

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS ANÁPOLIS DE CIÊNCIAS SÓCIO-ECONÔMICAS E HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO,
LINGUAGEM E TECNOLOGIAS

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO:
EDUCAÇÃO, ESCOLA E TECNOLOGIAS

CADERNOS, TRANÇAS, FLECHAS E ATABAQUES:
a Escola Pluricultural Odé Kayodê sob uma ótica decolonial, complexa,
transdisciplinar, intercultural e criativa
Jonathas Vilas Boas de Sant'Ana

Anápolis – GO
2018

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS ANÁPOLIS DE CIÊNCIAS SÓCIO-ECONÔMICAS E HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO,
LINGUAGEM E TECNOLOGIAS

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO:
EDUCAÇÃO, ESCOLA E TECNOLOGIAS

CADERNOS, TRANÇAS, FLECHAS E ATABAQUES:
a Escola Pluricultural Odé Kayodê sob uma ótica decolonial, complexa, transdisciplinar,
intercultural e criativa

Jonathas Vilas Boas de Sant'Ana

Anápolis – GO

2018

JONATHAS VILAS BOAS DE SANT'ANA

**CADERNOS, TRANÇAS, FLECHAS E ATABAQUES:
a Escola Pluricultural Odé Kayodê sob uma ótica decolonial, complexa, transdisciplinar,
intercultural e criativa**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias.

Área de Concentração: Processos Educativos, Linguagem e Tecnologias

Linha de pesquisa: Educação, Escola e Tecnologias

Orientador: Prof. Dr. João Henrique Suanno, Ph.D

Anápolis – GO

2018

**CADERNOS, TRANÇAS, FLECHAS E ATABAQUES:
a Escola Pluricultural Odé Kayodê sob uma ótica decolonial, complexa, transdisciplinar
intercultural e criativa**

Essa dissertação foi considerada aprovada para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás – UEG, em 20 de março de 2018.

Banca examinadora:

Prof. Dr. João Henrique Suanno (Universidade Estadual de Goiás)
Orientador/Presidente da Banca

Profa. Dra. Vera Maria Ferrão Candau (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro)
Membro externo

Profa. Dra. Barbra do Rosário Sabota Silva (Universidade Estadual de Goiás)
Membro interno

Profa. Dra. Yara Fonseca de Oliveira e Silva (Universidade Estadual de Goiás)
Suplente

Anápolis – GO, 20 de março de 2018

*Para todos os corpos rebeldes, mentes inquietas e
corações sonhadores que vieram antes de mim, que
compartilham comigo este tempo da existência e que
estão por vir na busca de outras possibilidades de
mundo. Resistentes poetas em movimento.*

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é resultado de forças humanas e espirituais que me impulsionam a caminhar com firmeza. Muitos nomes citados aqui serão apenas representação de muitas outras pessoas. Agradeço imensamente a Deus por me impulsionar a sonhar. Solange, minha mãe, você é sempre a primeira a me empurrar para viver os meus sonhos. David, meu pai, é você a inspiração maior da busca por impactar a vida de outras pessoas. Matheus, meu irmão, você é o melhor parceiro de aventuras e apoiador incondicional dos meus planos.

Dr. João Henrique Suanno, gratidão por toda sua competência, dedicação e cuidado ao me orientar. Me sinto honrado e muito feliz por seu companheirismo e apoio indizível durante todo o mestrado, especialmente na abertura para as ideias presentes neste trabalho.

Às profissionais de excelência que compõe a minha banca examinadora. Dra. Vera Maria Ferrão Candau, me sinto verdadeiramente comovido por ter uma das maiores pesquisadoras no cenário educacional brasileiro participando da minha formação como avaliadora do meu trabalho. É uma incrível honra! Obrigado por contribuir! Dra. Barbra do Rosário Sabota Silva, você é *titanium*, e sua força e apoio me inspiram tremendamente. É motivo de muita alegria ter sua participação neste trabalho. Dra. Yara Fonseca de Oliveira e Silva, agradeço por seu carinho constante em me impulsionar para o constante aperfeiçoamento. Você é prova viva de que a felicidade é presente no universo acadêmico!

À Dra. Marilza Suanno, por ser inspiração durante todo o percurso do mestrado. Em seu nome agradeço também à Rede Internacional de Escolas Criativas pela acolhida deste estudo.

Aos adultos e às crianças da Vila Esperança e da Escola Pluricultural Odé Kayodê agradeço pelas aprendizagens que transcendem o que as palavras conseguem dizer. Estar presente com vocês foi uma das melhores experiências da minha vida e um suspiro para pensar educação. Robson, Lucia, Micky, Adriana, Renata, Haroldo, Renilda, Massimo, Fernando, Gustavo, Elivan, Eliane, Marília e Rosângela, gratidão pela acolhida e energia que me deram durante a pesquisa de campo. Quero continuar aprendendo com vocês! Antônio, Andriel, Maya, Kauã, Camila, Samuel, Heitor, Renato, Francielle, Yara, Rayka, Bento, Caurê, Caiuri e tantas outras meninas e meninos, o que vocês me inspiraram vai ecoar por toda a minha vida!

Ludimila Gonçalves: mano, sem a sua amizade e apoio nas ideias loucas esse trabalho não seria o que é. Alexandre Alves, sua determinação e competência me inspiram! Mariana Ribeiro, parceira de invenções e reflexões, você também é parte deste trabalho. Baltazar Rubens, agradeço por seu apoio e alegria incondicionais, uma irmandade inspiradora. Laércio,

obrigado por ser um ponto de apoio em Goiânia sempre que precisei. Gratidão a todos os amigos de Monte Alegre de Goiás, cidade que me (re)cria, especialmente às meninas da melhor rua da cidade: Neuza, Camila, Ana Tânia, Anny, Poliana e Letícia.

Gratidão aos colegas de mestrado que me apoiaram de forma incrível em todos os momentos! Hermindo, Bruna, Pollyana, Rose & Lônia, Brenda, Elisandra, Rosemeire, Nalva, Thaís, Marisleila, Nilson, Marcelo, Maria, Gisele, Fernanda, Lucas, Isadora, Sarah... Vocês fizeram diferença na minha vida! Aos professores do IELT, obrigado por sempre impulsionarem discussões que me propiciaram desenvolvimento acadêmico.

Regina Cunha, Marcos Vinícius, Victor Hugo e Oscar Mendes, muito obrigado por serem os melhores irmãos de orientação, aprendi muito com a simplicidade, alegria, parceria e determinação de vocês.

Obrigado aos amigos que fiz em Anápolis por tornarem minha moradia por aí um processo de grande desenvolvimento pessoal: Ellen, Jhenifer, Anderson, Jhey, Bruna, Werbeth, Claudiano, Val, Nádia e Vanessa, que haja sempre caminhos para nos reencontrarmos! À Débora Alves e Andreza Beda, gratidão pelo constante apoio mesmo à distância.

Gratidão à professora Ana Maria Pimentel de Oliveira, que me fez imergir no mundo da escrita ainda no ensino fundamental. À todos os professores e colegas que me fizeram crescer durante a licenciatura em Pedagogia na Universidade Estadual de Goiás Câmpus Campos Belos, especialmente à Dra. Odiva Xavier que me inseriu na pesquisa científica durante a graduação – isso foi um divisor de águas – e à Dra. Cristiane Lopes, de orientadora incrível do TCC a amiga e incentivadora na jornada acadêmica.

Sou muito feliz pela oportunidade de cursar um programa de pós-graduação de excelência oferecido pela Universidade Estadual de Goiás. Agradeço também pelo financiamento para participação em eventos fundamentais para o desenvolvimento das ideias presentes neste trabalho. À Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES sou grato pela viabilização financeira de todo o curso de mestrado.

Hoje vejo muito melhor “o quanto eu posso ser, e tudo que eu ainda posso sonhar” (Daniela Araújo, Setembro). Gratidão a todos, vamos juntos inspirar sonhos nos outros!

Chamaram de

Mi

Mi

Mi

Histórias e valores intrépidos

Desconhecidos porque apagados

Silenciados mas nunca sem voz

Agora que a gente grita mais alto que nunca

E os nossos crescem sem medo de falar

Eles vêm atacar

Orgulho tinham quando a gente não incomodava

A gente servia de adereço

Somos estratégia

Cabeça cheia das ideias

Incomodamos rompendo a passarela do samba

Pra entrar com tudo e dizer

Caramba!

