) quando diz “El nuevo paradigma biocultural está impulsando una idea nueva: no separar el estudio y la conservación de la biodiversidad del estudio y la conservación de las culturas.”, cremos que é na oralidade, nos saberes dos mais velhos e das comunidades tradicionais que está a chave para o não apagamento da biodiversidade.

E na tentativa de pensar pelas “gretas dos muros” como propõe Catherine Walsh (2019), acreditamos na formação inicial de professores, neste caso especialmente dos de ciências, como forma de construir pontes orgânicas entre saberes acadêmicos e saberes popu-

lares. Enfrentar a amnésia biocultural por meio da ancestralidade é também uma política anticolonial, podendo estar presente em todos os espaços de construção do conhecimento.

## REFERÊNCIAS

ASSIS, V.; RÉDUA, L.; KATO, D. Investigação Temática Freireana e o Ensino de Ciências no Assentamento Nova Santo Inácio Ranchinho. *Revista Insignare Scientia - RIS*, v. 3, n. 4, p. 341-360, 20 nov. 2020

BRANDÃO. Carlos Rodrigues. *O que é educação*. 23.ed. São Paulo: Brasiliense, 1989

CALDART, R. S. *Sobre Educação do Campo*. Educação do Campo: campo- políticas públicas – educação. In: Santos, C. A. dos (org.). Brasília: Incra; MDA, 2008.109 p.

CANDAU, V. M. *Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica*. In: MOREIRA, A. F; CANDAU, V. M.(Org.) *Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas*. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. Cap. 1, p. 13-37.

KATO, D. S; VALLE, M. G; HOFFMAN, M.B. Caravana da diversidade: o processo de mediação para a produção de recursos educacionais abertos sobre a biodiversidade. *Interfaces da Educação*. Paranaíba, V. 12, N. 35, p. 206 a 231, 2021. Disponível em: <<http://200.181.121.140/index.php/interfaces/article/viewFile/4710/4616>>. Acesso em: 17. fev. 2022

KATO, D. S; FONSECA, J. Z. B. Autoria, Território e Alteridade para uma Formação Intercultural de Professores de Ciências. *Cadernos CI-MEAC*, Uberaba, V. 11, n. 3, 2021. Disponível em: <<https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/cimeac/article/view/5986>>. Acesso em: 17. fev. 2022

LARROSA BONDÍA, J. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. 2002.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 66<sup>o</sup> ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GUIMARÃES, L. de C. Novo Território Em Construção. In: GUIMARÃES, Letícia de Castro. *LUTA PELA TERRA, CIDADANIA E NOVO TERRITÓRIO EM CONSTRUÇÃO: o caso da Fazenda Nova Santo Inácio Ranchinho, Campo Florido-MG (1989 - 2001)*. 2002. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Instituto de Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, [S. l.], 2002. p. 178. E-book (178 p.).

Santos, B. de S. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

Santos, B. de S. *Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes*. In: SANTOS, B. de S.; Meneses, M. P. (org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

Toledo, V. M.; Barrera-Bassols, N. *A Memória Biocultural: A importância ecológica das sabedorias tradicionais*. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2015.

## **CAPÍTULO 2**

### **A VIAGEM DO PUCÁ: A EXPERIÊNCIA DE PRODUÇÃO DA BIONARRATIVA SOCIAL (BIONAS) INTITULADA “AS SEMENTES SATERÉ-MAWÉ”**

Thais Ferreira Bessas Silva  
Samela Aiwá

## CAROS EDUCADORES E EDUCANDOS

**A**s discussões e relatos apresentados no presente capítulo foram construídos a partir das experiências na Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM, formalmente em uma disciplina de Pós-Graduação. Entretanto, os processos educativos que permeiam tais experiências são sustentados pela escuta profunda e respeitosa e pelas interlocuções não hierarquizadas que extrapolaram as territorialidades acadêmicas e os muros da Universidade, em um continuum conhecer, aprender e fazer com homens, mulheres e grupos marginalizados pela colonialidade do ser, do saber e do poder (WALSH, 2005).

O continuum conhecer, experienciado e narrado aqui, tem natureza colaborativa, não individual, circular, não linear. É fundamentado nos desconfortos e incômodos que produz, não a partir de uma lógica capitalista, e não apenas a partir de uma lógica técnico-científica, mas muito mais do que isso: a partir dos afetamentos e das experiências. Assim, nas próximas páginas, será apresentado o processo de produção da Bionarrativa Social, ou BIONAS, “As Sementes Sateré-Mawé”, mobilizada pela intervenção de Samela Aiwá, indígena Sateré-Mawé, a história e a vida de seu povo e de seu território. Em coautoria à Samela, a BIONAS foi produzida por um grupo de pós-graduandos espalhados por diferentes territórios da América Latina que se encontraram e se conectaram não só virtualmente, mas também através da viagem feita nestes territórios pela semente pucá (*waruru*), que demarca a identidade Sateré-Mawé.

Muitos desconfortos e incômodos que alimentaram a produção nasceram de tentativas frustradas de encaixar o que se sabe em caixinhas da ciência que, muitas vezes, separam, individualizam e limitam as narrativas e os conhecimentos. Dessa forma, assim como

feito na produção da BIONAS, ampliaremos as possibilidades e este capítulo será escrito como uma carta. Uma carta direcionada para educadores(as) e educandos(as) interessados(as) em educação, (bio) diversidade, cultura e luta pela vida. Assim como Daniel Munduruku escreve (MUNDURUKU, 2012), a carta dialoga - em caráter intercultural - com a escrita acadêmica e com a oralidade, estilo indígena próprio de narrar histórias.

## **PRIMEIRAMENTE, OS APORTES TEÓRICOS**

A disciplina na qual foi desenvolvida a BIONAS apresentada neste capítulo tem uma proposta apoiada na Interculturalidade Crítica (WALSH, 2005a; 2005b) e na Educação Popular, assumindo uma perspectiva educacional na pluriversalidade ao invés da universalidade, mesmo dentro da universidade e do discurso acadêmico. A pluriversalidade se baseia na diversidade, complementaridade, reciprocidade, correspondência e proporcionalidade de saberes, ações, reflexões, experiências e visões de mundo, resgatando e valorizando os saberes ancestrais, a fim de construir relações simétricas com o que tem sido considerado “ciência universal”.

Na perspectiva de Catherine Walsh, a Interculturalidade não pode ser definida apenas como “entre culturas”, mas como uma relação de troca em condições de igualdade. Nessa perspectiva, a relação de paridade em si é o ponto chave da questão, pois rompe a associação de culturas de dominação e culturas subalternas (WALSH, 2005b). Esta proposta fundamenta a construção tanto da disciplina quanto da BIONAS produzida.

A interculturalidade se apresenta na resistência à geopolítica dominante e opressora, que espalha, nas palavras de Catherine Walsh,

uma concepção de mundo única, globalizada e universal, regida pela primazia total do mercado e da visão de mundo neoliberal

e, como parte dela, por uma ordem política, econômica e social, uma ordem também do conhecimento (WALSH, 2005a, p. 41).

Nesse cenário, grupos culturais não dominantes são oprimidos e sua existência é negada, caracterizando, dessa forma, um cenário de conflitos. O território da América Latina, ou Abya-Yala, para os leitoras e leitores não latinos, é uma das regiões com maior riqueza biocultural do mundo. E, em um território historicamente colonizado onde há riqueza, há conflitos. Para nós, latino-americanos(as), viver em territórios de intensos conflitos demanda reviver e defender, a todo o momento, a biodiversidade, as memórias bioculturais e as identidades dos povos (TOLEDO; BARREIRA-BASSOLS, 2008).

Como Walsh discute, as discussões interculturais na América Latina têm suas raízes no movimento indígena, em relação a marginalização e a subalternização do conhecimento, ou interculturalidade epistêmica,

voltada para confrontar e transformar os desenhos coloniais que posicionaram o saber dos povos indígenas como saberes não modernos e locais, diante da universalidade e não temporalidade do saber ocidental (WALSH, 2005a, p.43).

Os povos indígenas de Abya-Yala lutam há centenas de anos pela vida e contra a padronização, generalização e homogeneização cultural, das formas de ser e saber. A partir da invasão de Abya-Yala, começou-se o processo da invenção dos “outros” e, com isso, a construção dos “homens brancos modernos” (CASTRO-GÓMEZ, 2005). A inferiorização e escravização das comunidades indígenas e negras, consideradas “as outras”, constituem a violência colonial no território latino, que hierarquiza as diferentes culturas e povos em uma escala de poder, de saber, do ser, do gênero e da natureza. Houve, assim, a invenção daquele que não sabe, não entende, não é e não pensa, em contraposição daquele que é pensante e detém o conhecimento e o intelecto. Esvazia-se, assim, o conhecimento próprio e os saberes an-

cestrais dos colonizados, além de negá-los o acesso ao conhecimento eurocêntrico, dado como oficial. Se não o sabe, também não o ensina. Consequentemente, quando se fala em saber, aprender e ensinar, não somente nas escolas, mas também na Universidade, os povos indígenas, assim como outros povos subalternos, não são considerados (MUNDURUKU, 2012).

A História, inclusive da colonização, vem sendo contada pelos brancos e a partir de sua perspectiva, enquanto os corpos indígenas são dizimados, juntamente com suas histórias e saberes. Uma educação intercultural leva em conta tais histórias, saberes e corpos nos processos educativos, de forma dialógica e relacional, inclusive defendendo as diversas formas de aprender, educar e narrar. Sobre isso, Davi Kopenawa diz, em seu livro “A queda do céu” (KOPE-NAWA; ALBERT, 2015), sobre as diferenças, inclusive de registrar e narrar histórias e saberes, entre o conhecimento ocidental e o conhecimento indígena.

Seu pensamento (do xamã) guarda as palavras do que viram sem ter que escrevê-las. Os brancos, ao contrário, não param de fixar seu olhar sobre os desenhos de suas falas colados em peles de papel e de fazê-los circular entre eles. Desse modo, estudam apenas seu próprio pensamento e, assim, só conhecem o que já está dentro deles mesmos (p.455).

Davi Kopenawa nos propõe a refletir: que tipo de educação, de pesquisa, ciência e conhecimento eu produzo e defendo? Uma educação-pesquisa que reproduza meus próprios pensamentos e dos meus semelhantes, ou uma educação-pesquisa libertadora, pela vida, que atua de acordo com as necessidades e vontades de todos os sujeitos envolvidos em seu processo? (TOZONI-REIS, s.d.) Que potencialidades perdemos quando nos limitam a aprender a partir de uma educação fixa, padronizada e desenvolvida apenas por uma única perspectiva? As diferentes maneiras de aprender, educar e narrar das diferentes culturas pode ser um meio fértil para evidenciar perspectivas inter-

culturais que potencializam a educação. Segundo Munduruku (2012), a educação indígena passa pela educação do corpo e dos sentidos (p. 69-70), pela educação da mente (p. 70-71) e pela educação do espírito (p. 72-73). Para ele,

educar é, portanto, preparar o corpo para sentir, apreender e sonhar. Pode ser também para sonhar, apreender e sentir. Ou ainda, apreender, sentir e sonhar. Não importa. É um mesmo movimento. É o movimento da Circularidade, do Encontro, do Sentido. (p.73)

Uma das formas de evidenciar os afetamentos - ou aquilo que me afeta -, os sentidos, os sonhos, os conflitos e as diferentes vozes culturais que dialogam, através de uma educação intercultural, são as Bionarrativas Sociais (BIONAS), produções nas quais os saberes científicos e os tradicionais se entrelaçam e se relacionam. As BIONAS, como produções educacionais utilizadas na formação de professores(as) e na educação para a biodiversidade, evidenciam as diferentes formas de relações entre os sujeitos e seu entorno, contextualizada nos diferentes territórios em que essas relações se constituem e são narradas (KATO, 2020). A perspectiva das produções do tipo BIONAS foi construída dentro do Projeto Educação para a Biodiversidade (PRO-FBD) e as produções – inclusive a apresentada neste capítulo – estão disponíveis, na íntegra, na plataforma REA's / PROFBD – Observatório da Educação para Biodiversidade<sup>1</sup>.

O território aqui é entendido como “um espaço que é usado e composto pela multidimensionalidade do que é vivenciado pelos membros de um coletivo” (GOMES; MIRANDA; TAVARES, 2020, p.278 - tradução nossa). Assim, ampliamos, mais uma vez, os conceitos limitantes, dando ao território um sentido muito maior e complexo

<sup>1</sup> O Projeto Educação para a Biodiversidade (PROFBD) é desenvolvido por meio da colaboração de diversos pesquisadores(as) com a finalidade de construir um ensino que alcance e promova os diversos tipos de saberes, abordando as relações do ser humano com a biodiversidade local e como as diferentes culturas encontradas dentro dos Biomas brasileiros são construídas e transmitidas. As produções podem ser encontradas no site das Bionarrativas Sociais pelo link: <https://bionarrativassociais.wordpress.com/blog/>

do que somente o espaço físico, limitado por fronteiras políticas, definição essa que foi herdada da ciência eurocêntrica. A multidimensionalidade do espaço também está presente no texto de Milton Santos (2000), quando o autor discute sobre a necessidade de superar a visão fragmentada de espaço particular, espaço político, espaço cultural, espaço econômico, e trabalhar com uma noção de território desenvolvido na e pela América Latina, uma noção que evidencia a relação entre tais dimensões. Não seria assim, esse território um espaço mais vivo e intenso? A ideia de território é a ideia que aparece quando se supera a noção de comunidades separadas e isoladas e que, de alguma forma, está por trás da ideia de territorialidade. “É o sentimento de pertencer ao que nos pertence. E daí surgem as ideias de pertencimento, identidade, exclusividade” (SANTOS, 2000, p.88 - tradução nossa).

Pensar na colonização considerando essa perspectiva de território amplia nossas visões, quando entendemos que não se confiscou, na Abya-Yala, apenas o território ocupado, mas também o território vivo. Levando isso em conta, talvez o mais apropriado a dizer seja que os povos indígenas vivenciam uma constante desterritorialização - destituição das lógicas de usar e se relacionar com o território - e reterritorialização - ressignificação da vida no espaço (GOMES; MIRANDA; TAVARES, 2020).

Os diferentes povos indígenas e os diferentes grupos culturais, comunidades, regiões etc., possuem vínculos com diferentes territórios, ampliando e diversificando as práticas locais, as relações com a biodiversidade, os conhecimentos e saberes, as memórias, as tradições e os conflitos socioambientais. O que mobilizou a produção da BIONAS “As sementes Sateré-Mawé”, cuja experiência contamos aqui, foi justamente os diferentes vínculos que as autoras e autores estabelecem com seus diferentes territórios e a intenção de se narrar sobre eles e sobre si mesmo. A narrativa da BIONAS é intermediada

pelas sementes utilizadas no artesanato Sateré-Mawé, principalmente a semente pucá e, por isso, as próximas palavras são dedicadas às sementes e ao território Sateré-Mawé, palavras essas fundamentadas, sobretudo, nos relatos de Samela Aiwá e nas histórias de sua família Sateré-Mawé.

## AS SEMENTES SATERÉ-MAWÉ

A Terra Indígena do povo Sateré-Mawé, nomeada de Andirá-Marau, foi demarcada na fronteira dos estados Amazonas e Pará, abrangendo os rios Andirá e Marau, mas, originalmente, representava uma área muito mais ampla, como todas as áreas indígenas da América Latina. A tradição Sateré-Mawé é representada, entre outros aspectos, pela domesticação do guaraná, sendo um elemento de grande importância política, cultural e econômica.

Na década de 1990, as mulheres da família de Samela, em Manaus fundaram uma das organizações coletivas indígenas mais relevantes na cidade, a Associação de Mulheres Indígenas Sateré-Mawé (AMISM), que organiza mulheres na produção do artesanato e artefatos. As mulheres se organizaram como resistência e como luta política pela garantia de seus direitos, em um ambiente violento e segregador, além de ser uma forma de sobrevivência, independência e autonomia financeira com a venda dos artesanatos, que substituiu o trabalho nas chamadas “casas de família”, por muito tempo ocupado por mulheres e meninas indígenas na cidade. A AMISM é um dos exemplos de organização coletiva dos Sateré-Mawé, mas, na cidade, existem muitas comunidades e grupos denominados de aldeias urbanas, onde os parentes<sup>2</sup> permanecem reunidos e desenvolvem atividades coletivas.

<sup>2</sup> É comum diferentes povos e comunidades indígenas tratarem uns aos outros como parentes, mesmo não existindo, necessariamente, um laço consanguíneo. É uma forma de reconhecerem-se uns aos outros enquanto indígenas.

Com o aumento de pesquisas acadêmicas sobre a população indígena no ambiente urbano na segunda metade do século XX, alguns termos foram sendo cunhados para designar essa população, como “índios urbanos”, “índios citadinos” e “índios desaldeados”, o que demonstra uma representação de uma imagem indígena estereotipada e com forte desassociação de seu ambiente próprio. A autoafirmação, a autonomia e a identidade de povos indígenas são questionadas a todo o momento, principalmente em ambiente urbano, o que revela conflitos específicos sofridos neste tipo de ambiente. Os estranhamentos e incômodos causados por corpos indígenas nas cidades também são sentidos nas universidades, um espaço hegemônico de poder epistemológico, como discutido por Samela Aiwá em vários momentos durante nossos encontros. A história de vida dos Sateré-Mawé em Manaus, vivida e relatada por Samela, foi importante para as discussões na disciplina e também fundamentou a produção da BIONAS.

Para a produção do artesanato, as mulheres da AMISM formaram uma rede de artefatos e sementes abrangendo tanto Manaus quanto a Terra Indígena Andirá-Marau, constituída por idas e vindas, trocas entre parentes, relações ativas entre pessoas, territórios e aspectos naturais da biodiversidade, como rios, igarapés e diferentes espécies de árvores, o que Ana Luísa Sertã Almada Mauro (2016), em sua dissertação de mestrado, chamou de circuitos de sementes.

Chumburana, tento olho-de-cabra, poroacaxi, paxiúba, tento carolina, caramuri, olho-de-boi, ingarana, pucá, açaí, tucumã, arara-tucupi, jará, muru-muru, jarina, babaçu, morototó, buriti, jupati, tucumã-í, lágrima-de-maria. Cada uma dessas sementes tem uma árvore, um ponto de coleta ou compra, um modo de manuseio, um tempo de colheita, um tipo de uso e uma história (MAURO, 2016, p.14).

As sementes e os caminhos que percorrem, até serem utilizadas no artesanato Sateré-Mawé, ajudam a caracterizar a organização e os deslocamentos dos Sateré-Mawé na cidade, oferecendo um modo

próprio de estar e se relacionar no território. Por isso, escolhemos, para a produção da BIONAS, as sementes como fio condutor da narrativa, fio que revela histórias e histórias que, juntas, compõem o que somos, como diz Mia Couto: “A missanga, todos a veem. Ninguém nota o fio que, em colar vistoso, vai compondo as missangas”.

## CONSTRUINDO O FIO NARRATIVO

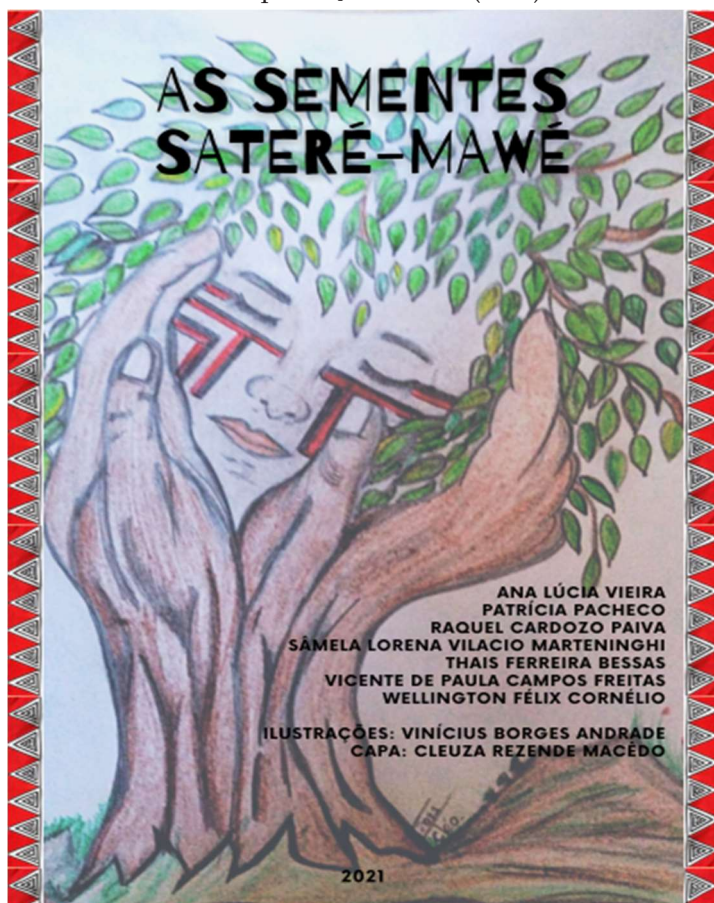
A produção da BIONAS “As Sementes Sateré-Mawé” se desenvolveu durante a disciplina “Interculturalidade e Educação Popular: Saberes Afro-ameríndios Decoloniais”, ministrada pelo professor Dr. Danilo Seithi Kato e pela professora Dra. Luciana Almeida Silva Teixeira, na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), em 2021. Acontecendo no formato remoto, devido à pandemia da Covid-19, a disciplina foi construída a partir de discussões e intervenções que aconteceram através de diálogos entre mestres de matrizes culturais afro-ameríndias, professores universitários e estudantes de pós-graduação, formando um coletivo educador e promovendo um espaço dialógico de saberes, epistemologias e conhecimentos. Essa iniciativa, neste formato, objetiva descentralizar o conhecimento, considerando a importância tanto de saberes científico-acadêmicos como de outras matrizes do conhecimento, como saberes do campo, saberes de matriz africana e saberes indígenas. Este último, especialmente, foi importante na construção da BIONAS “As Sementes Sateré-Mawé” (Figura 1) apresentada aqui, produzida em grupo, em diálogo com os saberes do povo Sateré-Mawé, representada por Samela Awiá, uma das mestras da disciplina, comunicadora indígena e estudante de Ciências Biológicas em Manaus, no estado do Amazonas.