Nossos povos pensam

Criam

Imaginam

Organizam

Filosofam

Transcendem as regras criadas para inferiorizar

A gente explode esses lugares que nos colocaram

Não é mimimi

É que “no mundo do poder,

aquele que foi atirado pela porta

entra de qualquer modo

pela janela” (QUIJANO, 2006, p. 79)

É a voz de quem questiona as regras

E pergunta: quem é que diz quem venceu?

Nosso nome é revolução

Não somos um

Somos roda de sonhos

Vimos de um novo mundo

Estamos em construção

Jonathas Vilas Boas de Sant’Ana

RESUMO

Esta pesquisa parte da seguinte problemática: a Escola Pluricultural Odé Kayodê tem características de criatividade e interculturalidade sob uma ótica decolonial, complexa e transdisciplinar? Desde esta questão, foi realizado um estudo de caso que teve por objetivo analisar se/porque/como a Escola Pluricultural Odé Kayodê apresenta características de ser uma escola criativa e intercultural em perspectiva decolonial, complexa e transdisciplinar. A instituição estudada é particular comunitária, situada na Cidade de Goiás – GO, e se referencia nas culturas de matriz africana e indígena para pensar todas as suas dimensões. Concebido desde a abordagem qualitativa de pesquisa, o estudo utilizou análise documental, observação, entrevistas semiestruturadas, rodas de conversa, registros fotográficos e Diário de Campo para explorar fontes de evidências diversas e construir dados sobre a realidade investigada a serem analisados a partir das categorias presentes no Instrumento para Valorar o Desenvolvimento de Instituições Criativas (VADECRIE), vinculando a investigação à Rede Internacional de Escolas Criativas – RIEC. A fim de sustentar as análises e contornar a construção epistemológica do trabalho discutimos de modo central referenciais teóricos sobre colonialidade, decolonialidade, estudos culturais, complexidade, transdisciplinaridade, interculturalidade crítica e criatividade. Partimos de autores como Aníbal Quijano, Walter Dignolo, Raymond Williams, Tomaz Tadeu da Silva, Edgar Morin, Maria Cândida Moraes, Basarab Nicolescu, Vera Maria Candau, Catherine Walsh, Marilza Suanno, João Henrique Suanno e Saturnino de la Torre para propor um trançado teórico que ajuda a pensar a realidade investigada e a redimensionar as categorias de análise do VADECRIE a partir do entrelaçamento circular de decolonialidade, complexidade, transdisciplinaridade, interculturalidade crítica e criatividade. Assim, são apresentadas dez categorias de análise que permitem entender a Escola Pluricultural Odé Kayodê como uma instituição educativa com alto potencial criativo e intercultural em perspectiva complexa, transdisciplinar e intercultural, mesmo em meio a diversas tensões e incoerências internas. As categorias são: liderança estimuladora e criativa; professorado criativo; cultura inovadora, criatividade como valor; espírito empreendedor; visão transdisciplinar e transformadora; currículo polivalente; metodologia inovadora; avaliação formadora e transformadora; valores humanos, sociais e meio ambientais. A presença destas dimensões na escola estudada se apresenta como resultado da pesquisa. Mas além disto, o estudo de caso contribui para perceber de modo subjacente e atravessado a todas as categorias de análise uma proposta educativa pensada na perspectiva da roda, da circularidade emergente desde as culturas africanas, indígenas e afro-brasileiras a inspirar a organização da escola em todas as suas dimensões. São as diferenças culturais que tecem as características criativas e interculturais da escola em uma perspectiva decolonial, complexa e transdisciplinar. Portanto, consideramos que conceber as diferenças culturais como potência é um fator central para potencializar reinvenção de escolas em diferentes contextos. Além disto, entendemos que o estudo contribui para fortalecer as relações teóricas propostas, de modo a possibilitar outras pesquisas que se aprofundem nas proposições aqui presentes.

Palavras-chave: Educação Escolar. Decolonialidade. Pensar Complexo e Transdisciplinar. Interculturalidade Crítica. Escolas Criativas.

ABSTRACT

This research is based on the following problematic: Does Odé Kayodê Pluricultural School have characteristics of creativity and interculturality in a decolonial, complex and transdisciplinary perspective? From this question, a case study analyzes if/why/how the Pluricultural School Odé Kayodê presents characteristics of being a creative and intercultural school in a decolonial, complex and transdisciplinary perspective. The institution studied is characterized as a particular community, located in the Cidade de Goiás - GO, and is a reference in african and indigenous cultures to think all its dimensions. Conceived from the qualitative research approach, the study used documentary analysis, observation, semi-structured interviews, talk wheels, photographic records and field journal to explore sources of diverse evidences and to construct data about the investigated reality to be analyzed from the present categories in the Instrument for Valuing the Development of Creative Institutions, linking research to the International Network of Creative Schools. For the purpose of supporting the analyzes and to circumvent the epistemological construction of the work, we discuss in a central way theoretical references on coloniality, decoloniality, cultural studies, complexity, transdisciplinarity, critical interculturality and creativity. We start with authors such as Aníbal Quijano, Walter Dignolo, Raymond Williams, Tomaz Tadeu da Silva, Edgar Morin, Maria Cândida Moraes, Basarab Nicolescu, Vera Maria Candau, Catherine Walsh, Marilza Suanno, João Henrique Suanno and Saturnino de la Torre to propose a theoretical braid that helps to think about the reality investigated and to re-dimension the categories of analysis of VADECRIE from the circular interweaving of decoloniality, complexity, transdisciplinarity, critical interculturality and creativity. Thus, ten categories of analysis are presented that allow the Odé Kayodê Pluricultural School to be understood as an educational institution with highly creative and intercultural potential in a complex, transdisciplinary and intercultural perspective, even in the midst of diverse tensions and internal inconsistencies. The categories are: stimulating and creative leadership; creative professorship; innovative culture, creativity as value; entrepreneurial spirit; transdisciplinary and transformative vision; multipurpose curriculum; innovative methodology; formative and transformative evaluation; human, social and environmental values. The presence of these dimensions in the studied school is presented as a result of the research. But in addition to this, the case study helps to perceive in an underlying way and across all categories of analysis an educational proposal thought of in the perspective of the wheel, of the emerging circularity from african, indigenous and afro-brazilian cultures to inspire the organization of the school in all its dimensions. The cultural differences that weave the creative and intercultural characteristics of the school in a decolonial, complex and transdisciplinary perspective. Therefore, we consider that to conceive of cultural differences as a power is a central factor to strengthen the reinvention of schools in different contexts. In addition, we understand that the study contributes to strengthening the theoretical relations proposed, so as to make possible further research that delves into the propositions presented here.

Keywords: School Education. Decoloniality. Think Complex and Transdisciplinary. Critical Interculturality. Creative Schools.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 – CADERNOS: MODOS DE (NÃO) LER E ESCREVER DIFERENÇAS CULTURAIS.....	18
1.1 Da <i>Kultur</i> às diferenças culturais como produção discursiva.....	21
1.2 1492: modernidade, colonialidade do poder e racionalidade	27
1.3 Redescobrimo as diferenças: resistências, movimentos e criações no Brasil	32
1.4 Diferenças culturais como desafio para a educação escolar brasileira.....	34
CAPÍTULO 2 – TRANÇAS: ENTRELACES TEÓRICOS PARA A CRIAÇÃO DE RUMOS OUTROS	41
2.1 Abrir paradigmas na educação: um giro decolonial	43
2.2 Um pensamento para a tessitura: a complexidade	49
<i>2.2.1 Tensões e limites nos entrelaces.....</i>	<i>54</i>
2.3 Transcender, transitar, transformar: a transdisciplinaridade.....	56
2.4 Educação escolar e diferenças no pensar complexo e transdisciplinar.....	60
2.5 Interculturalidade crítica: algumas tessituras e convergências.....	66
2.6 Escolas para o século XXI: a Rede Internacional de Escolas Criativas	74
CAPÍTULO 3 – FLECHAS: PERCURSOS METODOLÓGICOS PARA ALCANÇAR UM ALVO	82
CAPÍTULO 4 – ATABAQUES: A ESCOLA PLURICULTURAL ODÉ KAYODÊ EM RITMO DE RACHADURAS	91
4.1 O começo dos batuques: de onde surge a Escola Pluricultural Odé Kayodê?	92
4.2 Acelerando o ritmo: proposta pedagógica e organização da EPOK.....	95

4.2.1 Como a escola se organiza?	101
4.2.2 Quem estuda nessa escola?.....	103
4.2.3 Como são os espaços físicos em que as crianças vivem?	104
4.2.4 Como é o cotidiano da escola?	110
4.3 Movimentos e rachaduras: uma análise circular da Escola Pluricultural Odé Kayodê	112
4.3.1 Liderança estimuladora e criativa	117
4.3.2 Professorado criativo.....	124
4.3.3 Cultura inovadora.....	131
4.3.4 Criatividade como valor.....	137
4.3.5 Espírito empreendedor e de iniciativa	146
4.3.6 Visão transdisciplinar e transformadora	153
4.3.7 Currículo polivalente	164
4.3.8 Metodologia inovadora	174
4.3.9 Avaliação transformadora	184
4.3.10 Valores humanos, sociais e meio ambientais.....	190
CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS.....	197
REFERÊNCIAS	205
APÊNDICES.....	212
Apêndice A.....	212
Apêndice B.....	215
Apêndice C.....	218
Apêndice D.....	219

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Cadernos (arquivos do autor)	18
Figura 2 – Tranças (arquivos do autor)	41
Figura 2 – Flechas (arquivos do autor).....	82
Figura 4 – Atabaques (arquivos do autor)	91
Figura 5 – Proposta pedagógica da escola (PROJETO, 2015, p. 44).....	96
Figura 6 – Aspectos culturais da escola (PROJETO, 2015, p. 47)	97
Figura 7 – Roda de projetos da Vila Esperança (PROJETO, 2015, p. 39)	98
Figura 8 – Projetos temáticos do ano letivo (PROJETO, 2015, p. 41).....	102
Figura 9 – Roda de análise multidimensional da EPOK (elaborado pelo autor)	114

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EPOK	Escola Pluricultural Odé Kayodê
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice Brasileiro de Desenvolvimento da Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais
RIEC	Rede Internacional de Escolas Criativas
VADECRIE	Instrumento para Valorar o Desenvolvimento de Instituições Criativas

INTRODUÇÃO

O mundo não é linear. Este trabalho também não. O mundo não é singular. Este trabalho também não. Começamos pelo que não é para afirmar o mundo que não queremos construir, que é o mundo da linearidade unidirecional e excludente. Estamos construindo o mundo da circularidade plural. Assim, admito que eu não sou apenas eu. Sou o que sou apenas por meio do que nós somos, como insistem os povos Bantu ao afirmar ubuntu, que significa eu sou porque nós somos, uma lógica de existência coletiva (SANT'ANA, 2015). Sou tecido pela pluralidade circular do mundo que me rodeia e habita. É por isto que este trabalho traz olhares que ao mesmo tempo em que são organizados por um sujeito, são entrelaçamento de outras vozes que ecoam para além de quem escreve, tecendo sentidos que ultrapassam a ótica sob a qual me proponho a dissertar.

Cada vez mais percebemos a intensa pluralidade do mundo e da existência humana nele. Sociedades que anteriormente pensavam a si mesmas enquanto unidade homogênea começam a perceber, com a globalização e pluralização de sua própria gente, a dissolução da igualdade. O estrangeiro não está mais afastado pelos oceanos, está próximo, em vários espaços e grupos familiares, religiosos, escolares, trabalhistas. Ele é o colega de classe, o pastor, a namorada de um parente próximo, o concorrente para uma vaga de emprego. Corpos e rostos fora da similaridade local vão surgindo, ganhando espaço e causando estranhamento àqueles acostumados por tanto tempo com a semelhança, quiçá treinados para negligenciar as diferenças. Desconhecidas e diferentes línguas, músicas, técnicas, artes, objetos, roupas, animais, tecnologias, religiões, crenças, costumes, alimentos e modos de ser e pensar vão se apresentando não mais somente pelos livros de história geral ou pelos programas de televisão, como coisas distantes, mas estão presentes aqui e agora – e a qualquer momento pela internet – ao nosso lado, nos conhecendo, influenciando, incomodando.

Mas não somente as diferenças distantes vão se aproximando por conta de todos os desdobramentos históricos dos últimos séculos. As linhas demarcatórias de igualdade e diferença globais estão borradas. A própria composição de grupos supostamente homogêneos vem sendo questionada. Ou seja, as diferenças passam a ser percebidas também no interior de grupos que antes pregavam uma sólida igualdade.

No interior de nações milenares aparecem novos agrupamentos contestando a homogeneidade cultural, linguística e religiosa do território, questionando a ideia de nação enquanto unidade sociocultural. Países colonizadores percebem que o barbarismo sob o qual estranharam as colônias é similar àquele que anteriormente os constituiu e alimentou sua atual

composição étnica. As polarizações políticas em muitas sociedades demonstram que não há homogeneidade ideológica. Guerras, pobreza e fome sofridos por determinados grupos no interior de um mesmo governo fazem emergir a resistência e a desintegração.

Quando pensamos nas relações mais cotidianas no interior destes territórios já marcados por insurgentes diferenças a nível macro, notamos também questões outras que ajudam a compreender que a diferença caracteriza todas as sociedades e sujeitos humanos. No interior das relações sociais normativas vão aparecendo questionamentos à igualdade sexual e de gênero derivados da presença de pessoas homossexuais, bissexuais, transexuais, transgêneros, travestis. Estes sujeitos demonstram que o binarismo de gênero masculino e feminino não dá conta da diversidade humana.

Nota-se também que crianças, jovens e idosos não podem mais ser pensados desde uma ótica que concebe a vida a partir da perspectiva adulta. As características geracionais trazem as diferenças para dentro de qualquer agrupamento humano (família, escola, sociedade etc.) e para o interior do curso da vida de uma mesma pessoa. A própria constituição biológica, neurológica e corpórea dos seres humanos, supostamente igual em suas estruturas, torna-se questionável com a sensibilidade às deficiências físicas, transtornos mentais e de desenvolvimento. As diferenças habitam não apenas a aparência dos corpos, mas os processos biológicos, químicos e físicos interiores.

A constituição psíquica e cognitiva também é plural, já que cada um pensa à sua maneira, tem seus jeitos, trejeitos, ideias, ideais, planos, modos próprios de aprender e de encarar a realidade. Cada pessoa tem sua sensibilidade, suas emoções, suas verdades e incertezas, suas formas de sentir e reagir ao contexto. Embora partícipes de comunidades comuns, os humanos vão se diferenciando e constituindo identidades particulares que integram características de similaridade a outras, mas se arranjam sempre de maneira distinta, hoje ainda mais do que nunca.

O acesso à internet aparece como elemento importante na criação de uma recrudescente hibridização e diversificação das identidades culturais. Por meio da rede, as pessoas podem transgredir fronteiras impostas pela localização geográfica, conhecer e se ancorar em culturas distintas como referências para suas identidades, ou mesmo baseá-las no próprio ciberespaço, tecendo identidades que transcendem o contexto físico concreto e se refazem nos recortes e nas colagens comportamentais, linguísticas e imagéticas da virtualidade.

Estas observações sinalizam que a perspectiva da singularidade linear derivada do racionalismo ocidental não é capaz de congrega a humanidade em sua totalidade, pois somos, todos, em uma dimensão ou outra, diferentes. Todos temos identidades mestiças de diferentes

fatores biológicos, sociais, culturais, espirituais, históricos, políticos, territoriais, familiares, corpóreos, estéticos, psíquicos, sexuais, cognitivos, virtuais, dentre tantos outros. Como identidades contingentes, somos forjados e nos forjamos no intrincamento, na mistura, na tessitura, em uma dinâmica complexa e circular de entrelaçamento por vezes contraditório.

É nos interstícios desta realidade que nos incomodamos com uma educação escolar que ainda é pautada pela concepção de um aluno ideal que serve de régua para medir e recortar os demais até se tornarem iguais ao que se considera o melhor jeito de ser gente. Mas é na divergência insurgente dos coletivos inconformes à norma que raios de esperança vão surgindo mediante a possibilidade de pensar outras lógicas para organizar o mundo. É nesta direção que este trabalho se movimenta, tentando contribuir como um modo outro de pensar a relação entre diferenças culturais e escola a fim de pluralizar os modos de educar com respeito aos plurais modos de ser existentes no mundo. Inseridos na Rede Internacional de Escolas Criativas, acreditamos que é urgente reinventar a escolarização hegemônica com seu caráter estático e monocultural.

A Escola Pluricultural Odé Kayodê, escola particular comunitária pautada nas culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas, situada na Cidade de Goiás, desperta interesse nesse sentido para entendermos suas potências transformadoras e transcendentais que podem impulsionar reorganizações em outros contextos educacionais e sociais. Direcionamos o olhar para esta instituição com a indagação se a mesma tem características de uma escola criativa e intercultural em uma perspectiva decolonial, complexa e transdisciplinar. Desde esta questão, desenvolvemos um estudo de caso que teve por objetivo analisar se/porque/como a Escola Pluricultural Odé Kayodê apresenta características de ser uma escola criativa e intercultural em uma perspectiva decolonial, complexa e transdisciplinar. Esta dissertação tenta sistematizar os resultados da investigação por meio de uma lógica contra hegemônica e não linear sustentada na religação teórica de ideias relacionadas à colonialidade/decolonialidade, complexidade, transdisciplinaridade, interculturalidade crítica e criatividade.