A BIONAS é uma estratégia multimodal de ensino, que pode estar em diferentes formatos, como na forma de textos, músicas, vídeos, poemas, áudios, história em quadrinhos etc. Para o formato da

BIONAS “As Sementes Sateré-Mawé”, escolhemos enfatizar o caráter visual com ilustrações feitas por colaboradores do grupo – Vinícius Borges e Cleuza Rezende – e com grafismos próprios do povo Sateré-Mawé, que também compõem a narrativa. A capa (Figura 1) traz esses elementos visuais, além das pinturas corporais próprias dos Sateré-Mawé e da relação com a biodiversidade.

A BIONAS foi sendo construída e tomando forma em um processo intenso de autoconhecimento e de conhecimento do outro, à medida que se narra sobre o próprio território em diálogo com o território do outro. O que se percebe, durante a participação na disciplina, é que os processos educativos foram se formando em torno dos afetamentos e inquietações do coletivo educador que puderam ser expressos na produção final em forma de Bionarrativa Social. No caso da BIONAS “As Sementes Sateré-Mawé” apresentada aqui, os afetamentos e inquietações giraram em torno do território e suas representações dos integrantes do grupo.

**Figura 1.** Capa da Bionarrativa Social (BIONAS) “As Sementes Sateré-Mawé”.  
**Fonte:** produção autoral (2021).



A dissertação de Ana Luisa Sertã, sugerida por Samela Awiá, contribuiu para o processo de escrita da BIONAS e auxiliou no direcionamento do olhar para as questões dos diferentes territórios que dialogavam dentro do grupo. Em seu trabalho, a autora traz elementos da vida do povo Sateré Mawé, como a associação de mulheres, as coletas de sementes na cidade, as tentativas de plantio das sementes, as trocas de sementes entre cidade e terra indígena, as agências atribuídas a sementes e modos próprios de construir um cotidiano no espaço urbano. Percebe-se, tanto no texto quanto nas experiências narradas por Samela, que a organização dos Sateré-Mawé nas áreas

urbanas, em especial na cidade de Manaus-AM, se dá em redes de comunidades, como “aldeias urbanas”, espaços estes onde se desenvolvem atividades coletivas, inclusive a produção de artesanato. A ideia proposta de que a circulação das sementes utilizadas no artesanato Sateré-Mawé mobiliza relações, transformações, circulação de pessoas e intercâmbio de bens, e configura um modo específico de se relacionar com o ambiente e o território, foi a base para pensar a dinâmica da narrativa da BIONAS. A história começa narrada por Samela (Figura 2), que apresenta a semente pucá, que continua a história e encontra os outros autores e autoras, através de uma viagem pelos diferentes territórios dos integrantes do grupo, em uma espécie de rede dialógica. As trajetórias das diversas sementes que compõem o artesanato Sateré-Mawé, compõem também o contexto social e ambiental das comunidades onde as sementes são coletadas e o artesanato é produzido.

O artesanato é considerado um dos principais aspectos de legitimação da identidade de um povo indígena, juntamente da língua e dos rituais. Mas o que é e o que não é artesanato indígena? O que ficou claro nas nossas discussões na produção da BIONAS é que nem toda produção indígena de artefatos é artesanato, somente aquela destinada à venda. O que é vendido e, portanto, carrega características de mercadoria, compõe somente uma parte da cultura material de um povo. A produção de artesanato para venda, dessa forma, se reinventa de acordo com as demandas do mercado. É necessário fazer considerações simbólicas, históricas e mercadológicas para escolher e decidir o que será artesanato e, assim, vendido. Colares elaborados dados como presentes de *tuxauas*<sup>3</sup> não são considerados artesanato, por exemplo.

Nas barracas de artesanato Sateré-Mawé não estão à venda reproduções do Poratig<sup>4</sup>, redes de algodão e teçumes<sup>5</sup> utilizados na Terra Indígena, artigos da produção de farinha, luvas da Tucan-

3 Liderança política de um povo indígena.

4 Instrumento sagrado, principal objeto ritual dos Sateré-Mawé.

5 Peneiras, cestos, abanos, bolsas, chapéus, etc.

deira<sup>6</sup>, pedras de ralar çapó, chocalhos de inhãam-bé, ou mesmo colares de waruru e pombinhos, de uso próprio de muitos Sateré-Mawé (MAURO, 2016, p. 98).

Os colares de *waruru* (ou pucá) e pombinhos - o mais importante entre os Sateré-Mawé -, além de outros colares feitos com sementes de pucá, são utilizados para proteção e considerados marcadores da etnia, sendo chamados, inclusive, de “colares sateré-mawé”. São colares importantes em contexto público, para identificar os Sateré-Mawé. As sementes são adquiridas exclusivamente na Terra Indígena Andirá-Marau, através de trocas com parentes, o que intensifica a relação com o território e a identidade.

Considerando a importância das sementes e do artesanato para o povo Sateré-Mawé, decidimos, assim, construir a narrativa não só a partir das sementes, mas em torno da principal semente da identidade Sateré-Mawé: o pucá. Assim, criamos um personagem, o pucá (Figura 2), que ajuda a narrar a história e que viaja pelos territórios das autoras e autores da BIONAS (Figura 3). Essa característica de criação de personagens próprios da biodiversidade local como protagonista da narrativa é algo comum presente em muitas BIONAS, sendo que estes protagonistas podem se apresentar como seres vivos (como na BIONAS “Na trilha com Candinha”, onde quem narra é uma candeia), como o próprio ambiente (como na BIONAS da Serra da Barriga, onde quem narra é a própria serra) ou como personagens que representam os próprios autores e autoras ou os moradores do território (como na BIONAS “A epopeia de Diana Tainara”, onde Diana narra sua experiência na cidade de Manaus).

6 As luvas da Tucandeira fazem parte do Ritual da Tucandeira, um rito de passagem masculino que utiliza a formiga tucandeira (*Paraponera clavata*).

**Figura 2.** Parte inicial da Bionarrativa Social (BIONAS) “As Sementes Sateré-Mawé”, com narração de Samela Aiwá e apresentação da semente pucá.

Fonte: produção autoral (2021).



**Figura 3.** Parte da Bionarrativa Social (BIONAS) “As Sementes Sateré-Mawé”, com a apresentação dos locais que o pucá viaja pela América Latina.

Fonte: produção autoral (2021).



Essa última BIONAS - “A epopeia de Diana Tainara” – foi, especialmente, importante para a construção da BIONAS “As Sementes Sateré-Mawé”. No processo de produção da BIONAS, como dito anteriormente, a alteridade e a narrativa de outros territórios são fatores

importantes que estimulam a construção da própria narrativa vinculada ao próprio território. No caso da presente BIONAS, a narrativa de Diana Tainara, em um território parecido, com conflitos e afetamentos parecidos, dialogaram com a nossa narrativa e com a história de Samela. Diana Tainara é uma personagem que nasceu no alto Rio Negro e migrou para Manaus para fazer faculdade de licenciatura, mas se sentia estrangeira na cidade e viveu conflitos pessoais na cidade grande e no ambiente universitário, que giraram em torno de sua identidade ribeirinha e sua relação com a biodiversidade, o território e seus conhecimentos, de modo semelhante aos Sateré-Mawé em Manaus. Interessante, neste ponto, destacar que nos processos de autoconhecimento de Diana Tainara em território “estrangeiro”, a licencianda não desassociou os conhecimentos de onde veio e de sua cultura com os conhecimentos e saberes profissionais, desenvolvendo ações educativas a partir da produção de farinha, produto e processo típicos da região. Assim, conteúdos como ecologia, botânica, geografia, sociologia, história e química se encontraram e dialogaram no processo de produção de farinha em um projeto desenvolvido por Diana. Essa dinâmica educativa nos proporcionou reflexões enquanto autores e autoras, educadoras e educadores, de modo a pensar em nossa própria BIONAS como estratégia de educação intercultural.

Assim, na viagem do pucá, passando pelos territórios dos autores e autoras, houve um diálogo não somente em relação a biodiversidade de cada local, mas também com o que podemos aprender nestes territórios. Assim, cada educador-autor e educadora-autora da BIONAS discutiu sobre temáticas científicas em diálogo com a biodiversidade e cultura local, como questões filosóficas, rituais e tradições (Tucandeira e Bumba-meu-boi), questões geográficas e espaciais, turismo, paleontologia, artesanato, botânica, ecologia, agricultura etc. Cada um, inclusive o pucá, apresentou, na BIONAS, partes de sua ri-

queza local ao outro, encontrando aproximações e distanciamentos entre elas (Figura 4).



**Figura 4.** Parte da Bionarrativa Social (BIONAS) “As Sementes Sateré-Mawé”, apresentando um dos diálogos entre a semente pucá e um dos autores em território maranhense.

Fonte: produção autoral (2021).

A BIONAS termina com todo o grupo reunido, inclusive os professores, mas à distância, em uma chamada de vídeo (Figura 5), o que ilustra fielmente como foram nossos encontros durante a disciplina e para a construção da BIONAS. Finalizamos a BIONAS com um obrigado em Sateré-Mawé, *waku sese*, dito pela Samela inúmeras vezes, ouvido e retribuído por todo o coletivo educador e pelos pós-graduandos.

**Figura 5.** Parte final da Bionarrativa Social (BIONAS) “As Sementes Sateré-Mawé”, com todo o grupo-autor reunido.  
**Fonte:** produção autoral (2021).



O processo de construção da BIONAS foi discutido pelo coletivo educador e pelos colegas pós-graduandos e, em conjunto, fomos transformando as discussões, reflexões e o que sentimos para compor o resultado final, que também foi apresentado ao final da disciplina. Mas não pense, caro(a) educador(a), que este foi um processo linear e sequencial. Nas primeiras discussões e planejamentos para a construção da BIONAS, estávamos confusas e confusos sobre tudo o que

estávamos sentindo e sobre nossas intenções com a produção. Afinal, o processo criativo e educativo é sempre complexo e sinuoso. Assim, a construção da BIONAS foi marcada por idas e vindas, estagnações e exclamações, concordâncias e discordâncias e, por isso mesmo, um processo muito rico.

Importante destacar, que o material produzido traz reflexões que não são encontradas facilmente, considerando que o acesso a produções e autoproduções sobre as culturas indígenas é limitado. Muitas vezes, as poucas produções possuem caráter estereotipado, além de serem, em grande parte, feitas por não indígenas. É aqui que, então, perguntamos: qual o impacto de uma produção do tipo BIONAS na educação na Abya-Yala?

## OS AFETAMENTOS DAS BIONAS NA EDUCAÇÃO LATINO-AMERICANA

Na nossa experiência, como educadoras(es), pós-graduandas(os) na área da educação e autoras(es) de uma BIONAS, podemos dizer que no processo de construção das BIONAS existem deslocamentos e desestabilizações que nos tiram da zona de conforto e do ensino padronizado, aquele que fomos expostos em toda nossa vida de estudante, inclusive no ensino superior. Percebemos que há vida e potencialidades nos nossos desnorreamentos – e aqui, queremos dizer que nos direcionamos para o sul epistemológico, em uma perspectiva latino-americana e *deseurocentralizada* (LANDER, 2005).

No início do desenvolvimento da BIONAS nós não aparecíamos, de fato, na produção: a nossa preocupação estava direcionada a falar *sobre* os Sateré-Mawé, em uma perceptiva mais antropológica e descritiva, do que *com* os Sateré-Mawé. A partir das contribuições do coletivo educador, fomos nos colocando - inclusive corporalmente - na narrativa. Isso demonstra como a produção foi feita coletivamente,

não somente dentro do grupo, mas também com todos os participantes da disciplina, durante todos os meses. Na verdade, a construção da BIONAS não teve nem começo nem fim, está sendo um processo contínuo, como uma produção viva, onde há a presença viva dos autores, corporal, cultural, individual e coletivamente, o que faz, inclusive, os leitores pensarem sobre si mesmos, se reconhecendo, se aproximando, se estranhando e se distanciando.

Dessa forma, esse material pode ser potenciador de reflexões sobre ensino-aprendizagem, servindo de inspiração para uma educação não padronizada, onde existe a possibilidade de trabalhar disciplinas curriculares e conceitos científicos, além de proporcionar reflexões em torno de percepções estereotipadas e o imaginário coletivo escolar em torno dos povos indígenas. A potencialidade das BIONAS na formação de professores aparece como uma estratégia frente a tecnicidade e objetividade muitas vezes apresentada nos cursos de licenciatura – e em cursos superiores, no geral – que podem reunir muitas obrigações burocráticas e regras da vida acadêmica e limitar o papel do licenciando a mero observador.

Em contraposição, as BIONAS levam em consideração a identidade, territorialidade, histórias e culturas do educador-licenciando-sujeito e de sua biodiversidade local, a partir da dinamicidade e de múltiplas linguagens, podendo ser continuada, compartilhada, comentada, reelaborada e adaptada, ampliando as possibilidades pedagógicas. Essa ampliação das possibilidades pedagógicas é uma maneira interessante de descrever os resultados obtidos pela produção da BIONAS “As Sementes Sateré-Mawé”. O objetivo era produzir um material pedagógico, mas também passamos nós mesmos(as) por um processo pedagógico de nos conhecer, conhecer o outro e criar uma narrativa que ensinasse em uma perspectiva intercultural, crítica e po-

pular, que se contrapõe a conformidade e a educação bancária, como aquela criticada por Freire (1967, 1984).

Assim, o que nós sentimos produzindo a BIONAS se situa, também, na não omissão dos conflitos e injustiças político-ambientais vividas pelos sujeitos em seus territórios, mas sim em estar em um campo de denúncia e luta, como latino-americanas(os), apoiados no projeto intercultural crítico e nas pedagogias decoloniais (KATO; PEDRAZA-JIMÉNEZ, 2021).

**Figura 6.** Imagem utilizada na BIONAS “As Sementes Sateré-Mawé”, em que o pucá e a autora Patrícia Pacheco marcham em uma manifestação política em Bogotá/Colômbia.

**Fonte:** ilustração por Vinicius Borges Andrade, 2021.



**PARA CONCLUIR (MAS NÃO FINALIZAR), UM CONVITE**

A educação, em nossa perspectiva, deve fomentar processos cíclicos e multiplicadores, processos de ensino-aprendizado mútuos,

de forma dinâmica e não estática. Esperamos, portanto, que este capítulo tenha sido multiplicador de ideias e reflexões às leitoras e aos leitores. O processo construtivo e a própria BIONAS “As Sementes Sateré-Mawé” transpiram interculturalidade e dinamicidade do encontro de culturas e territórios, não como um processo multicultural, onde as culturas são descritas e isoladas, mas pelas ligações e conexões em territórios e culturas diferentes, através dos diálogos entre as biodiversidades de Manaus, da Terra Indígena Andirá-Mirau, de Bogotá/Colômbia, Uberaba, Divinópolis e Axixá.

Dessa forma, caros(as) educadores(as) – especialmente aqueles(as) latino-americanas(os) –, queremos, aqui, propor diálogos que ampliem nossas possibilidades como profissionais e como sujeitos culturais e nossas formas de experimentar a docência e a formação de professores. Fica aqui o convite e a inspiração para ampliarmos nossas redes narrativas e, em processo de alteridade, construirmos nossas Bionarrativas Sociais a partir de outras lógicas e cosmovisões, além de construir redes de pesquisa e atuação nesta perspectiva. Para cada estratégia da modernização para efetivar a amnésia biocultural, afastar os sujeitos de suas identidades e territorialidades e oprimir narrativas, existe uma BIONAS para ser desenvolvida para fortalecer memórias e definir contra estratégias inovadoras em defesa dos modos de vida.

## REFERÊNCIAS

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In: LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino americanas. Colección Sur Sur. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

GOMES, Ana Maria R.; MIRANDA, Shirley A. de; TAVARES, Marina de L. Between territories and knowledge practices. Challenges with indigenous teacher training in Brazil. **Soziale Passagen**, 12(1), p. 271-289, 2020.

KATO, Danilo Seithi. **BIONAS para a formação de professores de biologia**: experiências no observatório da educação para a biodiversidade. São Paulo: Livraria da Física, 2020.

KATO, Danilo Seithi; PEDRAZA-JIMÉNEZ, Yamile. Educação ambiental a partir de culturas e territórios em conflitos socioambientais na Latino-América. **Praxis & Saber**, 12(28), 2021.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu**: palavras de um xamã yanomami. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino americanas. Colección Sur Sur. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

MAURO, Ana Luisa Sertã A. **Seguindo sementes**: circuitos e trajetos do artesanato sateré-mawé entre cidade e aldeia. Dissertação (mestrado), 212 f. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, 2016.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970- 1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.

TOLEDO, Victor. M.; BARREIRA-BASSOLS, Narciso. **La memória biocultural**: la importância ecológica de las sabidurías tradicionales. Barcelona: Icaria Editorial, 2008.

TOZONI-REIS, Marília F. de C. A Pesquisa e a Produção de Conhecimentos. Unesp – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. [s.d.]

SANTOS, Milton. El territorio: un agregado de espacios banales. **Boletín de Estudios Geográficos**, Mendoza, n. 96, p. 87-96, 2000.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. **Signo y Pensamiento**, XXIV(46), 2005a.

WALSH, Catherine. **La interculturalidad en la Educación**. Unidad de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIP-UNEBI), Ministerio de Educación da República del Peru. Lima: UNICEF, 2005b.



# **CAPÍTULO 3**

---

## **“AH, SE MEU OJÁ FALASSE”: UM RELATO SOBRE A PRODUÇÃO DE UMA BIONARRATIVA SOCIAL (BIONAS)**

Beatriz Alves Ferreira

Denise Caroline de Souza

Laís de Souza Rédua

Cleuza Rezende Macedo

Jairo Adriano Almeida do Nascimento

Larissa de Freitas Paula Silva Taroço

## OLOJO ONI MOJUBA BABA MI

**A** saudação na língua Yorùbá: *Olojo oni mojuba baba mi* é uma forma de reverência, agradecimento e neste texto está também como um convite a percorrer conosco este relato. Pode haver um estranhamento ao trazer um trecho referente a uma matriz religiosa em um texto forjado no meio acadêmico. A intenção é justamente essa, causar desconforto e nos questionar acerca das grandes certezas que temos, sobretudo, a respeito de como escrever e sobre o que pode ser conhecimento. O processo de colonização, racismo e machismo - ancorados nos preceitos da ciência moderna que se apresenta como a única forma possível de explicação do mundo - deixou uma trilha de corpos, destruição, desigualdades e injustiças que ainda perduram. Entretanto, para além disso, essa dinâmica atacou as epistemologias tidas como “outras”, nos mantendo dependentes do saber eurocêntrico para interpretar o mundo e a nós mesmos, ato este que é altamente (re)produzido nos nossos processos educativos.

Nesse sentido, a abordagem dos povos de terreiro aqui emerge não como conteúdo disciplinarizado passível de reforçar estereótipos que historicamente marginalizaram esses povos, mas sim refletir sobre como a história da população negra brasileira foi, e ainda é, marcada pela barbárie, a exploração e subjugação de corpos e epistemologias africanas e afro-brasileiras. Assim,

Corpos, sons e vozes enredadas integram discursos que cruzam o oceano, dinamizando as invenções nas travessias, codificando o mundo moderno enquanto encruzilhada. Ouviremos esses discursos, mas cabe a nós nos permitirmos encantar por eles para, então, arriscarmos enfrentar seus enigmas e aí produzirmos as incisões de guerra e o lançamento de um ponto firme, bem atado, que sustente a nossa toada. Cabe ressaltar que a presença, a força do *ser* está atrelada a sua produção discursiva. A linguagem como ato é a própria manifestação das existências (RUFINO, p. 56, 2019, grifo do autor).

Por isso, a produção por meio de processos narrativos foi selecionada para guiar esse trabalho. A escolha dessa natureza foi construída de maneira a provocar a reflexão dessa discussão com a perspectiva educativa de produção de conhecimento a partir de elementos que historicamente foram negados como saberes, por meio do processo de escuta, escrita e produção de narrativa que ultrapassa o nível de meros conceitos, palavras (KATO, 2020).

A produção das Bionarrativa Sociais (BIONAS) foi selecionada como aporte teórico-metodológico, pois é em si um movimento formativo e educativo inaugurado por processos de alteridade, no encontro e confronto entre eu e o outro pela diferença cultural. Possibilita trazer a emergência de vozes e narrativas, em suas nuances e detalhes, que historicamente foram negados (RÉDUA; KATO, 2020).

Por esses pontos colocados nos debruçamos, mobilizados pela mediação de Yá Bia D'Osumare, a construir uma BIONAS que traz em si a ancestralidade dos povos de terreiro, cujo foco é o Candomblé, religião brasileira de matriz africana, a partir de seus elementos simbólicos. O Ojá, foi o elemento escolhido para incorporar as histórias entrecruzadas que deram origem à BIONAS, essa indumentária ritualística do candomblé e umbanda tem como intuito proteger nossos Oris (cabeças), nosso conhecimento, nossas epistemes, lutas, choros e batalhas. Escolha guiada também devido ao fato de que a racionalidade moderna ocidental apresenta/crê num deslocamento entre Bara (corpo) e Ori. Todavia, as indagações em relação às epistemologias permeiam diretamente o reconhecimento do corpo, haja vista que todos os saberes só se manifestam quando incorporados, assim podemos inferir que ao tratá-las necessariamente temos que levantar também as questões étnico-raciais. Portanto, concordamos com Rufino (2019, p.146) que nos apresenta: “[...] segundo os conhecimentos versados nos terreiros, Bara é o elemento individual corporificado que, junto ao

Ori, a cabeça, que, integrados, marcam as individualidades e os caminhos que cada um de nós carregamos” (RUFINO, 2019, p. 146).

Dada a contextualização anterior, este capítulo tem como objetivo principal apresentar o processo de produção da BIONAS “Ah, se meu Ojá falasse...” como um recorte do enredo dos conhecimentos dos povos de terreiro e como narrativa potente para a educação.

## **ABRAM OS CAMINHOS: APORTES TEÓRICOS**

Anunciam o Novo Mundo, modernização, progresso e vida abundante. O que não foi anunciado é que esse processo não foi planejado para todos. Este Novo Mundo com raízes no colonialismo, racismo e patriarcado, pretendeu eliminar qualquer praga - qualquer tipo de existência, epistemologia e conhecimento que não fosse o europeu ocidental (MIGNOLO, 2003; 2017). Dito dessa forma parece não haver saída para a situação a que nós - os marginais, as mulheres, os pretos, os macumbeiros, a escória do mundo do Novo Mundo - historicamente fomos submetidos. Entretanto, se verdade fosse, não estaríamos aqui escrevendo, falando e existindo. Nas palavras de Rufino (2019, p. 36).