A materialidade deste texto se dá enquanto modo de escrita organizado da esquerda para a direita e de alto a baixo por páginas a fio, seja sua leitura feita em um dispositivo digital ou em suporte impresso. A cadência de letras, sílabas, palavras, frases, ideias, parágrafos, páginas e capítulos em ordem numérica crescente expressa a busca pela interlocução entre escritor e leitor, realizando o fenômeno da comunicação. Neste processo é notório o caráter linear deste tipo de escrita e de comunicação que tem basicamente a ideia de introdução, desenvolvimento e conclusão, como diriam professores (as) de produção textual. A lógica por detrás desta forma de organizar o pensamento por meio do texto está baseada na ideia newtoniano-cartesiana,

moderna, disciplinar e colonial de que para conhecer a realidade o melhor caminho é estica-la em linha reta e passo a passo dissecar suas partes, demonstrando as relações de causa e efeito crescentes entre uma parte e outra.

Mas a busca na organização deste trabalho é pela circularidade de um pensamento complexo, pela articulação das ideias todas interligadas e interagindo mesmo quando não conseguimos deixar isto evidente. Acreditamos que o início deste trabalho não está distante do fim em uma linha temporal ou lógica. Aliás, nos perguntamos se há de fato um início e um fim. Mesmo que a materialidade nos impeça de apresentar o conteúdo aqui discutido em círculo, optamos por um modo de organizar abstratamente as ideias discutidas em roda. Ou seja, introdução e considerações finais não estão distantes, mas encostadas como partes de um círculo em que, embora haja distinções de partes, não há fragmentações ou incomunicabilidade, pois o movimento de atravessamento entre uma ideia e outra é circular e não tem apenas uma direção. Cada parte não perde suas características, mas entendemos que estas particularidades existem em virtude do entrelaçamento rotativo, multidirecional, movediço e ambíguo. Assim, evidenciamos que a leitura deste texto poderá ser mais fecunda ao organizar as ideias aqui presentes de modo circular e não somente linear. Não desconsideramos a consistência que a linearidade do pensamento e da organização da escrita promovem, especialmente por termos aprendido a ordenar o mundo assim. Mas estamos na busca de construir outras possibilidades de pensar e estruturar a realidade e nossas interpretações sobre ela.

Cadernos, tranças, flechas e atabaques são tomados como figuras representativas do movimento buscado em cada um dos capítulos do trabalho. Na primeira página de cada capítulo há uma fotografia da pesquisa de campo trazendo estas figuras. As diferentes imagens foram trabalhadas com a sobreposição de uma outra que se repete em todos os casos. Com isto pretendemos indicar que embora haja distinções entre as partes do texto, há sempre um tipo de entrelaçamento contínuo de modo não linear. Cada capítulo também traz como epígrafe colagens de poéticas de resistência e trechos de entrevistas e rodas de conversa realizadas na EPOK. Estas produções, dentre outras, nos acompanharam, inspiraram a pesquisa e de algum modo também se entrelaçaram à escrita do texto. A apresentação de elementos da pesquisa de campo como epígrafe nos capítulos teóricos e de metodologia evidencia que todo o trabalho está, de modo circular e retroativo, sendo nutrido pelas vivências que tivemos na Odé Kayodê.

Assim, em uma leitura linear e concreta deste texto temos algumas seções com a discussão de questões centrais ao trabalho que aparecem resumidamente na seguinte ordem: colonialidade/decolonialidade, transdisciplinaridade, complexidade, interculturalidade e criatividade. Esta é a organização disposta no trabalho de modo concreto, mas no modo de

articular mentalmente estas ideias é preciso envergar, entortar, encurvar a linearidade desta ordem até formar um círculo em que há diversas outras questões pulsantes que não serão discutidas aqui, mas para as quais olhamos e optamos por uma leitura que começa por um lugar da roda e se integra à circularidade do todo e não somente ao que está em sequência crescente e linear. Optamos por um modo de organizar as ideias a fim de possibilitar a compreensão de relações, mas estas podem ser vistas também desde outros ângulos.

É sob esta tentativa de organizar as ideias do trabalho em uma perspectiva circular que no primeiro capítulo tomamos os cadernos como figura para problematizar os modos pelos quais na maioria das vezes estamos acostumados a (não) ler e escrever as diferenças, trazendo discussões da antropologia, dos estudos culturais e de insurgentes perspectivas contra hegemônicas para pensar o contexto escolar e pensar a urgência de reinventar a escola. No segundo capítulo buscamos anunciar articulações teóricas potentes na ultrapassagem da colonialidade, tranças capazes de inspirar uma educação intercultural e criativa, que foge da normatividade hegemônica e se nutre da complexidade, da transdisciplinaridade e da decolonialidade. No terceiro capítulo discutimos os fundamentos metodológicos do presente estudo de caso, mostramos as direções em que atiramos nossas flechas, especialmente na entrada em campo por meio de análise documental, observação, entrevistas semiestruturadas, rodas de conversa, registros fotográficos e sonoros e Diário de Campo. No capítulo quatro o estremecimento dos atabaques é tomado como representação da Escola Pluricultural Odé Kayodê analisada a partir de dez categorias que religam os referenciais teóricos apontam características interculturais e criativas emergentes do enraizamento nas culturas africanas e indígenas em perspectiva decolonial, complexa e transdisciplinar. A partir das discussões precedentes tecemos algumas considerações transitórias sobre o trabalho, destacando algumas questões e possíveis contribuições teóricas.

**CAPÍTULO 1 –
CADERNOS:
MODOS DE (NÃO)
LER E ESCREVER
DIFERENÇAS
CULTURAIS**

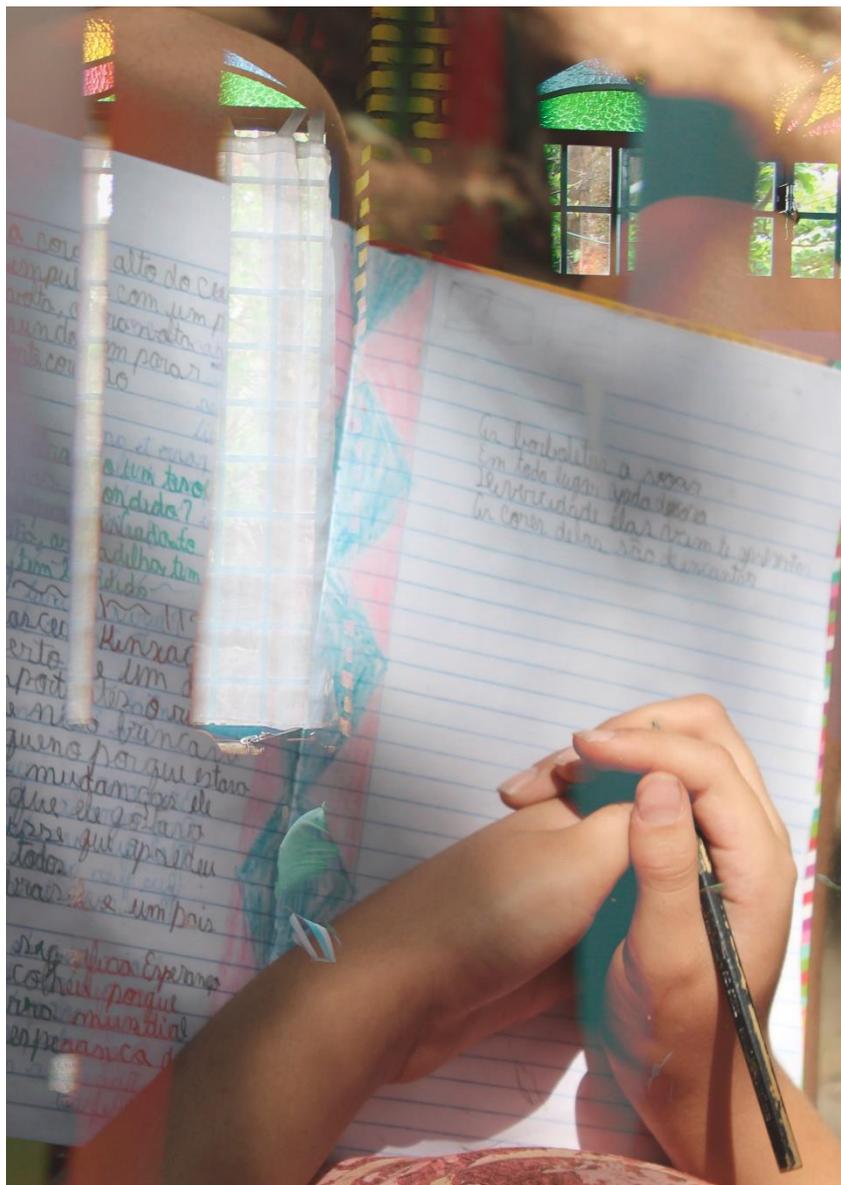


Figura 1 – Cadernos (arquivos do autor)