O colonialismo produziu violências indelévels em todos nós, porém, o seu projeto de ser um paradigma hegemônico monocultural e monorracionalista apresenta fissuras, fraturas expostas, hemorragias, sangrias desatadas. Mesmo tendo as sabedorias dos grupos tidos como subalternos operando golpes de forma astuta nas estruturas coloniais, o intenso investimento na formação dessa engrenagem moderna fez com que, até os dias de hoje, permaneça a dimensão do contínuo colonial.

Esse contínuo colonial torna-se perceptível por meio da herança de desigualdades e disparidades que o colonialismo europeu nos deixou, principalmente na esfera epistemológica, atuando diretamente no que tange a linguagens e os saberes. Nesse sentido, Rufino (2019, p.37) sugere que “essa face nos mantém dependentes do paradigma

de saber eurocêntrico, nos impedindo de pensar o mundo a partir do modo em que vivemos e das epistemes que lhe são próprias”. Portanto, para compreender o *status* de “trevoso”, incivilizado, animalesco, primitivo, desalmado e em resumo, desumano, que é atribuído aos povos de terreiros é necessário compreender os cruzamentos, as encruzilhadas e as hibridações sociais que servem como base para esses pensamentos (RUFINO, 2019).

As mentalidades no mundo ocidental estão ancoradas na forma rígida e binarista que cria uma realidade pautada em polos completamente oposto, assim temos “bom/mal, “certo/errado”, “luz/escuridão”. Nesse processo de diferenciações e nomeações, nossos saberes e epistemes foram associados à escuridão, subalterno, sem valor, em suma, associado a tudo que não merecia ser reproduzido. Em consonância e em fortalecimento dessa base temos duas grandes aliadas do colonialismo: as tradições judaico-cristãs e a ciência moderna. As tradições judaico-cristãs atuaram na construção da “demonização” dos povos de terreiro, enquanto, a ciência moderna reforçava o estereótipo de que esses eram inferiores e desprovidos de capacidades cognitivas. Afinal, somente a ciência teria capacidade explicativa que levaria ao progresso social. Nessa disputa restaria a esses o inevitável extermínio, não apenas de corpos, mas também de saberes (RUFINO, 2019). Dessa forma, vemos que “a ciência, portanto, na maioria das vezes se dá o direito de falar do *outro* sem sentir o mundo pela presença e o tempo/espço do *outro*” (RUFINO, p. 53, 2019, grifos do autor).

O intelectual e militante Antônio Bispo dos Santo, também conhecido como Nego Bispo cita em seus escritos, mais específico em uma entrevista concedida a revista Identidade (DORNELLES, 2021), sobre esses processos de nomeações do processo colonial e, consequente, encarceramento das epistemes daqueles que outros são considerados por meio da sua experiência pessoal.

Eu fui adestrador de animais por 10 anos, fui inspirado por minha avó em como se adestra animais, e treinar é também um adestramento. Percebi que no adestramento uma das primeiras coisas que se faz é nominar, é colocar nome. Fui percebendo que quem coloca o nome manda, e que nominar é um jeito de colonizar. Daí eu fui vendo que os colonialistas gostam de colocar nome em tudo, inclusive nos saberes. Eles chamam os saberes deles de “ciência”, chamam os operadores dos saberes deles de “cientistas”, e chamam os nossos saberes de “saber popular” e “saber empírico”. Enfim, eles colocam várias denominações vazias nos nossos saberes (DORNELES, 2021, p.16).

Frente a esse cenário, Seu Bispo, ainda nesta entrevista, apresenta como uma defesa anticolonial, realizarmos nossas próprias definições também, assim elabora os conceitos de saberes orgânicos e saberes sintéticos. Dessa forma, temos

Então, quando dizemos que os nossos saberes são orgânicos, é porque são saberes voltados para o *ser*, voltados para a vida. São saberes resolutivos. E quando nós estamos dizendo que os saberes dos eurocrístãos colonialistas são saberes sintéticos, é porque são saberes de fato voltados para o *ter*. São saberes extraídos da vida, extraídos do *ser* para beneficiar o *ter*. Ou seja, a sociedade eurocrístã monoteísta é de sintetizar tudo o que é orgânico para transformar em sintético. Esse é o saber deles. Então o saber que produz sintético é o saber sintético, e o saber que produz orgânico é um saber orgânico. Tem umas pessoas que dizem que os saberes deles são ciência e os nossos são ciência também. Eu digo: Não! O meu não é ciência não, o meu é saber orgânico, é sabedoria, e o deles é sintético. Então é isso, a gente precisa praticar os nossos nomes [...] (DORNELES, 2021, p.17).

A narrativa popular pode ser vista como um instrumento que expõe as limitações impostas pela ciência moderna, que ao não reconhecer outras formas explicativas de mundo se limita a discursar consigo mesma, impossibilitando diálogos e novas possibilidades de existir. Cabe ressaltar que a presença, a força do *ser* está atrelada a sua produção discursiva. A linguagem como ato é a própria manifestação das existências (RUFINO, p. 56, 2019, grifo do autor).

Nesse contexto, o formato de narrativa emerge como potencial para provocar a reflexão sobre histórias e identidades que foram sufocadas pelas artimanhas da colonialidade. Essa forma de violência mantida pela lógica colonialista é chamada por Rufino (2019) como carregamento colonial. Considerando que as questões étnico-raciais não se restringem às esferas históricas e sociais, mas também à problemática do conhecimento e da epistemologia é que compreendemos a produção de narrativa como um espaço de disputa e de visibilidade de histórias. A perspectiva da narrativa desenvolvida nessa produção é denominada de bionarrativa social (BIONAS). O termo surgiu durante a experiência de oficinas pedagógicas interculturais realizadas em diferentes instituições de ensino superior (IES) vinculadas ao projeto Observatório da Educação para a Biodiversidade, financiado pelo CNPq (KATO, 2020). A imagem abaixo compila a compreensão geral da produção do tipo de BIONAS.

**Figura 1.** Esquema que remete à perspectiva de Bionarrativa Social



Fonte: produzido pelo grupo de Estudos e Pesquisa em Interculturalidade e Educação em Ciências (GEPIC).

A biodiversidade local é o ponto de partida para o contexto da narrativa social por ser não apenas o espaço geográfico, mas também a referência das memórias, experiências que constituem o discurso a ser narrado (RÉDUA, 2019; 2020). Desse contexto da biodiversidade local, a narrativa não remete ao singular exclusivamente, mas se manifesta na interlocução de histórias individuais e trajetórias que atravessam

sam memórias coletivas, por isso o social é demarcado enquanto esses acontecimentos que constituem as identidades culturais.

A narrativa, nesse aspecto, é palavra, discurso, sendo que “a palavra não se limita a ser veiculadora de sentidos, a palavra é carne, é materializadora da vida, propiciadora dos acontecimentos” (RUFINO, 2019, p.14). Assim, concordamos que para um formato de produção de conhecimento essa perspectiva pode ser um movimento a contribuir para o enfrentamento da colonialidade. Rufino (2019, p.11) ressalta que “não há enfrentamento e transgressão ao colonialismo que não assuma posições contundentes e comprometidas com o combate ao cárcere racial (enclausuramento e desvio do ser) e às suas produções de injustiça cognitiva”. Sendo a educação e os processos educativos - formais e informais - local de construção dos seres por meio dos processos de socialização e também da defesa de narrativas (na qual quase sempre defende a colonial eurocêntrica), é importante pensá-la como um espaço de possibilidades para a subversão, reposicionamento em relação às memórias e narrativas *outras*, como uma forma de proporcionar justiça cognitiva frente às violências e traumas produzidos pelo colonialismo nos *nostros*.

## **CAMINHOS PERCORRIDOS: ETAPAS E INTENÇÕES DA PRODUÇÃO**

A produção dessa BIONAS foi iniciada no corpo da disciplina “Interculturalidade e Educação Popular: Saberes Afroameríndios Decoloniais”, ministrada pelo professor Dr. Danilo Seithi Kato e pela professora Dra. Luciana Almeida Silva Teixeira, ofertada no primeiro semestre de 2021 aos mestrandos e doutorandos do PPGE/UFTM com a participação de estudantes de outras pós-graduações. Um dos grandes diferenciais na condução desta disciplina foi o acesso ao conheci-

mento e diversas epistemologias trazidas por diferentes mestras/es e lideranças de matrizes culturais afro-ameríndias e povos do campo.

A disciplina foi dividida em quatro módulos com temáticas relativas às diferentes dimensões da pesquisa em Educação intercultural e suas relações com decolonidade e educação popular. As atividades foram organizadas a partir do contato com esses mestres e mestras dos saberes populares em diálogos com suas práticas e com produções artísticas para que pudessem promover a reflexão sobre processos investigativos no campo da Educação. Os discentes elaboravam questões reflexivas a partir da análise de situação prática propostas pelos mestres e mestras e textos acadêmicos disponibilizados previamente. Aulas com mediações construídas a partir das questões reflexivas e exposições teórico-práticas trazidas pelo coletivo educador (mestres, estudantes e professores da disciplina). Em virtude do ensino remoto devido à pandemia causada pela Covid-19 a carga horária foi atendida por atividades síncronas e assíncronas.

De acordo com a ementa do plano de ensino da disciplina, fizemos estudos e discussões sobre os processos educativos desencadeados a partir de diferentes territórios e identidades culturais. O fundamento da Interculturalidade Crítica (CANDAU, 2009; WALSH 2005; 2011) como perspectiva para pesquisas que envolvam o conhecimento científico em contexto educativo pluriétnico e multicultural nos ofereceram aportes teóricos dos estudos pós-coloniais, decoloniais e da educação popular e intercultural. Assim, nos debruçamos a conhecer e discutir a educação das relações étnico-raciais com foco nos povos de terreiros desenvolvendo uma produção colaborativa que nos dá possibilidade de apontar caminhos desse tema na pesquisa em Educação e nas práticas pedagógicas.

A partir desse contexto organizacional da disciplina, nosso grupo denominado “G2” ficou responsável pela criação de uma BIO-

NAS acerca da temática de povos de terreiros sob orientação e interlocução com a Mestra Yá Bia. Para atingir tal objetivo, realizamos alguns passos que são pertinentes para a materialização de uma Bionarrativa Social significativa e que dialogasse de fato com a história e a cultura dos povos de terreiro.

A organização inicial foi percorrida pelo seguinte caminho:

1º passo: assistir o vídeo de apresentação da Mestra Yá Bia e vídeo aula gravada com registro do encontro síncrono da Mestra com a turma. Leitura dos textos de apoio sugeridos na disciplina em diálogo às provocações e inquietudes das questões reflexivas elaboradas por cada integrante do grupo. Esse movimento de leitura, proposições e discussões de questões nos ajudaram a construir nosso referencial teórico-metodológico.

2º passo: reuniões do grupo G2, onde estabelecemos os primeiros direcionamentos para a reunião com a Yá Bia e elencamos uma data para agendamento de uma reunião virtual com a Mestra. Fomentamos discussões a fim de compreender coletivamente o cenário social alicerçado na hegemonia de poderes sociais, econômicos e culturais eurocentrados e as possíveis implicações que tendem a favorecer o apagamento da diversidade cultural. Após estas discussões traçamos paralelos críticos e refletimos as relações hegemônicas que atravessam as relações sociais frente às questões que envolvem as religiões de matriz africana, especialmente, o Candomblé.

3º passo: encontro com a Mestra Yá Bia, mulher, liderança de uma religião de matriz cultural africana na cidade de Uberaba-MG. Generosamente a Mestra se dispôs a compartilhar conosco sua narrativa de histórias, vivências, experiências, resistências e desafios enfrentados no cotidiano de um terreiro. Nesse passo Yá Bia também compartilhou conosco diversas imagens, áudios, textos, ensinamentos

e cantigas sagradas do Candomblé. Convite à Yá Bia para participação em nosso trabalho como autora e referência dessa produção narrativa.

4º passo: reunião para apresentação da proposta inicial do trabalho à Mestra Yá Bia (figura 1). Apresentação da proposta inicial à turma e docentes da disciplina *Interculturalidade e Educação Popular*, com vistas prévias da Mestra Yá Bia sobre o material.

5º passo: Definimos o formato de apresentação da BIONAS. A partir dos passos anteriores com as falas, ensinamentos e discussões do grupo com Yá Bia construímos uma BIONAS tendo como narrador principal o Ojá<sup>1</sup>. O formato escolhido para a construção da nossa BIONAS foi usando ferramentas multimodais, com a utilização de recursos da escrita, áudios, vídeos, imagens, aplicativos de criação de avatares<sup>2</sup> dos/as integrantes do grupo que protagonizaram uma história em quadrinhos (HQ) e de edição audiovisual. Esses elementos estão compilados em um arquivo do *Power Point*, pois era o mais acessível neste momento dada as articulações de diferentes ferramentas. Porém, na plataforma que guarda os acervos das BIONAS já produzidas no Brasil ele foi disponibilizado em dois formatos, PDF<sup>3</sup> e em vídeo<sup>4</sup>, são formatos complementares por possibilitar o acesso aos diferentes dispositivos em que a narrativa é registrada.

Acreditamos que esse seja o principal processo que nos interessa desenvolver aqui, tendo em vista que ele não é só técnico, mas reflexivo e experiencial, pois se fez a partir de negociações de ideias, identidades e experiências dos integrantes e autores da BIONAS. Tivemos percalços na utilização de ferramentas da escolha de imagens

1 Indumentária extremamente importante no Candomblé cuja função é proteger o Ori – cabeça – das mulheres candomblecistas. O Ojá tem relação direta com Yemanjá – orixá feminina – ligada às águas doces e salgadas, mãe de todas/os orixás e pessoas, mãe acolhedora e protetora do Ori.

2 Representação de si mesmo, geralmente em meios virtuais, com o objetivo de se personificar, para demonstrar uma autoimagem em ambientes virtuais.

3 Acesso à BIONAS em PDF: <https://bionarrativassociais.wordpress.com/2021/10/28/ah-se-meu-oja-falasse-2/>

4 Acesso à BIONAS em vídeo: <https://bionarrativassociais.wordpress.com/2021/09/28/ah-se-meu-oja-falasse/>

e edição delas, pois na maioria das vezes, temos imagens disponíveis na internet associadas ao Candomblé que desvirtuam e estigmatizam a representação de seus elementos da forma que os povos de terreiro reconhecem. Além disso, o processo de experienciar os conhecimentos de terreiro pela oralidade, mediada por Yá Bia, por vezes parecia impossível de ser traduzida em palavras, imagens ou outras representações nesse formato de recurso educacional aberto (REA). Nesse percurso por vezes contraditório é que diálogos, reflexões, tentativas de encontrar uma estética para a BIONAS contribuíram para chegarmos a decisões de natureza técnica e discursiva de como apresentar o material.

6º passo: Apresentação da BIONAS produzida para toda a turma da disciplina, como proposta avaliativo-acadêmica. A mediação foi realizada por representantes de cada grupo no sentido de dialogar com todas as narrativas produzidas e também promover a continuidade e a finalização das BIONAS apresentadas. Neste momento, os grupos apresentaram as BIONAS e as problematizações que mobilizaram os grupos com a participação e considerações dos mestres e mestras do coletivo educador. Por fim, foram feitos os encaminhamentos para todas as produções e o delineamento para a disponibilização como REA na plataforma digital<sup>5</sup>.

7º passo: edição da versão final observando as contribuições apontadas pelo grupo. Realização do *upload* e submissão à plataforma digital.

<sup>5</sup> <https://bionarrativassociais.wordpress.com/blog/>

## **“AH SE MEU OJÁ FALASSE” - O RECURSO EDUCACIONAL ABERTO: A EXPERIÊNCIA COMO PROCESSO DE ALTERIDADE**

A estética do material foi construída em um movimento de escuta, estudo e reflexão acerca dos elementos que caracterizam os povos de terreiro bem como as representações do Candomblé. É importante dizer que trazer o protagonismo para os povos de terreiro não está atrelado a superar uma base religiosa colocando outra como dominante, mas, por estarmos em um estado laico e que prevê uma educação laica, os esforços aqui são para pluralizarmos o conhecimento sobre relações culturais e religiosas que historicamente foram sucumbidas e silenciadas. Além disso, não incutir outro movimento hegemônico se justifica, pois, esse é o arranjo colonial que viabilizou que territórios fossem tomados (como o latino-americano), conhecimentos (como os conhecimentos populares, incluindo dos povos de terreiro), religiosidades (como as de terreiro) e identidades (sobretudo de povos africanos) fossem desprezadas. Por isso, a intenção é estabelecer reflexões sobre como esses processos ainda nos assolam e são reproduzidos socialmente buscando outras formas de enfrentamento a essas hegemonias pela mobilização de diferentes conhecimentos, religiosidades e identidades.

A “cara” de nossa BIONAS carrega uma imagem com artefatos simbólicos das práticas de terreiro e anuncia nosso título: “Ah, se meu Ojá falasse” conforme é possível visualizar na imagem abaixo.

**Figura 2:** Capa da Bionarrativa Social



Fonte: produção autoral, 2021.

Esses artefatos são indumentárias que caracterizam a vestimenta utilizada nas práticas de terreiro e por povos de terreiro no dia a dia, sendo elementos constitutivos também de sua identidade visual. Santos (2021, p.3) endossa essa ideia dizendo que “o vestuário do candomblé possui um simbolismo especial, que além de ético e moral, aponta posição, postura, legitimidade e hierarquia a cada um dos participantes”. A vestimenta branca marca essa caracterização, “[...] propõem a homogeneização do grupo, nos dando a entender a importância da unidade, integração e identidade de todos os envolvidos, onde um reconhece o outro, passando a ser o código emblemático de expressividade religiosa afro-brasileira” (SANTOS, 2021, p.5). Assim, esse artefato têxtil carrega memórias, identidades e narrativas culturais, e por esse motivo é que o material têxtil é um elemento que conecta (RAMOS; DOS SANTOS, 2021). Os colares e as miçangas em

cores vivas acompanham esses princípios da vestimenta têxtil. Esse conjunto dialoga com nosso título, pois essa frase dita em uma de nossas conversas com Yá Bia foi quase um desabafo de nossa Mestra, enquanto ela buscava expressar para nós - estrangeiros nas práticas de terreiro - os detalhes, sentidos e vivacidade desses elementos.

Esse movimento de acesso às memórias da cultura de terreiro compartilhadas por Yá Bia foi muito significativo para o nascimento da narrativa a partir da interlocução de uma personalidade que vive essas práticas e outras pessoas que não conheciam profundamente as mobilizações do Candomblé. Em outras palavras, esses diálogos se traduziram em encontros de identidades das mais diferentes raízes religiosas e étnico-raciais, fato que foi provocando as ideias estereotipadas sobre os terreiros narradas sob o olhar de outros povos. Esse processo aparece em dois momentos no início da narrativa: o primeiro representando nossas conversas informais via modelo remoto e o segundo, quando esses saberes acessados via oralidade de Yá Bia ganharam forma em uma história em quadrinhos (HQ), onde cada um dos autores tem seu momento de diálogo com o Ojá - a indumentária escolhida para verbalizar esses conhecimentos e se apresentar fora dos estereótipos coloniais socialmente difundidos.

**Figura 3.** História em quadrinhos e os diálogos com o Ojá



Fonte: produção autoral, 2021.

Assim, compreendemos que materializar esses diálogos na HQ foi a maneira de evidenciar os processos de alteridade que estimularam essa narrativa. Esse é um fato importante, pois, na perspectiva de bionarrativa social, a pretensão não era fazer um material que fosse síntese do outro de forma fetichizada e como externo a cada um que participava nessa construção, mas sim integrar esse processo nos despidendo para esse diálogo em movimento de alteridade. A alteridade para Larrosa (2011; 2017) é um fenômeno que se dá pela experiência, ou seja, daquilo que atravessa o sujeito de modo a alterá-lo. Assim, essa experiência não foi distanciada, mas passou por cada identidade autoral da BIONAS nas idas e vindas da construção narrativa, nos detalhes das imagens, na escolha minuciosa das palavras. É constituída,

então, da contradição, da diferença, do contato com o outro e do olhar para o eu que foram mobilizados pelas denúncias racistas, machistas e patriarcais. Por isso, o convite dessa narrativa tem como foco educativo uma formação antirracista e intercultural.

Nesse sentido, na parte final da HQ o Ojá se apresenta e anuncia sobre orixás e ressalta a questão do feminino no Candomblé, por isso a figura de Yemanjá é chamada à narrativa.

**Figura 4.** O feminino - Yemanjá e as práticas de Candomblé



Fonte: ilustrações de Yemanjá retirada de "Omo-Oba: histórias de princesas" (OLIVEIRA, 209)

A escolha por apresentar Yemanjá, apesar de quase intuitiva, foi intencional e proposital por sua grande difusão no país e por ser

protetora do Ori que está diretamente ligado ao Ojá, elemento central na nossa BIONAS.

Iniciamos pelo questionamento: Se o “humano foi criado à semelhança de deus” - seríamos nós homens brancos europeus?! Começamos nos questionando o porquê de uma divindade africana, a mais conhecida e adorada mesmo por não praticantes, ser quase sempre representada com pele branca em cenário brasileiro. Esse fato ficou explícito na nossa dificuldade de encontrar uma imagem que representasse essa orixá em pele negra. A resposta, mesmo que não única, emerge dos diálogos com Yá Bia e de leituras acerca da temática e do processo de colonização das religiões africanas e afro-brasileiras.

O processo de colonização teve como grande aliada à introdução das tradições judaico-cristãs, o cristianismo, que tem o cerne androcêntrico e patriarcal, portanto, podemos ver seu reflexo do processo de generificação dos orixás, que “embora houvesse orixás anamachos e anafêmeas, como em outras instituições, essa distinção não tinha consequências; portanto, é melhor descrita como uma distinção sem diferença” (OYÈRONKÈ, 2021, p. 210). Desta forma, as relações desiguais de gênero não estavam presentes nem nas divindades. Este cenário sofre alterações com o processo de colonização de saberes, poderes e seres.

O embranquecimento de Yemanjá bem como sua “europeização” têm explicações múltiplas, mas uma mesma origem: colonialismo, racismo e machismo na sociedade brasileira. Assim, levantamos alguns pontos: o primeiro, o sincretismo religioso como uma forma de sobrevivência das religiões de matriz africanas, se esquivando da perseguição e, evitando assim a sua completa extinção. Este fato juntamente com o processo de eugenização no Brasil, pode ter levado a representação desse orixá a se assemelhar em muitos pontos com uma “mãe virgem” das santas católicas, assim, apaga-se todo e qualquer

vestígio de traços negros - o tom da pele, fenótipos das pessoas negras associadas, lábios e nariz grossos, os quadris largos (de uma divindade que pariu o mundo) e dos seios fartos (que serviu de alimento a todos) e a postura de guerreira nua e vívida, por uma mulher branca, magra, submissa e frágil. Apesar de entendermos esse movimento, e esse hibridismo de culturas, não podemos descartar a violência que esse movimento ocasiona.

O segundo ponto, que não exclui o primeiro, traz outra visão relacionada à associação com outra orixá, também mãe, Oxum, que ainda hoje é representada por traços negros. Nesta explicação, a representação dessas orixás pelo imaginário brasileiro é associada com a maternidade que se estabelece dentro de um contexto escravocrata no qual havia as “amas de leite”, mulheres negras escravizadas; e as “mães legítimas”, as que pariram, e que, portanto, apresentam uma responsabilidade legal acerca da criação desta criança, mas não uma aproximação e um vínculo afetivo. Assim, teríamos dois tipos de maternidade no Brasil, a primeira “mãe legítima”, aquela que pariu - e que está na Casa Branca - e a segunda, “a mãe de criação” - que está na Senzala (SEGATO, 2006). Assim, Yemanjá é caracterizada,

Como uma mãe fria, hierárquica, distante e indiferente. Sua maternidade é convencional. Embora meiga em aparência, as pessoas dizem que sua meiguice é mais consequência do seu autocontrole e boas maneiras que a um coração compassivo e terno - em oposição o carinho verdadeiro de Oxum, a ‘mãe de criação’. Como divindade associada ao mar, diz-se que ela compartilha as qualidades deste. Ela é “traíçoeira” e “falsa”, como o mar. Ahamos, aqui, evocada, a traição histórica do Atlântico ao trazer os escravos para o Novo Mundo e interpor definitivamente sua distância com a África. Há, nesse sentido, uma ambivalência com relação ao mar, que separou no passado, mas liga no presente as costas dos dois continentes. O elemento da ‘falsidade’ é atribuído explicitamente à duplicidade entre a imprevisível superfície do mar, que esconde, embaixo, a próxima pancada das ondas: ‘Você vê a superfície, mas não vê o fundo’, como as pessoas costumam dizer (SEGATO, 2006, p. 7)

Essa configuração é importante ser compreendida, pois ainda é reproduzida nos processos de contratação de babás/empregadas domésticas, composto em sua maioria por mulheres negras. Desta forma, trazer essa discussão à tona se apresenta como potencial para discutir questões relacionadas à gênero e questões étnico-raciais, e de forma, mais específica a situação de desigualdade das mulheres negras em solo brasileiro que são atravessadas pela intersecção de raça e gênero que se refletem em todos os âmbitos, tornando-as o estrato social mais prejudicado em cenários brasileiro.

Feitas essas discussões no processo da construção da BIONAS ansiamos para a construção ou representação de uma divindade que nos representasse a sua imagem e semelhança - eis que essa surge em sonho (Figura 6).

**Figura 6.** Do sonho a materialização de Iemanjá



Fonte: produção autoral, 2021.

Os sonhos usualmente são vistos como um produto da imaginação, uma somatória de toda a ação extraída do nosso emocional, mental e psicológico. Isso acontece de várias maneiras. No nosso caso não foi diferente, frente ao processo de acolhimento dos nossos sonhos, e de um em particular, vindo em meio às tantas angústias e anseios que nos moviam. A BIONAS estava praticamente pronta, ainda assim, faltava-nos materializarmos o nosso “Ojá” e “Yemanjá” podendo articular ao desejo diante da inquietação, com os sonhos que nos habitam e que só nos satisfazem quando ganham formas, sons, letras ou até mesmo gestos. E que a partir dessa materialização nos levam para além de nós mesmos, endereçando ao outro, trazendo a atribuição de sentido e a representação espaço construído pelo movimento das nossas mãos e pelo nosso olhar enquanto grupo, numa representação do trabalho dos sonhos e do pensamento.

Assim, valorizando e despertando o nosso lado criativo, conseguimos resgatar a dimensão da realidade e de nossos sonhos, de certa forma, nos permitimos florescer o nosso interior, algo invisível aos olhos, que poderia ser traduzido em espiritualidade. Nesse momento, sentimos a necessidade de considerar à luz das pessoas, a poesia, a música, a arte e as habilidades de cada um, em benefício coletivo. A interpretação e materialização de sonhos, imbricada em desejo, pensando na dualidade afeto e representação, especialmente, na esfera da religiosidade sob o prisma da noção de alteridade. O que nos levou a reflexões no sentido de expandir nossos olhares, frente ao direito, saindo dos muros da universidade, e nos abrimos ao novo, que emergem das ruas, trazidos por aqueles que resistiram, resistem e resistirão, dando continuidade a cosmovisão africana na diáspora. Aqueles que nos ensinam sobre ancestralidade, religiosidade, princípios, principalmente, sobre fé aos orixás, respeito às diferenças e vida em comunidade.

Cabe dizer que Yemanjá sempre foi um elemento que esteve presente no nosso processo desde o início com as falas de Yá Bia que sempre trouxe as reflexões enquanto as questões de gênero e “feminilização” dessa divindade. Assim nos debruçamos a outro fator proporcionado pela inclusão das noções de gênero - que são ocidentais - na esfera religiosa, que pode interferir diretamente no funcionamento da mesma. Cabe destacar que noções de gênero não estão presentes nas divindades, tampouco, nas relações entre seus praticantes, podendo mulheres exercer papéis de poder e chefia dentro das religiões de matriz africana.

A pesquisadora OyÈrónke Oyewumi (2021, p. 211) disserta sobre como o processo de masculinização das religiões africanas por meio do processo de colonização “as orixás anafêmeas, quando eram reconhecidas, começaram a aparecer, de alguma maneira nebulosas, menos poderosas que os orixás masculinos.” Esse processo de generificação das divindades ainda apresenta poucas pesquisas. Entretanto, o fato de tornar uma religião androcêntrica reflete o imaginário social, pois uma sociedade que subestima as mulheres, sobretudo, as mulheres negras, irá refletir isso nos seus símbolos e valores religiosos. Por isso, trazemos nossa Mestra, autora principal dos conhecimentos de terreiro e a luta do povo de terreiro nessa narrativa. É importante ressaltar, que por meio de mãos negras, de mulheres negras, que as religiões e portanto, identidade afro-brasileira resiste a todo processo violento de colonização, racismo e patriarcado.

Figura 7. Mãe Bia Ty Oxumare



Fonte: produção autoral, 2021.

O final da BIONAS é um convite a um início: insurgir outras narrativas e traz uma reflexão profunda de mãe Bia sobre orixás e o que o terreiro e o Candomblé enquanto espaço de luta podem representar para outro. Em suas palavras:

O Orixá atravessou o Atlântico pelas águas de Yemanjá e veio para nossas terras. Aqui ele sobreviveu. Aqui ele venceu toda a escravidão, todo o sofrimento, toda a tristeza e chibata. E se manteve vivo. E foi pelas águas de Yemanjá que ele sobreviveu a todos nós e com todos nós. Orixá hoje volta pelo mesmo Atlânti-

co para encontrar a Mãe África, os seus irmãos, os seus queridos e trazer para nós axé e felicidade (Mãe Bia, 2021).

Neste material aqui apresentado pretendemos contribuir para a arcabouço teórico acerca das questões étnico-raciais na Educação e, para além disso romper com essa lógica de produção de conhecimento acadêmico que reconhece apenas uma única linguagem, a qual converge para manutenção de discursos carregados de preceitos coloniais, patriarcais e racistas.

## **UM CONVITE A OUTROS CAMINHOS: CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao encerrar esse ciclo de apresentação temos como intuito o início de um novo ciclo repleto de novos caminhos, possibilidades e encruzilhadas. Apresentamos nessas linhas - ou pelo menos tentamos - o processo de construção de uma BIONAS com intuito de pensar os processos de ensino e aprendizagem por uma lógica que não seja a do colonizador. Ao escolhermos o Ojá como elemento central dessa construção trazemos à tona diversos elementos que nos atravessam enquanto sociedade brasileira: racismo, machismo, intolerância religiosa e apagamento do nosso ser e saber. Desde uma religião “demonizada” e temida a uma deusa embranquecida e feminilizada por uma lógica maniqueísta, misógina e racista ocidental que para além das religiões são (re)produzidas pelas instituições de ensino. Mas há também, um processo de resistência e força de um grupo que apesar de ser constantemente atacado por diversos campos, ainda (re)vive. Neste final, propomos não encerrar aqui, entendemos o processo de formação como cíclico e que ansiamos que se abram os caminhos para uma educação que vise à transgressão da norma imposta.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

RAMOS, Regina Barbosa.; DOS SANTOS, Henrique Campos Petarelo. Artefato têxtil no candomblé: tessitura sobre processos, cultura, artefato e divino. **Transverso**, (10), 44-51. 2021. Recuperado de <https://revista.uemg.br/index.php/transverso/article/view/5624>

DORNELES, Dandara Rodrigues. PALAVRAS GERMINANTES: ENTREVISTA COM NEGO BISPO. **Identidade!**, v. 26, n. 1 e 2, p. 14-26, 2021.

KATO, Danilo Seithi. BIONAS para a formação de professores de biologia: experiências no observatório da educação para a biodiversidade. **São Paulo: Livraria da Física**, 2020.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Reflexão e Ação**, v. 19, n. 2, p. 04-27, 2011.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Autêntica, 2017.

LEAL, Natacha Simeí et al. **Das confluências, cosmologias e contra-colonizações**. Uma conversa com Nego Bispo. Revista Entre Rios do Programa de Pós-Graduação em Antropologia, v. 2, n. 1, p. 73-84, 2019.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais obscuro da modernidade. **Revista brasileira de ciências sociais**, v. 32, 2017.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais-projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Ed. ufmg, 2003.

OLIVEIRA, Kiusam de. **Omo-Oba: histórias de princesas**. Belo Horizonte. Mazza Edições, 2009.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. **A invenção das mulheres: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero**. Bazar do Tempo Produções e Empreendimentos Culturais LTDA, 2021.

RÉDUA, Laís de Souza; KATO, Danilo Seithi. Oficinas pedagógicas interculturais: vozes e experiências na formação de professores do Triângulo Mineiro. In: KATO, Danilo. Seithi. **BIONAS para a formação de professores de biologia:** experiências no observatório da educação para a biodiversidade. São Paulo: Livraria da Física, 2020. (p.39-59)

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas.** Mórula Editorial, 2019.

SANTOS, Roberto Lima. O guarda-roupas de candomblé: ancestralidade, devoção e tradição afro-brasileira. **Anais ABRACE**, v. 21, n. 1, 2021.

SEGATO, Rita. Crítica da colonialidade em oito ensaios e uma antropologia por demanda. **Rio de Janeiro: Bazar do Tempo**, 2021.

# **CAPÍTULO 4**

## **EDUCAÇÃO E CAPOEIRA: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS DA RODA**

Denísia Martins Borba

Maycon Junio Gonçalves

Luiz Aparecido Adelino (MESTRE PIM)

Mônica Patrícia Melo Herrera

Bruno Gonzaga Falcão

Danúzia Fernandes Brandão

Isis Valentina Inácia Borges

*“O meu lugar é a roda da capoeira, mas eu entendo que oser capoeirista, é um ser político (Mestre Pim, 2021)”*

## INTRODUÇÃO

Partindo da premissa de que o Brasil é um país pluriétnico, considerando as três primeiras matrizes populacionais: indígenas, europeus e africanos, e, portanto, também multicultural, não é possível que haja um único modelo educacional, no qual as licenciaturas, de forma geral atendam a um único perfil de estudante. É urgente que o ensino, assim como previu o Mestre Paulo Freire, conheça cada grupo de estudantes, suas práticas culturais, suas comunidades e principalmente, que se respeitem os conhecimentos que estes trazem de seus núcleos familiares, de suas comunidades, bem como, das relações construídas extramuros escolares. Tais ações, auxiliam em um modelo de educação escolar mais representativo e significativo e contribuem para a permanência desses estudantes nos bancos escolares. Para tanto, é necessário que estejamos atentos na luta por políticas públicas que reconheçam as especificidades sociais que convivem no Brasil.

Seguindo essas perspectivas, a proposta que ora se apresenta visa compartilhar um relato de pesquisa empreendida na disciplina Interculturalidade e Educação Popular: saberes afro-ameríndios decoloniais, oferecida pelo Programa de Pós Graduação em Educação da UFTM, que culminou na produção de uma bionarrativa em formato de livro digital (E-book) a partir de diálogos entre um grupo de discentes da disciplina com um Mestre da Cultura Tradicional de Matriz Africana, um Mestre de Capoeira, o Mestre Pim. Este capítulo é uma versão revisada do E-book intitulado: Educação e Capoeira: possibilidades pedagógicas da roda, publicado por, D. F. Brandão, 2015.

O Mestre de Capoeira cujo nome é Luiz Aparecido Adelino, tem 53 anos de idade, dos quais 40 anos são de dedicação a tal prática. Foi com a capoeira, aprendida através das vivências com Mestre Tião Preto, seu irmão, que conseguiu desenvolver uma percepção mais crítica e reflexiva sobre a sociedade e, sobretudo, compreender as matrizes culturais afro como instrumentos de transformação social e de construção de uma sociedade mais igualitária.

Um emaranhado de possibilidades emergiu dos diálogos entre o coletivo discente e Mestre Pim, potencializando inúmeras reflexões. Entretanto, dentre as várias perguntas que brotaram desses momentos, o questionamento inicial nutrido pelo grupo, colocou-se de modo central na busca de entendimentos mais pormenorizados a respeito do que se pretendia construir, com as trocas interculturais advindas de cada um dos encontros. Desse modo, todas as ações foram direcionadas buscando uma resposta para a seguinte questão: Como os aspectos cosmológicos e culturais africanos que se colocam na prática da capoeira, conseguem potencilizar práticas pedagógicas inclusivas e antirracistas?

No anseio de responder a questão inicial, estabelecida tanto para o fomento do debate, quanto para construção da bionarrativa em formato E-book, ficou estabelecido como objetivo principal: apresentar possibilidades de ações afirmativas, no que se refere ao reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura de matriz africana no âmbito da formação de professores.

Parte-se da perspectiva que ao menos legalmente, todos temos direitos garantidos e sendo o Brasil uma nação formada por várias identidades étnicas, todas elas devem ser valorizadas e respeitadas em sua integralidade, sendo primordial, que todos conheçam e entendam esses traços da nossa formação de forma crítica e aprofundada. Foi em diálogo com esse grande Mestre, que conseguimos refletir impor-

tantes questões que se relacionam ao cotidiano escolar e a sociedade de um modo geral, e a partir dessas reflexões, produzir um material aprofundado a respeito do “universo” de possibilidades que a prática da capoeira oferece, sobre os quais discorreremos a seguir.

## **ENTRE A PROMULGAÇÃO DA LEI 10.639/2003 E AS POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS PARA O TRATO DA TEMÁTICA RACIAL**

De modo à situarmos melhor a proposta, entende-se relevante em um primeiro momento, fomentar uma breve discussão sobre os precedentes da Lei 10.639/2003, no propósito de demarcar os debates que se subsidiaram a construção da bionarrativa social e, consequentemente, sustentam essa narrativa. É sabido que historicamente no Brasil, indígenas e negros lutam pelo estabelecimento de conteúdos didáticos nos quais se vejam reconhecidos, uma vez que, ainda se coloca em perspectiva um modelo educacional em que prevalece a sobreposição de bases epistemológicas e socioculturais de determinados grupos sociais em detrimento de outros.

Desse modo, uma primeira movimentação necessária à construção da bionarrativa social, foi compreender teoricamente um pouco mais a respeito da movimentação social em torno de direitos humanos no país de modo a entender esse cenário, bem como, o modo como o Mestre de Capoeira se via nesses processos. Nesse sentido, é possível inferir que dentre as conquistas originadas dos diversos movimentos negros organizados no Brasil, destaca-se a III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada entre 31 de agosto a 8 de setembro de 2001, Durban - África do Sul (UNFPA, 2021). A Conferência reuniu povos de 187 países visando avaliar a situação dos países em relação ao Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata e

elaborar recomendações de políticas públicas visando à erradicação de práticas racistas e para além disso, promover e valorizar a história e cultura das populações discriminadas do mundo.

A partir das discussões e encaminhamentos que emergiram da Conferência, foi produzida uma Declaração indicando Programas e Ações a serem adotados pelos países signatários de forma a garantir a implementação de políticas públicas direcionadas à população negra, como forma de reparação à escravidão da população africana. Os desdobramentos da Conferência, aliado ao grande histórico de luta pela educação dos movimentos negros no Brasil, contribuiu para que no ano de 2003, fosse promulgada a Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003), que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), configurando-se, portanto, como uma das políticas públicas de reparação estabelecidas em âmbito nacional.

Ao que se vê, só é possível compreender parte do processo histórico que deu origem à promulgação da Lei 10.639/2003, analisando a importância das práticas culturais afro diaspóricas, bem como, de seus guardiões, como agentes de resistência e modificação social. E tal afirmativa, colocou-se de modo cada vez mais enlucida e perceptível, a partir de cada uma das potentes falas trazidas pelo Mestre Pim.

Destaca-se que, nessa construção se compreende a relevância do diálogo com grupos sociais e sujeitos que foram invisibilizados na sociedade moderna, para que assim, consigamos viabilizar pelas trocas interculturais, a construção de novos conhecimentos e novas formas de produzir conhecimento, no qual não existam apagamentos e haja respeito entre as diferenças, pois "...temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza." (SOUZA SANTOS, 2003, p. 56).

Para que essas diferenças e as igualdades não inferiorizem, nem descaracterizem uma parcela do corpo de estudantes, faz-se necessário um olhar interno, a partir do conhecimento preservado e transmitido pelos Mestres dos conhecimentos tradicionais, colocando-os em evidência, para tratarmos da Lei 10.639/2003 em nuances distintas, como prática pedagógica efetiva nas escolas brasileiras.

Partindo da prática educacional alicerçada na lógica colonial em que há uma cultura a ser aniquilada e/ou que tenha sido aniquilada por outra cultura baseada no cientificismo, no clássico e na verdade absoluta e, essa verdade, no caso do Brasil é branca e cristã, não é tarefa fácil a adoção de práticas pedagógicas não eurocêntricas. Os princípios pedagógicos apresentados por Mestre Pim preveem o encantamento, a sedução, o envolvimento de todos no mesmo jogo, um jogo que convida estudantes e professores a entenderem a roda, a mandinga, o drible, a negativa, o movimento, mas também, a disciplina, o respeito, adotando um movimento de ausculta, entendendo esse ato como o ato de ouvir seus ruídos interiores, sua subjetividade, expressão verbal e corporal, com espírito de convivência e cultura de paz, conforme definição apresentada pelo Instituto Pólis (2011).

Indicando a inclusão, no currículo oficial da Rede de Ensino básico, da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”. A assinatura da referida lei é sem dúvidas uma das conquistas significativas, da parcela da população que reconhece a importância da população negra na formação da identidade do Brasil, como uma nação múltipla, formada por imigrantes europeus, africanos e os povos originários que sempre viveram nesse território.

Visando a sustentabilidade do conteúdo estabelecido pela lei, foi incluso no texto das Diretrizes Curriculares Nacionais a temática da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, em outubro de 2004. Por meio

desse documento, as instituições de ensino, gestores e professores podem se orientar com os princípios e fundamentos que possibilitam um planejamento satisfatório para a execução de conteúdos ligados à afro-brasilidade e africano nas práticas pedagógicas.

Além das normativas, por meio do diálogo cotidiano entre os órgãos governamentais de educação, escolas e a sociedade civil, é possível desenvolver um conteúdo que apresente aos estudantes da educação básica um panorama histórico sobre a condição da criança negra na educação ao longo da história, de forma a apresentar a realidade da constituição social brasileira.

O texto presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais aborda questões imprescindíveis, para que se tenha conhecimento da história do Brasil, para além da presença europeia, mas que possa apresentar a participação do povo negro, para além do sofrimento imposto pelas senzalas, pelourinhos, chibatas e capitães do mato, mas demonstre uma imagem positiva das heranças africanas presentes no Brasil.

A abordagem proposta pela Lei 10.639/2003, presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais, aponta para a necessidade de políticas de reparação, pré-definidas na Conferência de Durban e ratificadas por todos os países que se formaram com a força de trabalho baseada no regime escravocrata, além de trazer a tona, a urgente desconstrução do mito da democracia racial, apresentando questionamentos comuns dos educadores, por exemplo: como se deve ou não designar seus alunos negros, além de desmistificar afirmações equivocadas como a de que negros se discriminam entre si e são racistas em relação a brancos e indígenas.

Corroborando com a Lei 10.639/2003, a resolução nº 1, de 17 de junho 2004 do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP, 2004), institui as Diretrizes e apontam para formas de cumprimento, por par-

te das instituições de ensino, como elemento considerado na avaliação das condições de funcionamento das dinâmicas educativas.

Para cumprir esses objetivos que são legais, mas também morais, diante das políticas de reparação, em relação aos afrodescendentes, ainda temos o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, documento importante, por ser fruto do debate entre instituições governamentais e população negra brasileira, que orienta escolas, educadores e educandos, no sentido de assegurar a eficácia na construção de caminhos de promoção da igualdade, a partir das relações educativas nas escolas.

Entender todo esse processo de lutas, construções negociadas entre gestão pública e movimentos sociais, é respeitar as diferenças e sinalizar para o necessário comprometimento com as múltiplas identidades que constituem a nação brasileira e potencialidades de estabelecer práticas pedagógicas em uma lógica intercultural crítica, como demarca Walsh (2019).

Nessa perspectiva, gestão pública e gestão escolar se comprometem com uma prática pedagógica que promova uma educação capaz de reconhecer a diversidade de educandos que cada escola recebe, estabelecendo uma relação de dialógica, respeitando a origem dos diferentes grupos sociais e culturais e, por fim, problematizando as relações de poder que atravessam essas trocas interculturais entre os diferentes grupos .