*Não me iludo com o Brasil das novelas
Sonho com outras telas
Meu espelho é preto no preto
Meu reflexo brilha no escuro
A iluminar caminhos com escurecimentos
necessários
[...]
Eu não olho para o chão
Nem tenho medo da escuridão
Na escuridão está a vitória
O mito da democracia racial que anestesia a
memória
Essa ilusão que segue contaminando a história
Nunca vai me enganar
– Cristiane Sobral, poema Preto no Preto*

*Não tem necessariamente “tia, nós vai ter aula
de que agora? Aula de matemática?”. Não é
por esse caminho, não é de gavetinha que eu
abro: “agora abre o caderno de matemática,
agora abre o caderno de”. Mas ao mesmo
tempo a gente também tem, acha importante a
criança entender [...] parte daquele princípio,
mas se alarga. É um caminho que na verdade
se alarga, mas tem um princípio, porque isso
dá um chão, isso é o chão que eu digo
– Educadora e gestora Esperança*

*A sala de aula porque eu gosto muito de fazer
tarefa, então eu gosto de ficar na sala
– Roda Pica-Pau*

Cadernos são daquele tipo de instrumentos que acompanham quase toda trajetória escolar. Nos territórios escolares estamos em meio à aglomeração de cadernos, dos finos aos espessos, das capas coloridas às monocromáticas, dos baratos aos caros, com ou sem adesivos, doados pelo governo ou comprados a cada novo semestre. Sem dúvidas, o espaço-tempo da escolarização é também o espaço-tempo dos cadernos enquanto objeto que se torna quase que uma extensão do corpo do estudante, um adereço que torna reconhecível na rua uma criança a caminho da escola.

De algum modo, poderíamos considerar o caderno como um objeto-síntese da estrutura escolar linear, regida por uma ordem pré-estabelecida e geralmente fixa em qualquer contexto, sem espaço para ler e escrever as diferenças culturais como potencialidade. Todavia, ao mesmo tempo que é instrumento de reprodução de uma certa lógica, o caderno é espaço de possíveis transgressões à norma, de fuga das linhas dispostas como imposição dos modos de ler, escrever, desenhar, pintar, recortar e colar. Basta ver os tantos rabiscos, rasgos, colagens, escritas e desenhos que insistem contestar a linearidade das páginas nos cadernos dos estudantes. São essas entrelinhas e não-linhas, criações pulsantes dos próprios sujeitos diversos como estão sendo, escorridas pelas páginas mescladas ao molde escolar quadro-caneta-cópia, que desalinham os padrões pré-estabelecidos e configuram possibilidades outras não (pre)vistas.

As linhas podem ser uniformes, mas são muitas as possibilidades do que podemos escrever em cada uma delas e até mesmo de rompê-las de algum modo. Durante a pesquisa sobre/na Escola Pluricultural Odé Kayodê me vi rodeado pelos cadernos dos estudantes da escola e principalmente pelos meus, atentos às elaborações teóricas e aos registros do vivido na pesquisa de campo. A busca foi sempre por ler e escrever caminhos possíveis de ruptura.

Assim também acreditamos ser a escola, encontro de possibilidades, contradições e modos de ler e escrever contestações inclusivas desde as diferenças culturais, desestabilizando o insistente modelo linear. É por isso que tomamos cadernos como figura representativa deste capítulo, no qual tentamos compreender a formatação pré-estabelecida para a instituição escolar e a pulsante confrontação deste modelo a partir das diferenças culturais, entendendo que cadernos e escolas são pré-moldados, mas podem ser tomados para reescritas de mundo.

O contexto social contemporâneo tem destacadas algumas problemáticas relacionadas ao tratamento das diferenças pautado pela negação e pela violência. A violência contra as populações indígenas – para além da diminuição histórica cifrada em milhões de pessoas mortas

desde a colonização – é um ranço bastante atual¹, ligado aos assassinatos decorrentes de invasores de seus territórios, ao aumento do suicídio, à falta de acesso ao sistema de saúde. Também é urgente o problema do genocídio da juventude negra brasileira, grupo mais vulnerável ao homicídio em uma realidade atravessada pelo controle social e racial da população, principalmente por intervenções dos aparatos estatais, como analisa Flores (2016).

Outra realidade aterrorizante é o medo sob o qual a população LGBT vive no Brasil diante da crescente LGBTfobia² que se demonstra em agressões verbais, físicas, emocionais, bem como em homicídios, crimes estes que se dão nas ruas, nas praças, mas também no espaço privado das relações familiares. A taxa de feminicídios no Brasil é a quinta maior no mundo³, expressando como a violência de gênero interfere no direito à vida. As religiões afro-brasileiras são o principal alvo de intolerância e de ataques no Brasil⁴ como uma das formas de atualização do racismo.

Este cenário de violência às diferenças se expressa ainda pelo racismo contra imigrantes, especialmente os de origem africana, vistos majoritariamente como problemáticos para a sociedade⁵. A pedofilia e a violência intrafamiliar são um problema grave na sociedade brasileira⁶ e também se apresentam no panorama de violência às diferenças, justamente por se dar em um contexto de desvalorização da infância.

O atual cenário de violência à diferença mostra como os discursos populares que afirmam a igualdade perante Deus ou perante a lei talvez sejam apenas subterfúgios inconscientes e automáticos para escamotear a barbárie cometida contra nós mesmos em nome de um padrão, de uma norma, de uma igualdade mais fantasiosa do que real.

Assim, é urgente articular a compreensão sobre a igualdade ao reconhecimento e afirmação das diferenças, como aponta Candau (2010a). Entendemos que todos são iguais, mas não deixamos de perceber que esta igualdade se refere à condição humana, e não à forma de ser

¹Informações sobre a questão estão na reportagem disponível em: <http://brasil.elpais.com/brasil/2016/07/13/actualidad/1468422915_764996.html> Acesso em 22 de maio de 2017.

²O portal HuffPost Brasil disponibilizou uma série de informações sobre o assunto, que estão disponíveis em: <<http://projects.brasilpost.com.br/lgbtfobia/>> Acesso em 22 de maio de 2017.

³Informações disponíveis em: <<https://nacoesunidas.org/onu-femicidio-brasil-quinto-maior-mundo-diretrizes-nacionais-buscam-solucao/>> Acesso em 22 de maio de 2017.

⁴Dados sobre esta realidade são apresentados em: <<http://ultimosegundo.ig.com.br/brasil/2016-01-21/por-que-religoes-afro-brasileiras-sao-o-principal-alvo-de-intolerancia-no-pais.html>> Acesso em 22 de maio de 2017.

⁵Referências sobre a questão no endereço: <http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/08/150819_racismo_imigrantes_jp_rm> Acesso em 22 de maio de 2017.

⁶ O problema é mais presente do que muitas vezes se percebe, como infere-se da reportagem disponível em: <<https://oglobo.globo.com/brasil/pedofilia-pesadelo-que-comeca-na-infancia-em-casa-11828021>> Acesso em 22 de maio de 2017.

humano por meio da cultura. Os seres humanos são iguais por serem todos humanos, e por serem todos humanos, são diferentes em suas particularidades construídas culturalmente. A igualdade não pode se dar na exclusão da diferença, e as diferenças não podem apagar um horizonte de igualdade como partilha comum da humanidade e não como fixação de um modelo do que é ser gente tipificado em certas características.

Neste capítulo traremos alguns referenciais para problematizar as diferenças como produções culturais e questionar nossas formas de vê-las e organiza-las no mundo. Assim tentamos possibilitar plurais modos de ver, de escrever e de nos relacionarmos com as diferenças, ou seja, com nossa própria humanidade.