Foi a partir dos entendimentos alinhavados, que conseguimos conduzir as ações coletivas cientes da relevância e o peso que possui a ação de um Mestre de Capoeira, nos brindar com os seus conhecimentos e oportunizar a criação da BIONAS que se coloca como uma

possibilidade pedagógica efetiva de tratar da cultura de matriz africana, sem que os Mestres dos Saberes permaneçam silenciados nesse processo.

## **CAMINHOS METODOLÓGICOS: A PRODUÇÃO DA BIONARRATIVA PELAS VIAS DA INTERCULTURALIDADE CRÍTICA**

A sociedade brasileira, historicamente tem dificuldade com a práxis educacional na qual educandos e educadores deveriam ser enxergados como seres humanos em comunhão, e, portanto, as práticas educativas deveriam possibilitar o crescimento coletivo, tendo como horizonte a busca da equidade, respeitando a diversidade coletiva. Sendo assim seria positivo, para a convivência, para a produção e transmissão do conhecimento e para a própria sanidade social que, as pessoas fossem vistas como corpos culturais diferentes, e que essas diferenças estivessem a serviço da multiplicidade de saberes, fazeres que cada um traz consigo, dispostas à celebração e tantas formas de expressões quanto fossem possíveis e não como possibilidades de julgamentos e condenações que só leva a humanidade para o caminho de exclusão.

Nesse sentido, a abordagem da interculturalidade crítica na educação possibilita a elaboração de propostas pedagógicas que permitem o desenvolvimento de relações de cooperação e respeito, entre diferentes sujeitos e diferentes culturas objetivando a convivência com diferentes identidades culturais, oportunizando partilhar experiências, e construir conhecimento de forma coletiva em que todos possam se reconhecer e sentirem pertencentes.

Se desligar dos julgamentos de valores e se permitir novas percepções, as interações mais eficazes, apropriadas e significativas para o coletivo é o que assegura o caráter de humanidade. Para tanto,

é necessária a criação de ambientes efetivos de comunicação e partilhas que favoreçam o desenvolvimento das habilidades individuais, de forma que sejam efetivamente interculturais, comunicativas e capazes de fortalecer as relações coletivas. Esse é o contexto em que os diferentes paradigmas se relacionam com as competências individuais, buscando uma síntese para a coletividade de forma inclusiva.

Todo o percurso traçado na produção da BIONAS (E-book), se deu a partir de reuniões e entrevistas prévias do coletivo discente envolvido na proposta com o Mestre de Capoeira (Mestre Pim). Inicialmente, realizou-se um encontro virtual via Google Meet no propósito de o coletivo formado por sete pessoas se conhecessem, uma vez que, o grupo era composto por seis pessoas que moravam em diferentes regiões do país e uma que residia na Espanha, que até então, haviam tido contato apenas nas aulas da disciplina. Tal momento, justificou-se pelo fato de entendermos que não conseguiríamos trabalhar pelas vias interculturais, sem antes conhecermos o lugar de fala de cada um.

Ainda na primeira reunião realizada já ficou estabelecida, a pergunta central que conduziria todas as ações posteriores, o formato da bionarrativa social e, por fim, o principal objetivo da produção. Mediante tais fatos, percebeu-se a necessidade de realizar, virtualmente, uma entrevista com o Mestre Pim<sup>1</sup>, no intento de conhecer um pouco mais de sua história, suas percepções pessoais sobre a prática da capoeira e o berço civilizatório africano, para posteriormente, procedermos a elaboração do material.

Posteriormente à realização da entrevista semiestruturada com o Mestre de Capoeira, outras duas reuniões foram realizadas no propósito de discutir como os conhecimentos do Mestre Pim atravessavam cada um e de que modo o material, como uma proposta peda-

1 Parte da entrevista realizada com o mestre de capoeira, pode ser acessada pelo link: <https://youtu.be/NmSZ9txZlAw> (???)

gógica, poderia ser elaborado a partir desse encontro oportunizado pela disciplina.

## **Novos horizontes no fazer pedagógico: primeiras possibilidades do diálogo**

Para pensar em práticas pedagógicas inclusivas, é preciso trabalhar com ações que dialoguem, respeitem e promovam a diversidade posta em nosso cenário social constitutivo, e nesse caso específico, produzir um material minimamente representativo para o trato da temática racial, envolveu compreendermos um pouco mais sobre a Capoeira pela memória de Mestre Pim, que afirma estar vinculado a essa tradição desde muito jovem, seguindo as orientações de seu irmão mais velho,

(...) e assim, eu comecei na Capoeira muito novo desde meus nove, dez anos de idade. Num primeiro momento de maneira despretensiosa, mas porque eu gostava e meu irmão também gostava, fazia questão que eu treinasse e a partir daí eu não parei mais com a Capoeira. (Mestre Pim, 2021)

Como possibilidade para um projeto pedagógico inclusivo a bionarrativa social produzida apresenta os princípios básicos da Capoeira, pelo olhar de Mestre Pim. A partir das contribuições do Mestre Pim, e de processos reflexivos promovidos pelo coletivo, compreendemos que Capoeira como prática cultural traz consigo importantes processos pedagógicos, em especial aqueles que valorizam uma educação libertadora e consciente.

Segundo o Mestre Pim (2021), a Capoeira é constituída por vários elementos, como ancestralidade, a dança, oralidade, a roda (forma tradicional de ensino/aprendizagem herdados das práticas pedagógicas africanas), a musicalidade (vocal e instrumental), o respeito mútuo, e tantos outros elementos importantes para o processo educativo.

A Capoeira, como expressão cultural já foi considerada crime, prática subversiva, e, até a metade década de 1930, foi marginalizada. No governo de Getúlio Vargas (1930-1945), a prática foi reconhecida como esporte nacional (AUN ???, 2018). Em 2008, a Capoeira foi reconhecida como patrimônio cultural nacional, pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN, 2008), e, em 2014 foi oficialmente reconhecida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), como Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade, sendo incluída na lista do patrimônio cultural da UNESCO (DW, 2021).

Certamente esse reconhecimento, tanto em âmbito nacional como internacional, tem várias histórias, recheadas de significados que contribuem com o exercício da cidadania, de construção da identidade, autoestima e autonomia por parte de seus praticantes e por todos aqueles que se proponham a conhecer sobre sua origem e significado. (CASTRO JUNIOR, ABIB, SANTANA SOBRINHO, 2000).

## **Capoeira e a Lei 10.639/2003 - Outra Ótica De Mundo, Possibilidades de outras Práticas Pedagógicas**

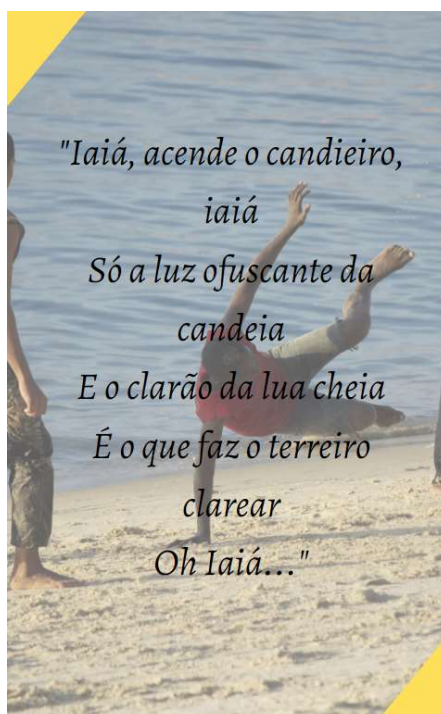
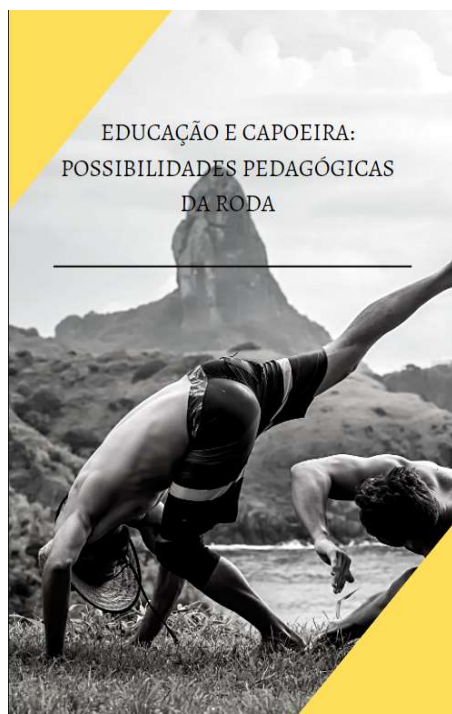
Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Educação Física, (BRASIL, 1998) determinam e valorizam a participação dos estudantes, em jogos, lutas e esportes, no contexto escolar. E a utilização da Capoeira como esporte, luta, jogo, dança é possível? Sim, mas para além disso, é também uma celebração, uma forma de expressão que ultrapassa conceitos lineares, estabelecidos pela prática eurocêntrica, adotada pelo Brasil. A Capoeira é um “mundo”, assegurado por uma lógica de pensamento não ocidental. Nessa perspectiva, questiona-se: O que os elementos postos na prática da Capoeira têm a nos ensinar sobre o continente africano, sobre a educação e sobre a nossa formação sociocultural?

Questiona-se ainda, de que maneira a construção de um diálogo com um Mestre de Capoeira, mesmo sem formação reconhecida pelos cânones acadêmicos, consegue potencializar compreensões distintas a respeito do universo das práticas culturais afro diaspóricas, incitando educadores brasileiros a repensar uma série de questões postas, no cotidiano de relações sociais e educacionais?

O que se segue é um pouco dos resultados alcançados com a BIONAS concretizada a partir do encontro de acadêmicos com o Mestre de Capoeira, com detalhes sobre como esse encontro possibilitou a ressignificação de perspectivas, e uma percepção mais consciente a respeito dos processos educacionais e da necessidade de inclusão e diálogo entre diferentes matrizes culturais, visando que todos os estudantes se vejam reconhecidos nas práticas pedagógicas adotadas pelas escolas brasileiras.

Os elementos apresentados a seguir discorrem sobre alguns dos principais aspectos organizacionais da Capoeira, nos quais se observa as concepções filosóficas e cosmogônicas da Capoeira, expressos nos entendimentos de Mestre Pim, todas as considerações foram organizadas de modo mais pormenorizado no E-book produzido pelo coletivo, intitulado Educação e Capoeira: Possibilidades pedagógicas da roda.

Para procedermos à discussão, apresentamos abaixo a capa do ebook e a folha de apresentação do material produzido, para posteriormente efetuarmos o debate.



## A Roda

O primeiro elemento analisado nessa construção, pode ser entendido como um dos principais aspectos organizacionais da Capoeira, a saber, a roda. Por meio deste importante traço, aqui entendido como princípios filosóficos africanos, presentes em várias frentes de manifestação das culturas dessa matriz, foi possível estabelecer um paralelo com a dinâmica funcional da escola e refletir a respeito de distintas possibilidades e identificação de fissuras em uma estrutura de conhecimento que empobrece e engessa a troca intercultural entre os diferentes e, por vezes, silencia e invisibiliza os saberes e posicionamentos do que é diferente.

Nas palavras de Mestre Pim, observa-se como a escola tem perdido a oportunidade de absorver e transmitir os ensinamentos dessa prática cultural:

Porque a roda seria, democraticamente falando, a maneira mais correta de se organizar um ambiente, porque na roda não existe ninguém que está à frente, ninguém que está no fundo, todos estão se olhando, todos estão de frente pro mesmo lugar, não existe um centro específico. E uma outra coisa também da roda, é que tudo o que se produz desse ciclo você joga para o mesmo lugar e toda energia que é produzida volta para os mesmos que as produziram, então a gente compartilha algo e ao mesmo tempo é contemplado pelo que nós compartilhamos, então nós fazemos um processo de construção nessa roda e somos beneficiados por essa construção coletiva também” (Mestre Pim, 2021).

A característica física da roda para a troca de conhecimento, é capaz de proporcionar a integração entre todos os participantes, considerando que é nessa prática que todos deixam de olhar exclusivamente para o professor e passam a olhar entre si, estimulando o diálogo. Nesse exercício considera-se que todos têm algo a ensinar, mas também a aprender. Mesmo que haja uma hierarquização nessas práticas, na qual o mais velho tem um lugar de referência, levando os participantes a compreender a importância de todos na manutenção da energia vital que, assegura o bom andamento do todo, trata-se de um exercício de troca, entendendo que, todos têm algo a oferecer e possuem o seu valor.

A roda permite que todos se olhem, se escutem, mas principalmente que estejam em sintonia e em situação de igualdade. É o que permite a troca de conhecimentos e práticas, de forma igualitária. Na roda aprende-se e aplicam-se os saberes individuais e/ou de um coletivo social. Na roda há a possibilidade de testar limites e inovações, expondo e expressando dúvidas e conhecimentos.

Organizar as salas de aula em roda, quando se compreende a dimensão filosófica africana posta nesse ato, viabilizaria, tal qual nas

rodas de Capoeira, a possibilidade de valorização do outro, e do estabelecimento de uma perspectiva na qual todos se sintam inclusos e partes de um processo e nas palavras de Mestre Pim (2021), “no círculo a gente entende que tudo, que você produz acaba girando e retornando para você. Na roda isso se dá de maneira mais rápida, você a produz e já joga pra lá e já vem pra cá.”

A organização circular das salas de aula está em consonância com os princípios sociais e filosóficos da cultura de matriz africana, que foram multiplicados na diáspora, destacados aqui com a Capoeira. Nesse sentido, revisitar práticas culturais de matriz africana, por meio de práticas como a Capoeira é uma possibilidade de compreensão dos saberes e conhecimentos postos na lógica de pensamento africano, que sobrevivem na diáspora e resguardam essa cosmovisão e filosofia de mundo, preservada na oralidade dos Mestres do conhecimento.

## **Ancestralidade**

Compreendendo os fundamentos da cultura dos povos que formaram o Brasil, não é mais admissível que, educadores continuem lidando com currículos escolares nos quais, apenas uma tradição, aquela fundamentada nos conceitos eurocêntricos se institua enquanto verdade fundante. Entretanto, essa bionas, não se trata de mudar o foco etnocêntrico de raiz europeia por um foco africano, mas sim de encontrar uma terceira via, visando ampliar nos currículos escolares que abordem questões relativas à diversidade cultural, étnica e social (Rufino, 2018).

Urge considerar que a responsabilidade dos educadores, de forma geral é pautada na transmissão e facilitação da produção de conhecimentos que possam priorizar a história africana, concebida a partir do conhecimento produzido pelas sociedades africanas e/ou

por seus herdeiros em diáspora. A função desses educadores é estudar e difundir a história africana com a mesma intensidade e verdade, que se aplica aos cânones adotados até o momento, privilegiando apenas um povo, uma história e uma verdade.

As práticas tradicionais de matriz africana buscam cotidianamente reafirmar sua dimensão histórica, social e cultural nos territórios afrodescendentes, criados no Brasil, cuja relação com o sagrado precisa ser amparada por princípios legais que regem a sociedade, mesmo em um país laico. Essas comunidades buscam, por meio dessas práticas, garantir a sua existência sem se distanciar dos elementos fundantes de sua história, como a sua ancestralidade (SODRÉ, 1988; BORBA, 2019). Segundo Mestre Pim (2021),

Mesmo eu sendo Mestre, existem os Mestres mais velhos e eu vou sempre estar na fila, porque a hierarquia não acaba. Então se eu posso ter trinta, aliás eu tenho quarenta anos de Capoeira, mas eu vou sempre vir depois do meu irmão meu Mestre (Mestre Tião Preto). Não importa quanto tempo passar ele vai sempre hierarquicamente estar a minha frente. (Mestre Pim)

As considerações de Mestre Pim levam-nos a pensar qual o lugar do “outro” nas instâncias que compreendem o universo educacional, tanto no que se refere à formação de professores quanto às práticas pedagógicas em sala de aula. Inserimo-nos em uma sociedade em que, a invalidação ou subjugação dos saberes dos mais velhos, ou das concepções tradicionais de mundo são sempre relegadas em detrimento do ideal de progresso, do moderno, do novo. A ancestralidade, se apresenta como importante elemento para pensarmos a relevância dos saberes ancestrais, reafirmando a importância de sua valorização no campo da educação. Para além da matriz africana há os conhecimentos dos povos originários, os grandes ancestrais dessa terra e, importante para que se pense com criticidade todo constructo social. Evidenciar a ancestralidade no processo formativo, é colocar em voga os saberes que constituíram o Brasil como sociedade, é operar em uma

lógica na qual o “passado presente” restitui a capacidade de se pensar o mundo por meio de outras cosmovisões.

## A Oralidade

A oralidade somada à memória tem como função guardar, proteger histórias de sociedades que não têm a escrita como sua principal cultura de registros, segundo apontamentos de Borba et al. (2019). As comunidades tradicionais de matriz africana usam a oralidade como forma de transmitir às novas gerações o conhecimento de seus antepassados, garantindo assim a continuidade da história de seus ancestrais.

Quando essas histórias não estão em livros, ou qualquer outra forma de registro escrito, a única forma de acesso, em especial dos ancestrais africanos se dá da seguinte forma: “Os europeus chegaram ao Brasil e...”, “Milhares de africanos foram transformados em escravos...” ou “Tantos africanos foram escravizados...” e assim vamos transmitindo uma única história sem nos darmos conta de que, existem outras histórias para além de genocídios e sofrimentos, e que os ancestrais africanos têm um legado que é preciso ser olhado, estudado e difundido nas instituições.

Importante ressaltar que é por meio da oralidade que se transmite o asê, o poder, a força das palavras, a energia vital que se acredita sem efeito em um texto escrito: é preciso a voz, o hálito, para que palavras possam efetivamente gerar energia, elas precisam ser pronunciadas (VERGER, 2022; BORBA Et AL. 2020). Entende-se a oralidade não como uma contraposição à escrita, mas como outra opção de registro e transmissão de conhecimento.

Aos educadores e aos gestores da área educacional, cabe reconhecer que existem histórias, conhecimentos e tradições que são pre-

servados e transmitidos de maneiras diferentes em cada sociedade. É preciso saber respeitar que não há conhecimentos superiores ou inferiores, não é sobre hierarquização entre a escrita e a oralidade é apenas entender que são maneiras distintas de registrar os acontecimentos e transmiti-los. Ainda no século XXI, existem sociedades nas quais a escrita é mais importante e outras, como naquelas de matriz africana, em que a fala é imprescindível.

## **Musicalidade**

A produção de “bionarrativa social” permite vislumbrar novos modos de ensinar e aprender, visando traçar e executar novas estratégias que presam por uma relação dialógica e decolonial, registrando situações existenciais e conhecimentos que fundamentam práticas pedagógicas, que se ancoram em outras visões de mundo, e incluam diferentes identidades no espaço escolar. A respeito de tal fato, salienta Mestre Pim:

Quando falamos de cultura de matriz africana, a gente fala de uma questão bastante relacionada a espiritualidade, com algo que transcende a compreensão física e lógica que vivenciamos e existe um elemento que faz o elo disso tudo, que pra mim, é a musicalidade. A musicalidade não está relacionada apenas à música, especificamente como a gente entende, ela se relaciona com a energia e essa energia é o que nos conduz. Então eu digo que a musicalidade está em nós, em todos nós, e quando conseguimos fazê-la fluir, a gente estabelece um elo, que nos remete a um lugar que é comum a todos os seres humanos. O que eu tento a dizer é o seguinte: ela não está relacionada à capacidade vocal, não está relacionada a potência ou o timbre da sua voz, a musicalidade é algo que pertence ao estar no ar. É através dela que estabelecemos a relação com a ancestralidade então ela é a energia que está contida em todos nós, o axé. E em se tratando, sobretudo, da Capoeira é esse elemento (musicalidade) que nos liga a esse lugar comum, a esse universo do mundo de África. (MESTRE PIM, 2021).

Conforme aborda Mestre Pim, a musicalidade surge como mais um dos elementos que constituem todo esse universo simbólico e filosófico que sustenta não só a Capoeira, como também, outras práticas culturais de matriz africana. Nessa lógica ancestral, a musicalidade não é relegada a um segundo plano, tão pouco, tratada como um “apêndice” do processo de ensino. Dessa forma, os processos de aprendizagem ocorrem por vias distintas, aprende-se cantando, jogando, tocando, ouvindo, e em roda.

Tal característica dá vazão à percepção de que, o aprender está para além da racionalidade técnica ou de uma relação na qual o educar se dá em um processo estritamente objetivo alicerçado em processos didáticos pedagógicos lineares. Aprende-se sentindo, trazendo a subjetividade para as relações e em processos de troca constante com o outro. Tal característica apresenta-se, portanto, como outro ponto imprescindível para se pensar a viabilidade da lei 10.639/2003, e nas palavras de Mestre Pim,

Eu acho que, a Capoeira tem uma função extremamente importante, e ela tem uma possibilidade absurdamente grande de contribuir com o processo de formação das pessoas. Não é só de formar capoeiristas não, é na formação das pessoas, porque ela faz com que a gente perceba uma série de coisas que em outros locais naturalmente a gente não perceberia. Eu não sei se eu consegui transmitir para vocês, mas a musicalidade da Capoeira está muito relacionada com um pouco disso sabe? De sentir, e sentir não é só do capoeirista é do ser humano mesmo. (Mestre Pim, 2021)

Essa transmissão do conhecimento está além do processo de alfabetizar uma classe. O conhecimento de matriz africana se vincula ao letramento, como proposto por Soares (2003), pois a autora afirma que com o letramento os sujeitos se apropriam da escrita e da leitura e a alfabetização é apenas o ato de decodificar os símbolos.

## O Corpo

Mestre Pim, passa cotidianamente pelo processo de letramento na Capoeira, desse modo, percebe-se que se o letramento passa pelo ser, o corpo também é letrado.

O corpo sou eu nesse momento. É como na Capoeira, a roda é a Capoeira naquele momento, dessa mesma maneira, o meu corpo dentro desse contexto é o que define quem eu sou naquele espaço físico. A roda é o corpo físico da Capoeira e o meu corpo representa o meu ser naquele espaço. Portanto, o corpo pra mim é isso, um templo". (Mestre Pim, 2021).

Atribuir novos sentidos, a partir de todos esses elementos explorados só é possível, à medida que se repensa a construção do corpo na lógica contemporânea de sociedade. A Capoeira, pelas considerações de Mestre Pim, compreende o corpo para além de uma visão mecânica posta em uma concepção "máquina" de homem, imposta pela sociedade do capital. Na Capoeira, compreende-se o corpo em integralidade, constituído a partir do subjetivo e das relações estabelecidas com o ambiente que, por vezes, pode ser entendido como uma extensão do próprio eu. Tal concepção permite a educadores e gestores revisitarem as práticas pedagógicas cotidianas, em que o enfoque principal é sempre o eu, assentado em lógicas de exploração ou anulação de terceiros.

A característica da matriz africana, apresentada pelo olhar de Mestre Pim, segundo a lógica da Capoeira, possibilita uma leitura dos aspectos subjetivos dos sujeitos, trazendo à superfície o centro das relações, viabilizando trocas interculturais entre corpos que se constituem de subjetividades específicas, mas que são compreendidos em importância nos momentos de troca. A partir desse entendimento de corpo e das relações possíveis, questiona-se: De que forma esses entendimento do corpo te transforma, como educador?

## **Dança do Mapalé, e os vestígios da cultura africana na Colômbia**

Ainda pensando sobre a matriz africana, destaca-se que, não é só a Capoeira que tem em sua musicalidade instrumentos dessa matriz. A Colômbia foi um porto de recepção de africanos escravizados, e assim como no Brasil, é possível identificar uma mistura de povos e de culturas. No Brasil, na Colômbia, ou em qualquer outra parte do mundo, onde o povo africano esteve, e ainda está em uma diáspora forçada, sempre viveram em luta constante com os colonizadores buscando proteger e preservar suas vidas e suas tradições.

É nesse contexto que se encontra a história do “Palenque” ou “Palenque de São Basílio” um lugar na Costa Norte da Colômbia, para onde os africanos escravizados fugiam para viver em liberdade, similar aos quilombos brasileiros. Neste cenário é importante ressaltar o Benkos Biohó, primeiro herói palenquero identificado como tal, e que foi capturado na região de Guiné-Bissau na África ocidental (lugar de embarque de africanos que seriam escravizados em vários países). Benkos Biohó liderou o movimento antiescravista mais importante do litoral Caribe. Neste lugar, a cultura africana se enraizou sem restrições e ainda é possível encontrar traços da língua “palenquero”, da família linguística Bantu da República Democrática do Congo (FRIEDEMANN, 1993).

Neste lugar se dá a origem da dança chamada “Mapalé”. A palavra “Mapalé” é da raiz africana assim como a dança Mapalé. Originalmente a dança foi executada durante as noites, ao som de tambores conhecidos com os nomes Yamaró, Quitambre, tambores de origem africana, além dos tambores a sonoridade é auxiliada pelas palmas das mãos e cantos alusivos à sua vida de escravidão e de suas tradições originais, quando ainda viviam em seus países de origem.

Na Colômbia foi incorporada as maracas ou guache um instrumento de origem afro caribenho (QUINCHÉ, 2020).

A dança e a musicalidade junto com sua oralidade foram vitais para libertar não só os corpos, mas também seus espíritos (MARTÍNEZ, 2011). Nos territórios onde eram escravizados, três golpes nos tambores ou numa mesa poderiam ser a indicação do momento certo para a fuga. Outro sinal poderia ser observado nos penteados femininos, nos quais eram trançadas rotas de fuga que os levaria ao palenque. O Mapalé, mais que um estilo de dança, é entendido como uma forma de comunicação com suas divindades, como forma de fortalecimento e reconexão com sua ancestralidade, um reencontro com um passado que não se esquece. A dança revela um entusiasmo em busca de um futuro digno, funcionando como um motor natural capaz de confirmar que a beleza real consiste em capturar o que as almas, os sentimentos são capazes de demonstrar por meio da dança.

## **Esquete Teatral**

Por fim, de modo a contribuir com o público que acessar o material na produção de atividades pedagógicas, foi preparada um esquete teatral para compor a proposta de Bionarrativas Sociais (Bionas) do grupo, cujo título se apresenta: Dos círculos às giras, teu corpo em roda viva. A construção, totalmente assentada nos pressupostos da interculturalidade, com vistas ao trabalho da educação para as relações étnico raciais, apresenta-se como uma proposta frente inúmeras outras possibilidades que podem emergir dessa proposta, versando sobre questões corriqueiras do cotidiano escolar, visando por meio da estória, trabalhar com a promoção e legitimação da equidade, da justiça social e da diversidade no Brasil.

## CONSIDERAÇÕES

Todo o processo empreendido na construção dessa proposta de bionas relativa à Capoeira colocou em voga as múltiplas possibilidades que a produção do conhecimento, a formação de professores e as instituições escolares conseguem abarcar quando nos propomos a repensar as nossas relações e nossas práticas educativas.

Direcionar nossos olhares para nossas salas de aula de forma a efetivamente enxergar quem são nossos estudantes, nos permite várias imagens. Nossas salas de aulas não são compostas por educandos com uma única origem geográfica, considerando que lidamos com os efeitos da imigração de diversos países; também não são oriundos de uma única matriz cultural, quando analisamos a formação do Brasil como estado nacional com sua origem indígena, europeia e africana; nossos educandos não têm a mesma origem econômica, considerando as diferenças de possibilidades, inclusive de entendimento de que a educação é uma das possibilidades de transformação social e ainda, nossos educandos não compõem uma única matriz religiosa.

Nossa função como educadores, em um país laico é proporcionar a todos os nossos educandos o que está disposto no Art. V da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988):

- VIII- ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política, salvo se as invocar para eximir-se de obrigação legal a todos imposta e recusar-se a cumprir prestação alternativa, fixada em lei;
- IX - é livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença.

Foi refletindo sobre essas questões, e as inúmeras reflexões promovidas nos encontros do coletivo com o Mestre Pim, que conseguimos compreender a importância de que se estabeleçam com cada

vez mais afinco, práticas educativas construídas de maneira conjunta com aqueles que foram colocados a margem e tiveram seus conhecimentos silenciados na lógica de construção da sociedade moderna.

Produzir a bionarrativa social com o Mestre de Capoeira serviu para despertar para o fato de que só é possível trabalhar em efetividade por uma educação antirracista, se os mestres dos saberes que vivenciam cotidianamente as práticas culturais afro brasileiras, se colocarem centralmente no processo produtivo desses novos conhecimentos sobre a cultura afro.

Frente a todo o percurso empreendido, entendemos que, são inúmeras as possibilidades de ressignificar o olhar e potencializar novos movimentos educativos com vistas à inclusão de outras cosmovisões e entendimentos culturais em âmbito educacional, sobretudo, no que tange as africanidades postas no âmago das práticas culturais afro brasileiras. Entretanto, é perceptível que para que se efetivem com cada vez mais afinco ações do tipo, faz-se necessário a adoção de práticas decoloniais visando a construção de uma sociedade mais justa, equânime e igualitária.

## REFERÊNCIAS

AUN. (03 de Dez. de 2018). **Capoeira transformada em patrimônio cultural põe em risco sua identidade**. Disponível em: Agência Universitária de Notícias: <http://aun.webhostusp.sti.usp.br/index.php/2018/12/03/Capoeira-transformada-em-patrimonio-cultural-poe-em-risco-suaidentidade/#:~:text=A%20Capoeira%20s%C3%B3%20come%C3%A7a%20a,uma%20apresenta%C3%A7%C3%A3o%20do%20Mestre%20Bimba>. Acessado em: 19 de Jun.2021.

BORBA, D. M.; Melo Júnior, João Carlos Ferreira de.; MACHADO, G. Narrativas de fé: A força da palavra em comunidades de Candomblé.

**Revista Jesus Histórico**, v. 22, p. 149-167. Klinde Editora/UFRJ: RJ. 2019.

BORBA, D. M.; Melo Júnior, João Carlos Ferreira de.; MACHADO, G. A dimensão patrimonial da floresta: uma síntese histórica. **Estudo & Debate**, v. 27, n. 2, p. 193-224, 202. Univates: Lajeado/SC, 2020.

CASTRO JUNIOR, Abib, Santana Sobrinho. Capoeira e os diversos aprendizados no espaço escolar. **Revista Motrivivência**. Ano XI, n2, 14, Mai. 2000

BRASIL. **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acessado em: 19 de Jun. 2021.

BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/fisica.pdf>. Acessado em: 19 de Jun. 2021.

BRASIL. **LEI No 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm). Acessado em: 19 de Jun. 2021.

BRASIL. **CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988**. Disponível em: [https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988\\_15.12.2016](https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_15.12.2016)

/art\_5\_.asp. Acessado em: 26 de Jun. 2021.

CNE/CP. (17 de Jun. de 2004). **RESOLUÇÃO Nº 1, DE 17 DE JUNHO DE 2004**.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acessado em: 19 de Jun. 2021.

FRIEDEMANN, N. (1993). **La saga del negro**. Presencia Africana en Colombia. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

INSTITUTO PÓLIS. apropriarte: conviver em paz nas cidades: apropriação cultural e cultura de paz. Disponível em: <https://polis.org.br/noticias/apropriarte-conviver-em-paz-nas-cidades-apropriacao-cultural-e-cultura-de-paz/>. Acesso em: 24 de fev. 2022.

IPHAN. (08 de Jul. de 2008). Capoeira se torna patrimônio cultural brasileiro. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/noticias/detalhes/2067#:~:text=Depois%20de%20dar%20a%20volta,mais%20novo%20patrim%C3%B4nio%20cultural%20brasileiro.&text=O%20presidente%20do%20Iphan%20anunciou,Livro%20das%20Formas%20de%20Express%C3%A3o>. Acessado em: 19 de Jun. 2021.

MARTÍNEZ, L. La champeta y el mapalé, una forma de resistencia palenquera a las dinámicas de exclusión de las élites “blancas” de Cartagena y Barranquilla. **Boletín de Antropología de la Universidad de Antioquia**, 150-174. Medellin, Colômbia. 2011.

QUINCHÉ, K. Mapalé, danza africana apropriada por afrocolombianos. Disponível em: <https://acn.ucentral.co/actualidades/4276-mapale-danza-africana-apropriada-por-afrocolombianos>. Acessado em: 19 de Jun. 2021.

UNFPA. Conferência Mundial contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata. Disponível em: [http://www.unfpa.org.br/Arquivos/declaracao\\_durban.pdf](http://www.unfpa.org.br/Arquivos/declaracao_durban.pdf). Acessado em: 19 de Jun. 2021. Acessado em: 19 de Jun. 2021.

RODRIGUES JUNIOR Luiz Rufino. Pedagogias das encruzilhadas. **Revista Periferia**, v.10, n.1, p. 71 - 88, Jan./Jun. 2018.

SODRÉ, Muniz. **O terreiro e a cidade**: a formação social negro-brasileira. Petrópolis, RJ: Vozes, 1988.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas\*, 2003. Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. **Revista Brasileira de Educação**. Disponível em: <http://>

[www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf/](http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf/). Acesso em: 27 de fev. 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Introdução**: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. IN: SANTOS, Boaventura de Sousa. *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

WALSH, C. Interculturalidade e decolonialidade do poder um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas**, [s. l.], v. 5, n. 1, Jan/Jul 2019. 34 p.

WALSH, C. **Interculturalidade crítica y educación intercultural**. In: Seminario “Interculturalidade y Educación Intercultural”, 2009, La Paz, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2009. Disponível em: [https:// Aula Intercultural» Interculturalidad crítica y educación intercultural](https://AulaIntercultural.org/Interculturalidadcritica-y-educacion-intercultural). Acesso em: 15/05/2021

DW. (19 de Jun. de 2021). Unesco reconhece Capoeira como Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/unesco-reconhece-Capoeira-como-patrim%C3%B4nio-cultural-imaterial-da-humanidade/a-18090747>. Acessado em: 19 de Jun. 2021.

## ENTREVISTA

Entrevista realizada com: Luiz Aparecido Adelino (MESTRE PIM), por Danúzia Fernandes Brandão e Bruno Gonzaga Falcão em: julho de 2021. Disponível em: <https://youtu.be/NmSZ9txZlAw>. Acesso em: 01 de marc. De 2022.

# **CAPÍTULO 5**

## **PEDAGOGIA DA CONGADA - UMA BIONARRATIVA SOCIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE CULTURAL**

Águida Assunção e Sá  
Ângela Aparecida de Almeida  
Bruno Rafael da Silva  
Érika Cristina Silva Alves  
Maria Betânia Moreira Carvalho Silva  
Mariana Narques Silva Vilela  
Rafael Honorato de Lima

## INTRODUÇÃO

### **A produção deste trabalho: metodologia, sons e cores**

O material para este documento foi organizado a partir de encontros com o general Bruno, em momentos de rodas de conversas realizadas via ferramenta remota (devido ao momento de pandemia vivenciada pelo mundo inteiro). Além disso, foram feitas uma série de entrevistas com outros generais e capitães da congada uberabense, onde foi permitida uma aproximação dessa manifestação de fé, de resistência de um coletivo que responde às dificuldades, preconceitos, resgate e valorização de suas memórias individuais e coletivas, da sua ancestralidade e das suas alegrias através da congada.

A partir da história oral enquanto ferramenta investigativa, de encontro com outro, que coloca o pesquisador no exercício da escuta, em uma posição que possibilita a troca, o diálogo e a leitura das “entrelinhas”, os silêncios, as atitudes inenarráveis; buscou-se conceber a congada e a partir dela produzir um recurso pedagógico para circulação nas escolas, para a formação de professores na busca pelo respeito, reconhecimento dos saberes, práticas sociais, vivências presentes nas congadas importantes de serem concebidos para a implementação da lei 10639/03. Além disso, a ferramenta procura conscientizar em relação às diferentes formas de viver, resistir e estar em um mundo intercultural, respeitando outros saberes, outra religiosidade, outras manifestações sócio culturais, que normalmente são invisibilizadas e colocadas à margem pelo racismo e discriminação.

Cabe salientar a importância teórico metodológica das narrativas produzidas a partir das falas dos congadeiros para elaboração desse trabalho já que elas se apresentam como

[...] textos impregnados de significados, mediados por formas como a consciência coletiva se forja nessa experiência de luta e como ela influi na atribuição de sentidos à realidade vivida e na construção dos destinos sociais. (KYOURY, 2006, p.31).

Assim, partindo das narrativas, foi produzida uma bionarrativa social intitulada “Sou congadeiro, dá licença?! Minha vida é resistência”. A intenção foi registrar neste documento o que foi experimentado, saboreado e aprendido na congada. Enquanto acadêmicos e sujeitos, os pesquisadores foram afetados nas diferentes práticas apreciadas, vividas e significadas, despidas de preconceitos, dentro de uma experiência dialógica horizontal em que seus olhos admiraram, respeitaram e reelaboraram a vivência dos congadeiros.

Cabe apontar que foi feito congo em todos os encontros com o mestre Bruno, em todas as apresentações culturais que levaram o material a diversos ambientes, a fim de que o congado fosse ecoado todos os momentos, em todas as salas de aula, na intenção de que os alunos congadeiros se reconheçam, se identifiquem, encontrem o saber presente naquela prática histórica, cultural e para também que os alunos que não vivenciam a congada possam ser atravessados pela riqueza ritualística, musical, ancestral, de saber e resistência de um povo que expressa sua forma de entender o mundo. E, com isso, talvez toda a comunidade escolar possa ampliar seus horizontes em relação às congadas.

Ao fazer referência de ter feito congo nas apresentações, tem-se a nítida certeza da priorização da musicalidade, compartilhamento de falas, respeito ao sagrado, às memórias, às histórias que foram professadas pelos congadeiros. Foi feito um cortejo virtual da congada, onde os terreiros dos ternos foram abertos e exibiram uma pedagogia congadeira no respeito aos ancestrais, nas danças, cantos e no toque dos instrumentos. Tal fato demonstrou sua visibilidade nos espaços e sua relação com a cidade e territorialidade, ressaltando a sabedoria

ancestral movida pela oralidade, pelo afeto e desejo de tocar e encontrar-se com o outro. Tudo isso cadenciado pela fé, religiosidade, resistência, vozes e sons dos seus instrumentos.

O presente capítulo possui referências acadêmicas importantes para que a congada esteja registrada nos documentos oficiais, a fim de que diferentes políticas públicas, pesquisas, estratégias de trabalhos educacionais, sociais, culturais alcancem os congadeiros (Figura 1):

Figura 1 - “Sou congadeiro, dá licença? Minha vida é resistência.”



Fonte: acervo dos autores

Além disso, o trabalho também contém links para filmagens, fotos, “prosas” selecionadas pelo mestre Bruno e pelo grupo que enxergou uma rica possibilidade para que esse material trouxesse “A história que a história não conta; O avesso do mesmo lugar; Na luta é que a gente se encontra” (Mangueira, 2019) e os saberes tradicionais da cultura afro-brasileira para ser difundido dentro das unidades escolares.

Para a construção do material desta bionarrativa social, além dos registros documentais, orais e fotográficos, foram escolhidos al-

guns Ternos de Congada a serem entrevistados. As entrevistas estão transcritas ao final deste capítulo.

## Sobre as raízes culturais da congada

*“ Eu peço licença ao sol,  
eu peço licença a lua,  
eu peço licença as estrelas  
pro esse congo sair nas ruas”*

Em sociedade, a cultura é a identidade de um povo. É a personalização de um processo sócio-histórico contando a trajetória de um determinado grupo de pessoas podendo ser ampliado para a formação de uma nação.

O processo de colonização do Brasil seguido pela escravização dos povos indígenas e africanos, bem como a vinda dos europeus na composição do país, possibilitou a diversidade de saberes, costumes e tradições do povo brasileiro. A cultura brasileira se tornou rica e diversa devido à complexa junção do conhecimento dos diversos povos que contribuíram para a constituição da cultura no país.

No entanto, algumas dessas riquezas construídas historicamente foram abandonadas, ou melhor, intencionalmente esquecidas por determinados grupos no poder, devido ao racismo estrutural existente no Brasil. Por isso, saberes ligados aos povos afrodescendentes, receberam tratamentos diferenciados, ficando quase sempre à margem dos saberes tradicionalmente tidos como “eruditos”. Essa regra prevaleceu para as religiões de matrizes africanas e a Congada, por exemplo. Saberes que remetem à ancestralidade dos povos africanos trazidos pela diáspora africana que quase nunca é visto como um refe-

renciais conceituais ou uma base epistemológica. (PRADO, 2003); (GERRA, REIS, MONTEIRO, CARNEIRO, 2020).

A Congada possui um arcabouço cultural, histórico, filosófico, político, antropológico e social devido a riqueza de conhecimentos trazidos em seus rituais, vestimentas, instrumentos, danças e cantorias.

A origem da congada remonta às irmandades católicas de escravos e libertos congregados ao redor dos “santos de pretos”, sendo os principais Nossa Senhora do Rosário, São Benedito, Santa Efigênia, São Elesbão. Essas irmandades tinham por costume organizar festas em louvor aos seus santos católicos específicos, realizando a coroação de uma corte, geralmente negra, passando assim a integrar o calendário festivo local e obter autorização das autoridades temporais para a realização de suas festas em espaço público, pelas ruas das cidades por onde passavam seus “memoráveis cortejos” (CEZAR, 2012, p.188).

Essa percepção amplia o campo de visão para além de uma manifestação folclórica como normalmente é interpretada. Daí a importância de levar esse conhecimento para os espaços sociais de aprendizagem instituídos na sociedade, entre elas a escola.

## **CAMINHOS PERCORRIDOS:**

### **Um pouco da história - Por Mestre Congadeiro Bruno Rafael da Silva**

*Vou descer a serra  
Vou serrar a madeira lá da arca de Noé  
Vou cangá boi  
Vou descendo a serra  
Vou tirar madeira lá da arca de Noé*

Para falar da Congada é necessário remontar à formação cultural dos negros no Brasil nos agrupamentos dos diferentes povos africanos, onde as crenças e os valores eram compostos de elementos ligados aos ancestrais da África e aos elementos da cultura europeia. A construção e ressignificação cultural passa pela relação de força entre os que têm o poder e os dominados, nesse caso, entrelaçando a representação no mundo do colonizador e do colonizado.

Era atribuído aos reis o poder sagrado capaz de harmonizar as sociedades seculares. Essas atribuições dadas aos monarcas europeus assemelhavam-se à autoridade dos reis de vários reinos africanos, como pode ser observado na sociedade congoleza do século XV. “A unidade do reino era mantida a partir do controle exercido pelo rei”. Ao buscar a definição da coroação do rei do Congo, o rito central da festa, percebe-se que a ressignificação atribuída a esse ia além do poder secular. Estavam investidos de atributos divinos. A história do Reino do Congo está ligada a esses soberanos, pois o Congo, antes de 1500, dividia-se em várias províncias sobre a autoridade de um rei. O poder do rei era compatível com o dos feiticeiros, e sua imagem representava poder e soberania.

O mito e o rito puderam se desenvolver porque houve um ambiente propício nas irmandades de “homens pretos”, nas quais eram toleradas manifestações marcadamente africanas, desde que estivessem voltadas para uma expressão de uma religiosidade católica. Assim a história da Congada está ligada à história relativa ao coração da África com a representação do Rei do Congo e com as crenças no catolicismo. Em todos os espaços em que a Congada é apresentada, mesmo com as diferenças peculiares, ela mantém a mesma crença na encenação da coroação do Rei do Congo e o louvor a um santo ou uma santa da Igreja Católica.

A festividade se iniciou no período colonial com os negros trazidos da África, principalmente da região do centro africano. No contexto brasileiro, todas as nações trazidas do continente procuravam se fortalecer, e uma das formas era através das festas dos negros, religiosas ou não, fazendo crer que estas fizessem parte de seus artifícios para manter suas práticas sociais.

Nesse contexto, os reis negros, presentes em quilombos e grupos de trabalho, mas principalmente em irmandades católicas, serviram de importantes catalisadores de algumas comunidades e foram centrais na construção de suas novas identidades. As comunidades africanas no Brasil criaram irmandades e confrarias de festejos elegendo reis como harmonizadores dos grupos. Nesse sentido, em todos os espaços em que a Congada é apresentada, mesmo com as diferenças peculiares, ela mantém a mesma crença na encenação da coroação do Rei do Congo.

No período colonial, foram deslocados para o Brasil muitos povos do centro africano, principalmente do tronco linguístico banto. Entre esses, muitos disputavam o trono no estado do Congo, pois compreendiam o significado da coroação do rei. Dessa forma, rememoram o ato nas festividades das Congadas.