1.1 Da *Kultur* às diferenças culturais como produção discursiva

A crença de que o comportamento social, a capacidade mental e a produção cultural dos seres humanos são fatos biologicamente determinados fundamentou discursos como o darwinismo social, a eugenia e o racismo científico (BOLSANELLO, 1996). Sob a ideia de melhorar a condição física, social, espiritual, moral e econômica da humanidade pelo controle de uma suposta diferença racial, foram legitimadas barbáries como o nazismo e a ideologia do branqueamento, marcando a relação com as diferenças como significação de subalternidade.

Aparentemente, a humanidade sempre tenta construir explicações sobre sua identidade e sobre a diferença do outro. Mas, com a refutação científica da hipótese do determinismo biológico ou geográfico e da noção de raça como distinção genética (BOLSANELLO, 1996; LARAIA, 2001), – ainda que permaneçam seus resquícios no imaginário coletivo – é o termo “cultura” que toma a cena da discussão sobre as diferenças simbólicas e comportamentais da humanidade.

Antes que a antropologia se debruçasse como disciplina no século XX sobre o conceito de cultura, a ideia de *Kultur* foi criada pelos intelectuais alemães do século XVIII como representação de sua suposta contribuição elevada, singular e única para a humanidade universal, como afirmam Laraia (2001) e Veiga-Neto (2003). Esta Cultura passa a ser considerada o suprassumo da produção humana. Trata-se, no entanto, de uma monocultura tecida por sujeitos situados em um determinado lugar de fala, narrando o mundo a partir de suas próprias concepções e postulando a si mesmos como elevação da capacidade de produção cultural da humanidade. Alemães, brancos, de cultura cristã, intelectuais, majoritariamente homens, pertencentes à elite econômica, são estas algumas posições ocupadas pelos fundadores da ideia de *Kultur*. As elaborações culturais que, sob o julgamento destes indivíduos, eram o que de melhor poderia tecer a humanidade, foram tomadas como conjunto universal de uma

humanidade igual, única, pautada no modelo interior à Europa em negação às exterioridades humanas asiáticas, indígenas e africanas recém-descobertas e concebidas como incapazes de produção própria, pois o que produziam não era reconhecido como cultura pelos colonizadores. Restaria auxiliar estes seres inferiores a elevarem-se por meio da aprendizagem daquilo que a modernidade lhes oferecia. Assim,

[...] a Cultura passou a ser escrita com letra maiúscula e no singular. Maiúscula porque era vista ocupando um status muito elevado; no singular porque era entendida como única. E se era elevada e única, foi logo tomada como modelo a ser atingido pelas outras sociedades (VEIGA-NETO, 2003, p. 7).

Todavia, as discussões da antropologia ajudaram a problematizar tais ideias, especialmente com os estudos de Boas (2005), de Levi-Strauss (1993) e também Geertz (2008, p. 150), para quem a cultura é como um mecanismo de controle, uma programação de diversos símbolos significativos pelos quais “o homem encontra sentido nos acontecimentos através dos quais ele vive”. O homem não é determinado por padrões de comportamentos biológicos e isto o faz vulnerável e impreciso quanto à realidade. É a iluminação simbólica operada por meio da cultura que permite ao homem tornar-se humano. A cultura pode ser entendida como a principal base da especificidade humana.

A partir de Geertz (2008), pode-se considerar que ser humano é ser uma espécie particular de homem dentre tantas possíveis, e sem dúvida os homens diferem. A humanidade é comum em construir cultura, mas esta construção demonstra sempre processos, padrões e características diferentes. São distintas as formas pelas quais é possível se tornar humano no seio da cultura como sistema simbólico historicamente construído, difundido por meio da linguagem e de artefatos e objetos diversos, mantido socialmente e aplicado individualmente. As culturas são diversas, mas essenciais para que o homem dê significado à realidade que lhe cerca, fundando-se aí uma pluralidade, esta sim universal, de interpretações para si mesmo, para o mundo e para a existência, pluralidade tal que é colocada em relação por meio das experiências dos indivíduos e dos grupos.

Deste modo, quando conhecemos a diversidade cultural do mundo estamos conhecendo melhor aquilo que somos enquanto humanos e confrontando abordagens minimizadas e totalitárias de ver a realidade. É por meio do confronto com a multiplicidade que passamos a notar quão limitada é nossa própria subjetividade, nossa cultura e nossa pressa em rotular os diferentes como selvagens sem sequer caminharmos na direção de compreendê-los para aceitar sua humanidade comum à nossa, mas com caracteres distintos.

A noção de cultura da qual os estudos culturais partem é fundamental, e é também aquilo que em geral estamos compreendendo como cultura neste trabalho. Segundo Storey (2015), parte-se da proposta de Williams (2009, p. 32) que apresenta três categorias gerais da definição de cultura: o ideal, em que a cultura é “um estado ou processo de perfeição humana, em termos de certeza absoluta ou valores universais”; o registro documental em que a cultura é o conjunto da obra intelectual e imaginativa da experiência humana; a social, em que a cultura é a “descrição de certo estilo de vida”.

Percebemos que a definição tradicional e mais difundida de cultura é a do ideal, que guia o etnocentrismo da *Kultur* (VEIGA-NETO, 2003) e sustenta uma concepção de humanidade universal que irá classificar hierarquicamente as expressões humanas em relação a uma cultura superior. A segunda definição, para Storey (2015), implica em algo semelhante, pois é feita uma espécie de peneiramento para admitir aquilo que faz parte ou não da obra da cultura humana, impondo critérios de hierarquização e postulando a noção de culto e inculto, alta cultura e baixa cultura.

Mas é na definição social de cultura como estilo de vida que Williams (2009) se detém e os estudos culturais se embasam (STOREY, 2015), onde notamos certa aproximação das proposições de Geertz (2008). A definição social de cultura abrange: uma posição antropológica, que descreve a cultura como certo estilo de vida; uma proposição de que a cultura expressa significados e valores; a afirmação de que a análise cultural pode elucidar significados e valores implícitos e explícitos numa cultura ou estilo de vida. Esta perspectiva desobriga a associação quase que direta da cultura em relação às distâncias geográficas e à separação entre nacionalidades. Se a cultura é um estilo de vida com seus significados e valores, não podemos falar de cultura apenas em territórios separados, mas em grupos e sujeitos dentro de um mesmo território que vão criando significados e estilos de vida próprios. Esta definição de cultura incluirá

[...] as obras intelectuais e imaginativas em relação a tradições e sociedades particulares, mas incluirá também a análise de elementos de estilo de vida que para os seguidores das outras definições não são cultura: a organização da produção, a estrutura familiar, a estrutura das instituições que expressam ou governam as relações sociais, as formas e características pelas quais os membros da sociedade se comunicam (WILLIAMS, 2009, p. 32, tradução nossa).

Embora o autor evidencie a importância de dialogar com as outras definições de cultura, nota-se que é esta definição social que permite libertar a cultura da contraposição entre primitivo e moderno, culto e inculto, superior e inferior, pois compreende que a mesma é produzida na vida cotidiana das pessoas com suas capacidades simbólicas e em suas diversas

relações em nível macro e micro. A cultura é concebida como algo dinâmico que abrange a coletividade e o peso das relações históricas, mas também atravessa o nível das relações mais sutis entre os sujeitos e não apenas o nível macro de um determinado grupo social. Deriva desta perspectiva a compreensão de que cada estilo de vida tem suas configurações e sua lógica particular, não sendo possível nesta análise estabelecer filtros de hierarquização, já que cada cultura tem seus valores e significados organizados de modo particular e não referentes a uma cultura universal superior.

A contribuição central de Williams (2009) é “insistir em cultura como uma definição da ‘experiência vivida’ de homens e mulheres ‘comuns’, que tem lugar na interação diária com os textos e as práticas da vida cotidiana” (STOREY, 2015, p. 103). É esta compreensão de cultura que vai inspirar os estudos culturais a investigarem as práticas culturais dos sujeitos em seus cotidianos para reconstruir os valores e significados subjacentes às experiências do grupo que viveu a cultura naquele tempo e espaço.

Surgindo com estas características, salienta Storey (2015), os estudos culturais também dão centralidade à questão do discurso, compreendendo-o como uma produção social feita na relação entre as pessoas que vão produzindo significados e sistemas de significados. Esta estrutura discursiva sistematizada que se forma nas relações sociais tem caráter arbitrário por não demonstrar aquilo que é objetivo e não ser resultado da representação individual, mas ser uma construção coletiva forjada sobre a realidade em meio a relações de poder e enunciação assimétricas. Além disto, compreende-se que os significados dados ao mundo, ao partirem da linguagem, são uma produção e não a apresentação natural das coisas.

Neste contexto, como pensar o que significa a identidade e o que significa a diferença? Uma das tensões iniciais diz respeito ao rompimento da comum perspectiva essencialista. O essencialismo é a crença de que as identidades são de fato o que são de modo natural, por terem uma essência biológica ou histórica que as torna verdadeiras, fixas e imutáveis. Porém, como discute Woodward (2014, p. 13), a “identidade é, na verdade, relacional”. Ou seja, aquilo que é apresentado como sendo uma verdade identitária é uma produção discursiva construída na interação social.

Silva (2014) dá o exemplo de um enunciado afirmativo da identidade como aquilo que é: sou brasileiro. A diferença seria aquilo que o outro é em uma afirmação essencial: ela é italiana. Todavia, ambas as afirmações, ao partirem de uma suposta essência identitária, escondem as artimanhas de negação presentes na linguagem. Para afirmar a nacionalidade brasileira há toda uma afirmação justaposta daquilo que supostamente não se é: não sou mexicano, não sou australiano, não sou japonês, numa cadeia infinita de negações. Com a

afirmação da diferença ocorre também a negação conjunta: ela não é brasileira, ela não é americana, ela não é peruana, etc.

Logo, nota-se que identidade e diferença resultam de atos de criação linguística. Não são coisas a serem reveladas, criaturas do mundo natural ou transcendental, mas são ativamente produzidas em relações sociais e culturais de produção discursiva. Por conta deste caráter socialmente criado por relações discursivas simbólicas, a identidade e a diferença são marcadas pela instabilidade e indeterminação, pois uma carrega sempre o traço da outra, sem qualquer essência, e cada uma delas é reconstruída nas relações sociais, sendo ora uma coisa, ora outra (SILVA, 2014).

As identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença. Essa marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas *simbólicos* de representação quanto por meio de formas de exclusão *social*. A identidade, pois, não é o oposto da diferença: a identidade *depende* da diferença. Nas relações sociais, essas formas de diferença – a simbólica e a social – são estabelecidas, ao menos em parte, por meio de *sistemas classificatórios* (WOODWARD, 2014, p. 40, grifos da autora).

Neste raciocínio entende-se que um sistema de classificação tem seu modo de operação central na realização da divisão de uma população de tal forma a criar pelo menos dois grupos opostos: nós/eles; eu/outro. Na fábrica simbólica das identidades e das diferenças como produções discursivas relacionais, as diferenças tendem a ser narradas e classificadas como oposição negativa da identidade. Historicamente isto pode causar danos diretos a determinados grupos de pessoas, como às pessoas com deficiência, que de acordo com Granemann, Rodrigues e Silva (2017) foram tratadas como aberrações em diferentes momentos e ainda hoje lidam com este tipo de imaginário construído no seio da cultura.

A partir da suposta igualdade e homogeneidade interior a um indivíduo ou grupo, outros passam a ser marcados pelo signo da diferença, “construídos e caracterizados, como tendência geral, com base em supostas carências” (BONIN; RIPOLL; GUIZZO, 2016, p. 27). Para Silva (2014) esta classificação inclui e exclui, hierarquiza e valoriza/desvaloriza, demarca fronteiras de quem está dentro e de quem está fora de um grupo.

O poder de definir a identidade e, a partir dela, a classificação excludente das diferenças, não é de qualquer um, mas sim um ato amarrado às assimétricas relações de poder existentes na sociedade. O privilégio de definir o que é a identidade e o que é a diferença é mantido centralmente por aqueles sujeitos e grupos que tem também o controle material e cultural das relações sociais, os que detém algum poder. De acordo com Woodward (2014), esta operação de poder está basilarmente ligada às oposições criadas por um modelo de pensamento binário que ajuda a fixar os significados por meio da oposição.

Desta forma, entendemos que por mais que as pessoas tenham diferentes constituições biológica, corpórea, regional, linguística e histórica, os significados dados a estas características como diferenças e, sua hierarquização em superioridade e inferioridade, não são processos naturalmente determinados, mas sim social e culturalmente construídas e mantidos por meio do discurso. É por isto que neste trabalho entendemos as diferenças culturais como produções socioculturais possíveis apenas por meio da linguagem, isto é, por meio da representação simbólica.

É nestes termos que compreendemos a construção de significados sobre diferenciações relativas a gênero, etnia/raça, faixa etária, religião, dentre outras. Estas são todas diferenças culturais na medida em que não representam naturalmente qualquer significado positivo ou negativo, mas são tecidas como diferenças com juízo de valores no seio do discurso e da cultura. Estas diferenças são colocadas em categorias classificatórias a partir de enunciados criados por uma identidade que se supõe universal e é privilegiada nas relações de poder existentes na sociedade.

Todavia, há um outro aspecto que subverte e complica as noções relacionais de identidade e diferença. Se trata do seu caráter múltiplo, híbrido e transitório.

Na perspectiva da teoria cultural contemporânea, o hibridismo – a mistura, a conjunção, o intercuro entre diferentes etnias, entre diferentes raças – coloca em xeque aqueles processos que tendem a conceber as identidades como fundamentalmente separadas, divididas, segregadas. O processo de hibridização confunde a suposta natureza e insolubilidade dos grupos que se reúnem sob as diferentes identidades nacionais, raciais ou étnicas. A identidade que se forma por meio do hibridismo não é mais integralmente nenhuma das identidades originais, embora guarde traços delas (SILVA, 2014, p. 87).

Em outras palavras, as diásporas, a globalização, as viagens, os entrelaçamentos digitais, as migrações e todos os outros processos de movimentos demográficos e de cruzamento de fronteiras das identidades tradicionais, contribuem para a desestabilização identitária. Novas identidades vão se formando no cruzamento, no hibridismo, no movimento de entrelaçamento e construção de identidades pós-fronteiriças. Daí as diferenças se tornam cada vez mais complicadas e subvertidas em sua construção relacional às identidades. Os limites artificiais entre as diferenças e as identidades não são mais respeitados, pois a transitoriedade impera transformando constantemente o que antes era visto como algo fixo.

Hall (2003) argumenta que vivemos hoje na era do sujeito pós-moderno que não tem uma identidade fixa, essencial ou permanente. Para ele, isto ocorre por conta das desestabilizações do mundo hodierno, sendo o sujeito portador de características identitárias transitórias e negociáveis de acordo com os ambientes a que se expõe ou é exposto. Não se

trata, assim, de possuir uma identidade fixa e essencial, mas de um mesmo sujeito abrigar identidades distintas, múltiplas, contraditórias, ambivalentes e transitórias que vão se forjando no processo histórico da vida individual em determinados contextos.

O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos (HALL, 2003, p. 13).

Diante da explosão de questões de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade enquanto categorias agora repensadas, fragmentadas e *remixadas*, se constitui um cenário social de instabilidade da localização das identidades. E quanto mais insurgências vão aparecendo à fixidez de identidade e diferença, mostrando que, na realidade, são criaturas da linguagem e da cultura e não da natureza, mais se torna evidente que o que está na base disto tudo é uma crise da própria modernidade e sua estrutura de pensamento binário, um paradigma que baseia a hegemonia de uma identidade branca, cristã, heterossexual, masculina, europeia e militar (HALL, 2003).

Afinal, embora destaque-se atualmente o hibridismo e a ambivalência de identidades plurais e instáveis, reiteramos que esta produção identitária cambiante não pode se desfazer do peso ainda presente de longas trajetórias de relações de poder assimétricas. É na criação de um Outro como errôneo, sombrio, hostil e inferior que a hegemonia de uma identidade ideal (SILVA, 2014) vai se forjando na história com a reiteração constante do binarismo classificatório emergente de modo especial na modernidade.

Nesta direção, diversas questões provocam a subversão da uniformidade moderna e a explosão das diferenças, principalmente a partir de sujeitos subalternizados pelas marcas da diferença. Atualmente nota-se a pluralização intensa das diferenças culturais num nível internacional que transcende os limites territoriais e geográficos, criando uma verdadeira crise da perspectiva que alega a uniformidade da identidade humana. Emergem identidades para além das fronteiras binárias, transgredindo os padrões demarcatórios de diferenças e similaridades e criando terceiros espaços identitários.

1.2 1492: modernidade, colonialidade do poder e racionalidade

Considerando a história da filosofia e da ciência, a modernidade teria nascido em 1636 com a definição do *ego cogito* por Descartes. Porém, na visão de Dussel (1994), o processo é mais amplo e tem início anterior, em 1492, quando ocorre um evento de expulsão étnica em

Granada, na Espanha, e Cristóvão Colombo chega à América Latina. O autor afirma que apesar de a modernidade carregar um conceito racional emancipador, também funda um mito irracional de justificação da violência, que foi encoberto, ocultado, silenciado. O esforço do autor se dá no sentido de desmistificar este cenário por meio do questionamento da modernidade ocidental e do desvelamento de sua violência e exclusão como elementos fundamentais.