Mas qual era o sentido desta aliança? O rei do Congo demonstrou interesse na tecnologia, principalmente a naval, e os portugueses queriam acordos para sustentar o monopólio da exploração da região da bacia do Congo. Mesmo não sendo o foco deste trabalho, vale ressaltar que essa aliança só beneficiou a Coroa portuguesa, porém a encenação da coroação no momento da conversão do Mani-Congo ao cristianismo perpetuou-se na memória dos africanos. Uma memória reelaborada sobre o Congo permaneceu no Brasil, mesmo depois deste ter sido desestruturado por diversas guerras civis nos fins do século

XVII e início do século XVIII. Permaneceu fortemente simbolizada na cultura dos negros africanos.

Ao acompanhar a Congada na cidade de Uberaba (MG), é possível perceber a presença da figura do rei, mesmo os componentes não compreendendo o real significado da representação. Vejamos qual o significado da congada. Foi na época dos escravos. Havia um rei na África que se chamava Congo e ele foi trazido para a Bahia, onde começaram a fazer a festa, fizeram música em homenagem a ele, que é tocada nas danças da congada.

Nota-se que há uma conexão entre a História do Congo e a coroação do rei ao ser batizado pelo cristianismo com a festa estabelecida em terras brasileiras em meio ao sincretismo religioso, uma vez que faz homenagem aos santos do catolicismo.

O mito fundador presente na Congada nos remete à História do Congo e a de Afonso I, à importância da conversão ao cristianismo para alguns chefes africanos e à catequese, que andava de mãos dadas com a escravização. Além de se integrar a um passado africano construído por meio do mito, a congada também estava inserida, mesmo que tangencialmente, nas irmandades leigas, que forneceram o espaço possível para a constituição dessa festa negra.

No século XV e XVI, o Congo recebeu várias missões organizadas por Portugal com objetivo de conversão ao cristianismo, determinada de várias maneiras, estabelecendo um projeto de colonização ou missões com o intuito de cristianização. Quase sempre os objetivos eram os mesmos. Além da conversão ao cristianismo, esse projeto impunha a incorporação dos valores europeus aos africanos, propagando a separação entre a esfera religiosa e a secular, e a conversão incluía a não aceitação dos ritos sagrados locais.

O Reino do Congo foi dominado pelos portugueses. Dom Manuel, Rei de Portugal, entrou nesse Reino por volta de 1482 com uma expedição de Diogo Cão. Essa entrada levou consigo padres portugueses e, logo nos primeiros contatos com o Mani-Congo (Título dos reis do Reino do Congo na África dos séculos XIV ao XIX), convenceram-no a se converter ao cristianismo como único modo de se estabelecer uma aliança com Portugal.

O Mani-Congo Nizinga Mbemba foi, então, batizado sob o nome de Afonso e, finalmente, é sob esse nome que a grande personalidade entrou na historiografia europeia. O antigo reino do Congo localizava-se onde é hoje a zona setentrional de Angola. Abrangia grande extensão da África Centro-Occidental e compreendia várias províncias formadas, entre outros, por grupos bantos.

Há algumas lendas ou histórias contadas pela maioria dos congadeiros sobre a origem das danças em louvor a Nossa Senhora do Rosário. Alguns contam que a Virgem do Rosário apareceu em uma gruta; outros dizem que apareceu no mar e o padre e as pessoas do local tentaram levar a imagem para a igreja. Várias tentativas foram feitas, entretanto a estátua desaparecia do altar e voltava para o lugar onde estava antes.

Homens vestidos de Congos e outros de Moçambiques fizeram uma procissão e, cantando e dançando até a igreja, levaram a imagem, colocando-a no altar. Assim não mais voltou para a gruta ou para o mar. A reação dos africanos contra a dominação expressava-se na desobediência à imposição dos missionários. Fizeram questão de preservar suas práticas culturais que atravessaram o Atlântico.

No Brasil, os negros mantiveram os elementos básicos da tradição africana relacionados às crenças religiosas e as palavras africanas no cotidiano em que estavam inseridos. Esses elementos ligados à

cultura africana determinaram a formação da identidade afro-brasileira, reelaborada nas religiões, nas músicas, nas danças e outros.

A congada é um elemento dessa formação constituída pela fé dos negros, formada em meio ao sincretismo e à tradição. Afirma-se que a dança é originária entre os negros escravos, portanto, para muitos componentes e simpatizantes, a congada lembra lutas passadas na África, e em Uberaba surge junto com a chegada dos negros.

Todos acreditam que a dança é africana; em primeiro lugar, por causa de seu próprio nome e de algumas palavras de língua africana ditas pelos congadeiros durante as embaixadas, apresentações e cortejos. Em segundo lugar, pelo tipo de trama apresentada numa luta entre reinos aparentemente rivais e africanos.

As manifestações da Congada nos vários municípios brasileiros sempre estiveram ligadas a festas religiosas da Igreja Católica, com diversos Santos homenageados: Santa Efigênia, São Baltazar, São Domingos, Divino Espírito Santo, Nossa Senhora da Imaculada Conceição, São Sebastião, São Lourenço, Nossa Senhora da Guia, Santa Cruz e Nossa Senhora do Belém, Nossa Senhora do Rosário, São Benedito, Senhora de Santana ou Sant'ana. Dentre estes santos destacam-se Nossa senhora do Rosário que, de acordo com as crenças dos congadeiros, é a santa que apareceu em uma gruta e foi resgatada por homens negros tornando-se a padroeira dos mesmos e São Benedito, que foi um escravo negro, é o padroeiro dos Afro-americanos e dos negros.

Nesse sentido, é possível afirmar que a congada de Uberaba se caracteriza como tradição? É importante essa constatação, já que ela pode ser um instrumento na preservação da cultura negra no Brasil. Entende-se que é importante para as populações negras a manutenção e preservação das crenças ligadas aos ancestrais.

A tradição aparece como um porto seguro. É importante para a comunidade a continuidade da população negra, não somente no Brasil, mas em todos os países com a presença de negros vindos da diáspora africana. A tradição é um dos fatores que continua ligando-nos uns aos outros.

A congada emergiu de forma destacada na cena social composta, em sua maioria, pela parcela pobre e negra da cidade. Os congadeiros são, em sua maioria, homens e mulheres de cor, idosos adultos e crianças, trabalhadores, em sua maioria braçais, que exercem seu ofício nas redondezas das cidades. A congada em Uberaba é caracterizada como uma manifestação da população negra, expressando uma história de identidade, resistência e tradição.

## **Educação: caminho para uma sociedade democrática e participativa**

Repensar as marcas deixadas pela crueldade empreendida dentro de um processo colonialista que vitimou milhares de povos em nosso país e escravizou outros milhares de africanos torna-se um compromisso inadiável com a construção de uma práxis fundamentada na desconstrução do eurocentrismo e das colonialidades ainda vigentes entre nós na atualidade. Muitos comportamentos preconceituosos que continuam moldando nossas relações sociais acabam por ter como base uma visão deturpada das culturas populares numa sociedade ainda hierarquizada. Urge ampliar o diálogo para além dos conceitos preestabelecidos, buscando outro olhar que leve a construir uma sociedade mais interessante sob o prisma da diversidade. Dessa forma, torna-se urgente a incorporação de práticas pedagógicas dentro de uma perspectiva intercultural nos ambientes escolares.<sup>1</sup>

1 Vera Maria Candau (2012, p. 246), em sua pesquisa sobre as diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos, aponta para uma educação intercultural: "Estamos como educadores e educadoras desafiados/as a promover processos de desconstrução e de desnaturalização de preconceitos e discriminações que impregnam, muitas vezes com caráter difuso, fluido e sutil, as relações sociais e

Permanecem entre nós estruturas de poder que fortalecem a cada dia as desigualdades raciais resultantes de um passado histórico que aprofundam a desvalorização de grupos subalternizados e marginalizados, destituindo-os da própria racionalidade e da capacidade de autoafirmação. Historicamente foram desqualificados, o que vai se perpetuando nas diferentes formas de discriminação e racismo que ainda impactam nossa sociedade nos dias atuais. Apesar dos movimentos sociais, das muitas formas de resistência e luta por um amplo processo de democratização para que haja uma participação mais efetiva desses grupos, nossa sociedade continua centrada em um único modelo socioeconômico que desconsidera outras experiências, saberes e visões de mundo, não se abrindo à possibilidade para pensar outro modelo baseado no diálogo, na inclusão e na valorização das diferenças.

Buscar uma educação de qualidade e, ainda mais, a permanência de milhares de jovens na escola, implica mudar o nosso olhar e a nossa prática no sentido de propor um debate mais centrado na relação com o diferente. É urgente perceber e propor outras maneiras de nos relacionarmos com as diversas manifestações culturais. É preciso levar a discussão para um conceito de cultura mais amplo com vistas a romper com determinados paradigmas que desqualificam a cultura de outros povos.

Nesse sentido, a Lei 10.639/03<sup>2</sup>, tornando obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira abriu um espaço importante para o resgate da contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política na história do Brasil bem como de sua luta e sua cultura. Ampliada pela lei 11.645/08<sup>3</sup>, incluiu também o espaço para o resgate da cultura indígena. Um passo significativo para ampliar o

---

educacionais que configuram os contextos em que vivemos”.

<sup>2</sup> Lei 10.639/03, disponível em [http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/lei\\_10639\\_09012003.pdf](http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/lei_10639_09012003.pdf)

<sup>3</sup> Lei 11.645/08, disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm)

conteúdo programático com vários aspectos da história e da cultura que formaram nossa população, considerando povos africanos e indígenas, pois “não há educação que não esteja imersa nos processos culturais em que se situa. (...) Existe uma relação intrínseca entre educação e cultura(s)” (MOREIRA e CANDAU, 2008, p. 13).

Dentro do contexto da interculturalidade, a congada, como uma das importantes manifestações culturais que preservam a tradição, os saberes e crenças de povos ancestrais precisa ser levada para a sala de aula em um projeto mais amplo que supere as comemorações de datas isoladas. Um trabalho mais profundo se faz necessário no que tange à própria formação de professores para que tenham uma visão mais ampla dessas manifestações, especialmente da congada como um movimento de luta e resistência ao longo dos anos que se faz a partir da oralidade, da religiosidade e do resgate de uma luta histórica. É preciso desconstruir a visão preconceituosa que se criou em nossa sociedade sobre esses movimentos e proporcionar uma visão que não seja a do outro, mas que parta das narrativas daqueles que vivem essa luta, essa cultura, essa tradição.

Apesar da aprovação da lei há tantos anos, percebemos que esse debate em práticas pedagógicas dentro da escola pouco evoluiu, uma vez que “nossa formação histórica está marcada pela eliminação física do ‘outro’ ou por sua escravização, que também é uma forma violenta de negação de sua alteridade” (MOREIRA e CANDAU, 2008, p. 17). Muito se discute na atualidade a questão do racismo, mas ainda é muito forte entre nós uma ideologia que hierarquiza a sociedade e a torna profundamente desigual. Somos uma sociedade multicultural, por isso é preciso identificar, reconhecer e assumir as diferenças especialmente nos processos educativos (MOREIRA e CANDAU, 2008, p.25). Espaços de debate e luta precisam ser mais efetivos no que diz respeito à diminuição das diferenças em relação aos privilégios de

uma minoria elitizada. É imprescindível fortalecer o papel dos educadores nesses espaços de debate dentro das estruturas escolares para diminuir a alienação da cultura popular, destruir essa visão de cultura subalterna que a ela se impôs e fomentar diálogos e encontros entre os diferentes saberes. É essencial hoje que esses debates no ambiente escolar levem à construção de uma consciência mais ampla da pluralidade e dos direitos humanos numa perspectiva multicultural.

A congada, especificamente, ainda se encontra distante desse ambiente escolar, ainda sob a influência de um discurso colonialista que legitima um único discurso e marginaliza os demais. Manter viva sua identidade e expandir esse saber dentro de uma sociedade ainda hierarquizada torna-se um grande desafio. Somente a partir de um conhecimento aprofundado da congada e das diferentes culturas, será possível resgatar a história de luta desses povos e desconstruir as narrativas que os levaram e continuam levando à exclusão e à marginalização. Urge “proporcionar espaços que favoreçam a tomada de consciência da construção da nossa própria identidade cultural” (MOREIRA e CANDAU, 2008, p. 25). Este é um processo que precisa passar pela educação. Uma educação verdadeiramente transformadora que leve à quebra das estruturas que relegaram esses grupos a essa condição. Somente uma educação que inclua e se abra à valorização dos diferentes saberes poderá superar os efeitos produzidos pelo mito da democracia racial na ampliação dos currículos escolares que reconheçam a nossa diversidade cultural e racial, levando à construção de uma sociedade mais igualitária e participativa.

Em uma proposta de desconstrução do mito da democracia racial, de buscar na fonte da ancestralidade, é fundamental se conectar com o conhecimento do outro, resistindo a uma proposta colonial que propõe a singularidade do saber, comprometendo-se a respeitar e anunciar as diferentes formas de existir, resistir, estar no mundo foi

proposto a realização de um trabalho na e com a congada, a fim de se refazer e reabastecer da pedagogia que ali existe.

Através de um questionamento sobre o lugar de pertencimento de cada um, bem como nossos compromissos perante as desigualdades, a pluralidade de saber, combatente e resistente as diversas discriminações, um grupo de pessoas se reuniu através da disciplina “Interculturalidade e Educação Popular: saberes afro-ameríndios decoloniais” do programa de pós-graduação em Educação de uma universidade federal, se aproximando do general de um terno de congada da cidade de Uberaba aqui designado de mestre, pelo seu saber, pelo conhecimento produzido, elaborado e reelaborado cotidianamente, pelas experiências vivenciadas não “certificadas” e não “validadas” pela universidade, mas muito potentes para a educação plural.

## CONCLUINDO A EXPERIÊNCIA

Foi realizada a produção desse bionas durante a pandemia, o que impossibilitou de adentrar, pisar, sentir, escutar a vida, o som dos tambores, estar com as pessoas de forma presencial nos terreiros de congada. A resistência a essas dificuldades foi feita através dos encontros remotos, repletos de coragem para que tal produção se desse na conservação dos ritos, cantos e movimentos da congada com a ajuda do mestre Bruno, que se propôs a navegar junto ao grupo.

A resistência foi ainda maior no prosseguimento deste trabalho, que foi vivenciado num momento político social de tantas instabilidades, retrocessos em que se precisa mais uma vez reafirmar a potência, força, e o renascimentos nas fissuras de um contexto sócio cultural que nega os diferentes saberes. É importante educar também pelo afeto, sensações, emoções, pelos sons, cantos, pelo acolhimento e pela formação de sujeitos coletivos.

Resistência também ao propor um material no ano em que a lei 10.639/03 completou sua maioridade e foi entendido que se deve comemorar pelo fato de tantos projetos maravilhosos serem visualizados nas unidades escolares, dando visibilidade à cultura africana e a afro-brasileira. Porém, é importante ter a ciência de que há muito a avançar e esse material é apenas um passo na valorização da cultura afro-brasileira, do consentimento que a cultura europeia e a confirmação de que as ciências “oficiais”, presente nos documentos de planejamento de ensino e ensinada nas escolas são a parte e não o todo (LANDER, 2005).

O que se propõe aqui é a utilização desse material em projetos a serem criados e desenvolvidos nas escolas, envolvendo todas as disciplinas, com especial destaque para Educação Artística, Literatura e História Brasileira. A intenção é que seja um trabalho amplo, organizado durante todo o ano escolar, incluindo o dia 20 de novembro, dia da Consciência Negra.

Sugere-se também um trabalho de formação de professores sobre a congada para que os projetos sejam desenvolvidos nas salas de aula, em busca de uma visão mais ampla: um movimento de luta e resistência que se faz a partir da oralidade, da religiosidade e do resgate de uma luta histórica. Enfim, a congada foi mostrada neste documento, a partir do olhar do próprio congadeiro. E pretende-se que as sabedorias aqui mostradas sejam uma oportunidade de colocar em prática o que traz a lei 10.639/03, que há muitos anos deveria ter sido colocada em prática nas escolas brasileiras.

*Adeus, adeus, eu vou embora*  
*Adeus, adeus, eu vou embora ...*  
*Fica com Deus e Nossa Senhora*  
*Fica com Deus e Nossa Senhora ...*

## REFERÊNCIAS

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos**. Revista Educação & Sociedade: Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012.

CEZAR, Lilian Sagio. **Saberes contados, saberes guardados: a polissemia da congada de São Sebastião do Paraíso, Minas Gerais**. Horizontes Antropológicos [online]. 2012, v. 18, n. 38 [Acessado 26 Outubro 2021], pp. 187-212. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-71832012000200008>>. Epub 21 Nov 2012. ISSN 1806-9983. <https://doi.org/10.1590/S0104-71832012000200008>.

Grêmio Recreativo Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira, 2019. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/sambas/mangueira-2019/>. Acesso em: 18 de novembro de 2021.

GUERRA, Aline da Costa.; REIS, Fábio Pinto Gonçalves dos.; MONTEIRO, Lívia Nascimento.; CARNEIRO, Kleber Tüxen. **Dimensões formativas decorrentes da congada em Iambari/mg: entre experiência, saberes e ancestralidade**. Devir Educação, p. 57-84, 12 ago. 2020.

KHOURY, Yara Aun. O historiador, as fontes orais e a escrita da história. In: MACIEL, Laura Antunes; ALMEIDA, Paulo Roberto de; KHOURY, Yara Aun (Org.). Outras histórias: Memórias e linguagens. São Paulo: Olho D'Água, 2006. p. 5-8.

LANDER, EDGARDO (org). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Colección Sur Sur, CLACSO. Buenos Aires, Argentina. 2005. 130p. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/>. Acesso em 18 de novembro de 2018.

LEI 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003. **Obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira**. Disponível em: <[132](http://eticora-</a></p></div><div data-bbox=)

cial.mec.gov.br/images/pdf/lei\_10639\_09012003.pdf>. Acesso em: 3 out. 2021.

LEI 11.645/08, DE 9 DE JANEIRO DE 2003. **Obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm)>. Acesso em: 3 out. 2021.

MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria Ferrão (org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

PRADO, Patricia do. **Congada, corpo e cultura na 125ª festa em louvor a Nossa Senhora do Rosário, Catalão - GO**. 2003. 99p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/275480>>. Acesso em: 3 out. 2021.

## ENTREVISTAS

### **I - TERNO DE MOÇAMBIQUE CAMISA ROSA E BRANCA MOISÉS MIZAEI**

O Capitão Moisés Mizael, do Terno de Moçambique Camisa Rosa Moisés Mizael – Uberaba (MG) foi entrevistado por Rafael Honorato no primeiro semestre de 2021. O objetivo da entrevista foi conhecer e discorrer o Moçambique através dos olhos e sentimentos do Capitão Moisés Mizael. A seguir, a transcrição da mesma.

#### **O que é Moçambique para o senhor?**

É um país do continente africano, que é formado por 55 países e um deles é Moçambique geograficamente identificado como uma ilha, os negros ao serem escravizados no Brasil trouxeram também suas culturas, festividades, comidas e tradições.

#### **O senhor tem lembrança de como conheceu o Moçambique?**

Influência de minha mãe, que foi rainha das festividades de Congada, que sempre que possível nos levava para prestigiar os cortejos.

#### **Qual o primeiro contato com Moçambique?**

Em um arraial do município do Prata conhecido como rio do peixe, somos em 8 (oito) irmãos, minha mãe levou eu e minha irmã mais nova para um cortejo, ao se aproximar de um terno de Moçambique a mesma solicitou para que eu ajoelhasse para os guardiões de Nossa Senhora, a partir desse momento me despertou o interesse em fazer parte daquela guarda, isso aos meus 14 anos de idade. Transitei

por alguns ternos de Moçambique aprendendo os caminhos de conhecimento até ser permitido levantar minha o terno de Moçambique Camisa Rosa e Branca o qual sou responsável.

### **Qual seu sentimento em relação ao Camisa Rosa?**

Me desenvolveu uma anomalia no nariz, peguei na fé e fiz uma promessa da qual eu me propunha a levantar um terno de Moçambique se mal algum me atingisse. Considerando minha linhagem e toda estrada percorrida pelos meus ancestrais senti a responsabilidade de dar continuidade a fé ancestral levantando o terno de Moçambique, festejando e resistindo até os dias de hoje.

**Considerando o diálogo corrente desde a primeira pergunta, observe-se que o senhor parte de África até chegar à criação e levantamento do terno de Moçambique Camisa Rosa e Branco Moisés Mizael. O senhor ainda enxerga África dentro de seu terno de Moçambique?**

Sim. Sou descendente de pessoas escravizadas, meu avô, minha avó, até chegar nos tempos de hoje, meus caminhos sempre permearam as bases de África. O conhecimento linguístico de meu pai sempre se fez presente em minha casa falava em 4 idiomas, explicando calmamente nossa descendência, cantando as cantigas, dançando e mantendo vivo nossa africanidade, mantenho nossas tradições. Minha vida é baseada em música, que me toca de diferentes modos, da Folia de Reis ao Moçambique. Quando não estou cantando, estou chorando, mas como não gostamos de chorar dançamos. Não viemos da África, fomos arrancados de lá.

## **As caixas quando são tocadas mexem com o senhor?**

Da mesma coisa do batido do coração da gente, se a caixa não bater está faltando alguma coisa, se o coração não bater está faltando alguma coisa. É uma energia que envolve muito sentimento, as lágrimas correm, mesmo inabilitado se sente congo.

## **Quantos integrantes tem seu terno de Moçambique? E como é a organização no dia a dia?**

Já saímos com 120 pessoas no nosso terno, inicialmente éramos somente 7 pessoas. Toda organização é traçada dentro do seio familiar buscando envolver todos, do mais velho ao mais novo, buscando encaminhar as funções para que não possamos nos perder, para decidir coisa de gente grande as crianças também devem se fazer presentes, pois assim traçamos os caminhos.

## **O senhor tem noção do impacto educacional que vocês propõem para sua comunidade?**

Partimos do diálogo e do querer, valorizando o que se é dito pelos mais velhos e guardando para si aquilo que se é sagrado. O diálogo é meu alicerce.

## **O que tem a dizer dos festejos?**

Os festejos em si, está dentro do coração da alma da pessoa, nós negros mesmo faltando alegria nos curamos ao som do tambor e da nossa cantoria, com alegria de congadeiro.

## Durante o cortejo, qual o momento mais marcante para Sr.?

O momento da missa, da bênção, da comunhão, do agradecimento, a gente olhar, refletir e pensar direitinho nos que estão presentes e nos quais não estão presentes entre nós.

## Se fosse para mudar algo, o que seria?

Se fosse para mudar alguma coisa faria nossos caminhos como os antepassados faziam, cruzando a cidade a pé, tirando as locomotivas. Levando também nossa cultura dentro da escola, levar a comunidade negra para dentro da escola. Efetivando as leis já existentes. Olhar com mais cuidado para as disciplinas de Estudos Sociais.

## Finalizando nosso diálogo, teria alguma música que o Sr. Gostaria de cantar para gente?

**Cantiga:**            **Ela**            **veio**            **num**            **tumbeiro**  
*Ela veio num tumbeiro, trouxeram ela num tumbeiro...*  
*Oceano em alto mar, oceano em alto mar...*  
*Veio pisar na terra seca...veio pisar na terra seca...*  
*Até chegar nesse lugar...até chegar nesse lugar...*  
 (Música feita e cantada em homenagem à avó que foi arrancada da África e trazida em um tumbeiro para o Brasil.)

**Cantiga:**            **Planta**            **que**            **o**            **chão**            **dá**  
*\*Planta que o chão dá...Só não dá se não plantar...*  
*Planta que o chão dá...Só não dá se não plantar...*  
*Plantei amor no coração profundo, dei amor pra todo mundo, ainda sobrou amor pra dá...\**

A inspiração dessa música se deu em um dia contrariado, angustiado, lembrei que não sou órfão e que não vivo sozinho nesse

mundo, fui até o cemitério sentei próximo ao túmulo de minha mãe e de meu pai, e adormeci depois de uma oração, ao me despertar, me recordei dessa canção. Muitos não entendem a nossa língua, só vão entender se viver e sentir na pele, o que é ser negro... Só quem sente é que sabe a dor, do contrário não.

**Observação:** Dias depois da entrevista com Capitão Moisés Mizael, o mesmo veio a óbito nos deixando uma obra viva e pulsante.

## II - TERNO DE MOÇAMBIQUE CRUZEIRO DO SUL

O Capitão Diogo Benevides de Oliveira, a Rainha Conga Savana Oliveira e Taciana Oliveira da Silva, do Terno de Moçambique Cruzeiro do Sul – Uberaba (MG) foram entrevistados por Rafael Honorato no primeiro semestre de 2021. O objetivo da entrevista foi conhecer e discorrer o Terno através dos olhos e sentimentos dos componentes. A seguir, a transcrição da mesma.

### O que o Moçambique representa para vocês?

**Capitão Diogo:** “Só gostar não basta, Moçambique tem que amar. É necessário sentir a essência do que se faz, se envolver a cada processo que se é construído, seja do batido da caixa ao um cumprimento

**Rainha Conga Savana:** “Continuidade Ancestral, somos compostos por bases familiares.”

**Qual o efeito do batido/do tocar da caixa e dos cantos que envolve o Moçambique? Vocês conseguem descrever o que sentem?**

**Capitão Diogo:** “O som emitido pelas caixas me busca onde eu estiver, é uma marcha muito forte sinto tremer a terra, a poeira su-

bir onde não há terra. O chocalho do pantagome e o sereno das gungas ativa memórias que me renova, me integrando a todos os elementos que nos cerca (caixa, patagome, gunga e louvores) nos tornando um só corpo coletivo.

**Taciana:** “Os louvores de Moçambique diariamente invadem os ambientes onde me faço presente”.

### **Como foi o processo de desenvolvimento até chegar aos postos/cargos que ocupam no terno de Moçambique Cruzeiro do Sul?**

**Capitão Diogo:** O Moçambique se faz presente em minha família a alguns anos, sempre trouxe meus tios que eram capitães como referência para minhas caminhadas de vida e de moçambiqueiro. Inicialmente saía como dançante, aos poucos conheci e aprendi outras funções, desenvolvendo outras habilidades e me entregando integralmente aos elementos que nos envolviam da construção a prática, aos poucos fui sendo patenteado, seguindo as doutrinas e princípios fundamentadas pelos mais velhos.

**Rainha Conga Savana:** “Sempre fiz parte nos bastidores, observando de muito próximo as funções que meu pai (na época era capitão) exercia na organização de todos os elementos que compunha o Moçambique, com passar do termo fui tomada por certas responsabilidades seguindo a tradição familiar.

# ÍNDICE REMISSIVO

## A

Africana 23, 40, 59, 66, 74, 77, 78, 85, 87,  
91, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103,  
104, 106, 109, 115, 120, 121, 122,  
123, 127

Assentamento 14, 15, 16, 23, 24, 27, 29

## B

Bionas 13, 14, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 26,  
27, 31, 32, 33, 36, 37, 39, 40, 41, 42,  
43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52,  
53, 54, 57, 59, 60, 63, 64, 65, 67, 68,  
69, 72, 74, 76, 77, 79, 80, 81, 82, 90,  
92, 95

## C

Capoeira 23, 84, 85, 86, 90, 92, 93, 94, 95,  
96, 98, 99, 101, 102, 103, 104, 106,  
107, 108, 109, 110

Congada 112, 113, 114, 115, 116, 119,  
121, 122, 124, 125, 126, 127, 128

Conhecimento 2, 17, 19, 28, 29, 34, 35,  
40, 41, 58, 59, 60, 63, 64, 65, 69, 80,  
87, 88, 89, 91, 96, 97, 98, 100, 102,  
106, 115, 116, 125, 126, 131

Conhecimentos 17, 19, 20, 21, 27, 28, 32,  
37, 40, 47, 59, 60, 68, 69, 71, 78, 84,  
87, 88, 90, 92, 97, 98, 99, 100, 101,  
107, 116

Cultura 17, 19, 20, 33, 43, 47, 66, 71, 81,  
85, 87, 88, 91, 98, 100, 101, 104,  
107, 109, 114, 115, 117, 119, 121,  
123, 124, 125, 127, 129, 133, 143,  
145, 147

## D

Disciplina 14, 20, 22, 23, 24, 32, 33, 39,  
40, 41, 48, 49, 51, 64, 65, 66, 67, 68,  
84, 88, 92, 93, 126, 139

## E

Educação 14, 17, 19, 20, 23, 27, 29, 33,  
35, 36, 47, 50, 51, 52, 53, 54, 60, 64,  
65, 69, 80, 81, 82, 84, 87, 89, 90, 91,  
93, 94, 99, 105, 106, 107, 122, 123,  
124, 125, 126, 128, 142, 146

## H

História 14, 21, 23, 24, 26, 28, 32, 39, 40,  
43, 44, 47, 58, 66, 67, 71, 85, 87, 89,  
92, 98, 99, 100, 104, 112, 114, 116,  
117, 122, 123, 124, 125, 128, 145,  
146

## I

Indígenas 19, 23, 34, 35, 37, 38, 39, 40,  
50, 51, 84, 86, 89, 115, 124, 140

Interculturalidade 33, 34, 53, 91, 105,  
122, 124, 128

## N

Narrativa 20, 37, 40, 41, 43, 44, 46, 47,  
50, 51, 59, 60, 62, 63, 64, 66, 67, 71,  
72, 73, 78, 86

## P

Povos 14, 17, 19, 23, 34, 35, 37, 38, 39,  
51, 58, 59, 60, 61, 65, 66, 68, 69, 70,  
71, 86, 88, 98, 99, 104, 115, 117,  
118, 122, 123, 124, 125

Processo 15, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 29, 32,  
34, 35, 41, 42, 46, 47, 49, 50, 51, 53,  
58, 59, 60, 61, 67, 68, 71, 72, 74, 76,  
77, 78, 80, 87, 90, 91, 93, 97, 98, 99,  
102, 103, 106, 107, 115, 122, 123,  
125, 134, 135

Produção 14, 15, 22, 23, 26, 29, 32, 33,  
37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 45, 46, 47,  
48, 49, 50, 51, 58, 59, 60, 62, 63, 64,  
65, 67, 70, 72, 76, 79, 80, 84, 91, 92,  
98, 101, 105, 106, 112, 126

S

Saberes 14, 15, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 28,  
30, 33, 34, 35, 36, 37, 40, 47, 59, 60,  
61, 62, 65, 71, 74, 81, 84, 91, 96, 97,  
98, 99, 107, 112, 114, 115, 123, 124,  
125, 126, 128, 142, 144

Sementes 37, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 54

Sociedade 19, 20, 27, 62, 74, 78, 80, 85,  
86, 87, 89, 91, 99, 101, 103, 107,  
115, 116, 117, 122, 123, 124, 125

U

Universidade 33, 77, 126, 144

# **SOBRE OS AUTORES - POR CAPÍTULO**

## **CAPÍTULO 1**

### **Caroline Martello**

Bacharel em Museologia pela Universidade Barriga Verde, Mestra e Doutoranda em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

### **Eduarda Aguilar Damásio**

Licenciada em História pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro e Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro.

### **Leci Lessa de Carvalho**

Licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário - Uninter, Licenciada em Letras Português/Inglês e suas respectivas Literaturas, pela Faculdade de Formação de Professores de Penedo, Especialista em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro.

### **Lucas Mellini Faleiros**

Licenciado em Ciências Biológicas pelo Instituto Federal do Triângulo Mineiro, Especialista em Educação Especial pela Universidade de Uberaba e Mestrando em Educação pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro.

**Sebastiana Galante**

É assentada de reforma agrária no assentamento Nova Santo Inácio Ranchinho, uma liderança de extrema força e importância dentro da comunidade e dos movimentos sociais de luta pela terra no triângulo mineiro. Foi professora na disciplina de Interculturalidade no mestrado no Programa de Pós Graduação em Educação - PPGE/UFTM.

**Sylmara Castro Vianna**

Graduada em Psicologia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, Especialista em Neuropsicologia pelo Hospital Israelita Albert Einstein e Mestrando em Educação pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro.

**Vitória Costa de Assis**

Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro e Mestranda em Educação pelo PPGE-UFTM.

**CAPÍTULO 2****Thais Ferreira Bessas Silva**

Graduada em Bacharelado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de São João del Rei (UFSJ) e Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Mestranda em Educação em Ciências e Matemática na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) e integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Interculturalidade e Educação em Ciências (GEPIC) pela mesma Universidade. Professora de Ciências e Biologia e pesqui-

sadora nas áreas de Ensino de Ciências, Interculturalidade e formação de professores.

## **Samela Aiwá**

Indígena do povo Sateré-Mawé, estudante de Biologia na Universidade do Estado do Amazonas, ativista ambiental no @fridaysforfuturebrasil, jovem comunicadora na Articulação dos Povos indígenas do Brasil (Apib - @apiboficial) e da Articulação Nacional das Mulheres Indígenas Guerreiras da Ancestralidade (ANMIGA - @anmigaorg), apresentadora no @canalreload e integrante da Associação de Mulheres Indígenas Sateré-Mawé (AMISM - @amism\_sateremawe) e do Movimento de Estudantes Indígenas do Amazonas (Meiam).

## **CAPÍTULO 3**

### **Beatriz Alves Ferreira (Ya Bia Ty Osumare)**

Fundadora da primeira casa de candomblé na cidade de Uberaba, MG. Possui graduação em Direito pelo Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU), Administração Pública pela Universidade Presidente Antônio Carlos (UNIPAC) e enfermagem pela Faculdade de Talentos Humanos (THUS). Atualmente, é servidora pública municipal e atua na área de saúde mental. Educadora atua em prol da comunidade, desenvolvendo e atividades para cultivar e manter viva as religiões de matriz africanas. E-mail:

### **Denise Caroline de Souza**

Graduada em Licenciatura em Química e Mestra de Ensino de Ciências e Educação Matemática pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Doutoranda em Educação pela Universidade Fede-

ral do Triângulo Mineiro. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisa em Interculturalidade e Educação em Ciências (GEPIC/UFTM). Desenvolve pesquisa na área de Ensino de Ciências, Questões de Gênero e Étnico-Raciais.

### **Laís de Souza Rédua**

Graduada em Licenciatura em Ciências Biológicas e mestrado em Educação (UFTM). Doutoranda em Educação (UNESP). Professora na UEMG. Membro dos grupos de pesquisa do CNPq: Grupo de Estudos e Pesquisa em Interculturalidade e Educação em Ciências (GEPIC/UFTM); Laboratório de Investigações em Narrativas, Currículos e Educação (LINCE/UEMG). Desenvolve atividades junto ao corpo editorial da Revista Cadernos CIMEAC e integra a gestão 2021-2023 da Regional 4 da Sociedade Brasileira de Ensino de Biologia/SBEN-BIO.

### **Cleusa Rezende Macedo**

Mestranda em Educação (PPGE/UFTM). Especialista em Educação Profissional e Tecnológica Aplicada à Gestão de Programas e Projetos de Aprendizagem (IFTM) e em Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva (IFTM). Biomédica (UNIUBE). Licenciada em Ciências Biológicas (IFTM). Membro dos Grupos de pesquisa: Grupo de Estudos e Pesquisa em Interculturalidade e Educação em Ciências (GEPIC/UFTM) e Grupo de Pesquisa Educação para as profissões da Saúde (GPEPS/UFTM).

### **Jairo Adriano Almeida do Nascimento**

Licenciatura em Artes Cênicas (UFOP) e Artes Visuais (Centro Educacional Claretiano). Bolsista de intercâmbio na Universidade

de Guadalajara na Escuela de Artes – México (2014). Especialista em Orientação, Supervisão, Inspeção Escolar e Ensino Religioso (Faculdade São Luís) e mestrando em Educação (UFTM). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Interculturalidade na Educação em Ciências – GEPIC. Professor da rede pública no ensino fundamental II e ensino médio com ênfase em Artes, Valores Humanos, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial.

### **Larissa de Freitas Paula Silva Taroza**

Graduada em Ciências Biológicas, modalidade Licenciatura pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba-MG (2014). Especialista em Educação Ambiental (BARÃO DE MAUÁ). Atualmente mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (PPGE/UFTM). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Interculturalidade e Educação em Ciências (GEPIC/UFTM). Professora do Ensino Fundamental, Médio e Ensino Técnico. Atuando principalmente nos seguintes temas: Educação ambiental, inovações pedagógicas, educação, botânica.

## **CAPÍTULO 4**

### **Denísia Martins Borba**

Doutoranda do PPG Patrimônio Cultural e Sociedade – Universidade da Região de Joinville/Univille. Joinville/SC. Integrante da Comunidade-Terreiro: Ilé Wopo Olojukan de Belo Horizonte/MG. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa: Madeiras Históricas: anatomia, saberes e conservação da biodiversidade.

**Maycon Junio Gonçalves**

Mestrando do PPGE/Universidade Federal do Triângulo Mineiro; Pesquisador do Grupo GEPIC - Grupo de Estudos e Pesquisa em Interculturalidade na Educação em Ciências.

**Bruno Gonzaga Falcão**

Professor do Estado da Paraíba desde 2012 atuando na Educação do Campo, Currículo e Extensão em Ensino de Química. É mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, onde pesquisa Memória Biocultural e Ensino de Ciências. Também é músico e compositor

**Danúzia Fernandes Brandão**

Mestranda no PPGE/Universidade Federal do Triângulo Mineiro; Pesquisadora do Grupo de Pesquisa - Educação, Linguagens e língua portuguesa. Graduada em Letras, Especialista em Crítica Literária e Ensino de Literatura. Idealizadora e empreendedora social nos projetos socioculturais Bibliotecando: Relendo o mundo e Na raiz da cultura.

**Isis Valentina Inácio Borges**

Mulher Travesti. Mestranda no PPGE/Universidade Federal do Triângulo Mineiro; Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Educação-UFTM; Membro do LeHams-UFTM/Laboratório de Estudos de História Agrária e Movimentos Sociais; Graduada em História, Especialista em História e Cultura Afro-brasileira e Indígena; Professora de História e Mitologia no Ensino Público de Minas Gerais; Pesquisadora na área de Educação, Gênero e Sexualidade.

## **Luiz Aparecido Adelino**

Mestre Pim, possui 40 anos dedicados à capoeira, é Mestre de capoeira há 8 anos. Atuou como Coordenador nos Projetos “Conhecer para respeitar” e “História, tradição e ginga” na cidade de Ribeirão Preto/SP. Atualmente é responsável pelo trabalho com capoeira no Centro POP em Ribeirão Preto, no qual atende diretamente a pessoas em situação de rua. Ensina capoeira a crianças, jovens e adultos há 30 anos em núcleos de ensino e espaços culturais. Em 2021, foi Mestre convidado para compor a equipe de Mestres Populares participantes da Disciplina Interculturalidade e Educação Popular: saberes afroameríndios decoloniais, fornecida pelo Programa de Pós Graduação em Educação da UFTM.

## **Mónica Patricia Melo Herrera**

Estudante de doutorado em educação da universidade Distrital Francisco José de Caldas da Colômbia, pesquisadora no grupo INTERCITEC do mesmo doutorado, professora de educação física na secretaria de educação de Bogotá/Colômbia. LevaTrabalha há mais de 15 anos no campo do ensino das ciências desde a educação física. Especialista no tema: Jogos no contexto escolar

## **CAPÍTULO 5**

### **Ângela Aparecida de Almeida**

É mestranda em Educação pela UFTM (Uberaba-MG). É especialista em Tecnologias Integradas à Educação pela FAZU (2008) e em Supervisão, Gestão e Inspeção Escolar pela UNIUBE (2020) Possui Licenciatura em Ciências Biológicas pelo CESUBE (2004), graduação em Análise e Desenvolvimento de Sistemas pelo IFTM (2010), Licen-

ciatura em Pedagogia pela Unifran (2019). Licenciatura em Informática pela Uniasselvi (2021). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Interculturalidade e Educação em Ciências (GEPIC). Membro do Grupo 'Bruxas Educadoras' de Estudos e Pesquisas sobre Mídia, Educação e Feminismo. Tem experiência na área de Educação e Ciência da Computação, com ênfase em Sistemas de Informação.

### **Águida Assunção e Sá**

É mestranda em Educação pela UFTM (Uberaba-MG). Especialista no ensino de Língua Inglesa pela UFMG-MG (2018). Possui o curso de Especialização em Língua Portuguesa pela PUC-MG (1996). Licenciada em Letras pela UFSJ-MG (1991). Atualmente é professora de inglês na rede pública de ensino de Minas Gerais. Membro do grupo de pesquisas *Studia Brasiliensia* (CNPq) Projeto *Políticas do Ensino na Filosofia Brasileira* com ênfase no estudo de problemas da realidade brasileira à luz da filosofia, história e antropologia.

### **Bruno Rafael da Silva**

Mestre congadeiro natural de Uberaba MG, com escolaridade 2º grau (ensino médio) completo. General do terno de Congo esquadra vermelho e branco de Santana, músico percussionista, mestre de bateria formado por mestre Russo da GRES estação primeira de mangueira, titular do conselho municipal de política cultural setor cultura afro, sambista compositor, instrutor de bateria universitária

### **Érika Cristina Silva Alves**

Mestra em Educação pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro-UFTM (2019). Pós-graduada, nível "Lato Sensu" em Docência na Educação Superior pela Universidade Federal do Triângulo Mi-

neiro - UFTM (2010), Pós-graduada, nível “Lato Sensu” em Psicopedagogia Institucional pela Universidade Castelo Branco - UCB (2007). Possui graduação em PEDAGOGIA pelo CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DE UBERABA (2005). Com experiência profissional em Supervisão Pedagógica, atualmente é professora no ensino fundamental na ESCOLA ESTADUAL AMÉRICA na cidade de Uberaba-MG.

### **Maria Betânia Moreira Carvalho Silva**

Licenciada e bacharel no curso de História; Bacharel no curso de Nutrição; Pós graduada em Saúde da Família e em Docência no Ensino Superior. Mestre em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Não Formal e Ensino de Ciências, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Trabalha na Universidade Federal do Triângulo Mineiro como assistente administrativo. Interessada e pesquisadora nas áreas de museologia social, educação não formal, educação patrimonial, história oral, decolonialidade e educação museal. Lei 10639/03 e políticas públicas.

### **Mariana Narques Silva Vilela**

É mestranda em Educação pela UFTM (Uberaba-MG). É especialista em Educação Especial pela Faculdade Única de Ibitinga (2018). Possui graduação em Psicologia pela Universidade de Uberaba (2014), Formação Pedagógica em Ciências Biológicas pela Universidade de Jales (2017), Licenciatura em História pela Universidade de Jales (2018) e Pedagogia pela Universidade de Franca (2019). Membro do Grupo de Pesquisa: Educação para as profissões da Saúde (GPEPS) cadastrado no CNPq em 2019. Trabalha como Secretária Escolar na Escola Estadual Paulo José Derenusson e professora de História na Escola Estadual Marechal Humberto Alencar Castelo Branco.

**Rafael Honorato de Lima**

Profissional Licenciado em Educação Física e Pedagogia, Pós-Graduado em Educação Social, Educação Física Escolar e Gestão Educacional. Conhecimento nas áreas de Dependência Química, danças da cultura Afro-Brasileira (Congado, Moçambique e afoxé) e em manuseio de ferramentas tecnológicas voltadas para área educativa. Experiência em esportes como atletismo, iniciação à Natação, Futebol de campo, Voleibol, Futsal, Handebol, Recreação, Jogos de Mesa e Atividades inclusivas (Educação Física Adaptada). Experiência em atuações com comunidade de alto vulnerabilidade atuando no Projeto Social ?CEU das Artes Residencial 2000?, desde 2013, como Coordenador de oficinas Esportivas. Desde 2019, atua como vice-diretor da Escola Municipal Professora Esther Limório Brigagão, objetivando trabalhar junto a comunidade escolar buscando sentido junto aos professores e demais profissionais a fim de desenvolver uma Educação que faça e seja sentido na vida dos alunos e moradores da comunidade escolar.

**Organizadores**

**Danilo Seithi Kato**

**Luciana A. S. Teixeira**

# **INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO POPULAR**

## **BIONARRATIVAS SOCIAIS PARA A DIVERSIDADE**



RFB Editora

Home Page: [www.rfbeditora.com](http://www.rfbeditora.com)

Email: [adm@rfbeditora.com](mailto:adm@rfbeditora.com)

WhatsApp: 91 98885-7730

CNPJ: 39.242.488/0001-07

Av. Governador José Malcher, nº 153, Sala 12,  
Nazaré, Belém-PA, CEP 66035065