A Europa constrói desde 1492 um padrão de pensamento sobre o Outro em torno dos rótulos de imaturidade, covardia e infantilidade. Esta menoridade seria total, física e mental, demonstrada tanto pelos vegetais e animais mais primitivos, brutais e monstruosos, tanto pelos corpos humanos despidos e pelos instrumentos simples. Ao longo da construção do Outro, expresso por uma essencial carência de desenvolvimento, a Europa vai se narrando como Centro da história mundial, o qual seria o padrão desenvolvimentista para as demais sociedades. Outros territórios e povos ficam sob o signo da desqualificação, da incapacidade de se elevar ao espírito de ideias europeu. Assim se forja o eurocentrismo como parte central do próprio ego da Europa, pautado por sua suposta superioridade, que é pensada a partir daquilo que se vê no Outro como defeito. A modernidade vai ganhando seus contornos a partir desta mentalidade, como o oposto do que é o Outro negativo.

O “eu colonizo” ao Outro, à mulher, ao varão derrotado, em uma *erótica alienante*, em uma *economia capitalista* mercantil, segue o curso do “eu conquisto” para o “ego cogito” moderno. A “civilização”, a “modernização” inicia seu curso ambíguo: racionalidade contra as explicações míticas “primitivas”, mas é o mito afinal que encobre a violência sacrificadora do Outro. A expressão de Descartes do *ego cogito*, em 1636, será o resultado ontológico do processo que estamos descrevendo: o *ego*, origem absoluta de um discurso solipsista (DUSSEL, 1994, p. 53, tradução nossa).

Notamos a continuidade da dominação desde a conquista territorial e militar, passando pela colonização dos modos de ser de indígenas e africanos e chegando até à instituição da racionalidade ocidental no *ego cogito*. Mais do que o controle bélico e corpóreo, estruturou-se um controle do pensamento por meio do desmonte das organizações próprias de cultura, racionalidade, política e economia. A vida cotidiana na América Latina foi ordenada desde a perspectiva civilizacional europeia. A luta da racionalidade eurocêntrica contra os mitos de outros povos escondeu o próprio mito construído pela Europa de que ela é o centro da história e o grau máximo de desenvolvimento humano.

Outra discussão insurgente que vai na mesma direção de Dussel (1994) ao detonar as bases rígidas da modernidade é a que vem sendo feita por Quijano (1992) sobre a colonialidade do poder. É preciso compreender que mesmo com o fim do colonialismo permaneceu uma estrutura colonial de poder produzindo discriminações sociais que posteriormente foram codificadas como raciais, étnicas, antropológicas e nacionais. Estas construções foram

assumidas como se fossem categorias explicativas de uma realidade natural, fazendo com que a relação entre a cultura ocidental e outras culturas permanecesse colonial. Por um lado, é uma dominação exterior, como uma subordinação de várias culturas a uma. Por outro, consiste em uma colonização interna, isto é, do imaginário de cada sujeito. Quijano (1992, p. 12, tradução nossa) enfatiza que ocorreu a

[...] sistemática repressão não somente de crenças específicas, ideias, imagens, símbolos ou conhecimentos que não serviram para a dominação colonial global. A repressão caiu, antes de tudo, sobre os modos de conhecer, de produzir conhecimento, de produzir perspectivas, imagens e sistemas de imagens, símbolos, modos de significação; sobre os recursos, padrões e instrumentos de expressão formalizada e objetivada, intelectual ou visual. Foi seguida pela imposição do uso dos próprios padrões de expressão dos dominantes, assim como de suas crenças e imagens referentes ao sobrenatural, as quais serviram não somente para impedir a produção cultural dos dominados, senão também como meios muito eficazes de controle social e cultural, quando a repressão imediata deixou de ser constante e sistemática.

Ao fazer isto os colonizadores estabeleceram uma imagem mistificada de si mesmos e de sua cultura, de seus padrões de produção de conhecimento, tornando a europeização em objeto de sedução para os colonizados, pois isto possibilitava o acesso ao poder. É esta malha de relações que foram sendo impostas durante e após o colonialismo que Quijano (1992) chama de colonialidade do poder, pois os padrões de poder vigentes na colonização formal se atualizaram e se aprofundaram a um nível abstrato, mental, cultural, tornando a inferioridade dos colonizados a regra que pauta as relações sociais. Colonialidade do poder é um termo referente à forma que o poder foi tomando a nível global tendo por base a estrutura colonial de hierarquias e de distribuição do poder.

Neste processo a América Latina foi culturalmente colonizada por meio do genocídio e do extermínio cultural da população, fazendo com que suas formas de expressão se tornassem subservientes à Europa. Destaca-se que neste momento em que o ocidente domina aqueles que são vistos como diferentes emergiu uma classificação racial global. Nos escombros de um mundo destruído desenvolveu-se a ideia de raça como nova e específica categoria para a dominação social, com o sentido de “*naturalização* das novas relações de poder impostas aos sobreviventes deste mundo em destruição: a idéia de que os dominados são o que são, não como vítimas de um conflito de poder” (QUIJANO, 2006, p. 62, grifos do autor).

A raça passou a ser, desde então, a categoria de classificação social básica e universal primeira da história humana, pois não importava onde e quando, todos poderiam ser medidos sob esta régua. Esta classificação deixa de ser abstrata e torna-se um sistema de dominação social que assume diferentes relações e modos de controle, estereotipia e limpeza durante a história.

Ainda segundo o raciocínio de Quijano (2006), articulou-se ao sistema classificatório racial de dominação social um sistema de exploração social sob a forma do capitalismo que se dá no controle do trabalho para a produção de mercadorias no trabalho global. Um sistema permite o domínio baseado na classificação e o outro engendra a exploração. Ambos se necessitam mutuamente e em muitos momentos são simétricos, tornando a classificação racial equivalente à divisão do trabalho.

Para Grosfoguel (2009), a enunciação ocidental enredada à colonialidade do poder esconde seu lugar de produção epistêmica firmado sob um padrão étnico-racial, sexual e de gênero. Todo conhecimento se situa, como discurso (SILVA, 2014), nas relações de poder, seja no lado dominante ou no lado subalterno. A neutralidade e a objetividade não situadas e inseridas em um determinado contexto são mitos ocidentais que escondem as tramas da produção epistemológica.

O pensamento ocidental hegemônico que vai se produzindo na modernidade como encobrimento do outro (DUSSEL, 1994) se desenvolve marcado por relações de poder situadas a partir de um tipo específico de enunciador: o homem heterossexual, branco, patriarcal, cristão, militar, capitalista e europeu, que é a expressão do modelo ideal de humanidade para o qual Descartes transfere a capacidade de pensar universalmente as verdades sobre o mundo. Ao ocupar uma posição anteriormente divina quanto à produção do conhecimento, o homem ocidental concebe a ciência moderna a partir de si mesmo e de seu desejo de conquistar, dominar, de se impor e pronunciar classificações do mundo.

Grosfoguel (2009) concebe assim a existência de uma matriz de poder advinda da colonialidade moderna. Esta matriz abrange de modo entrelaçado uma formação de classes de âmbito global; uma divisão internacional do trabalho entre centro e periferia por meio de formas coercitivas; um sistema interestatal de organizações político-militares; uma hierarquia étnico-racial global que privilegia europeus sobre não europeus; uma hierarquia global que privilegia os homens em relação às mulheres e o patriarcado sobre outros modos de relação entre sexualidade e gênero; uma hierarquia sexual com privilégio para os heterossexuais relativamente a homossexuais; uma hierarquia espiritual que privilegia cristãos às espiritualidades não cristãs e não europeias; uma hierarquia epistêmica que dá privilégio à cosmologia e ao conhecimento ocidental em relação a outras cosmologias e conhecimentos não ocidentais; uma hierarquia linguística entre línguas europeias e não europeias, como se apenas as primeiras pudessem legitimar a comunicação e a produção de conhecimentos e teorias.

Como se nota, esta matriz de poder colonial não se dá na superposição de uma hierarquia à outra, mas no emaranhamento difuso e instável de distintas formas de relações de poder. São

homens europeus heterossexuais e cristãos que se encarregam da empreitada colonial, fazendo com que o poder que vai se constituindo no colonialismo, na colonialidade e no capitalismo como sistema de exploração global do trabalho seja um poder enredado a hierarquias e discursos homofóbicos, sexistas, racistas e excludentes também em outras dimensões.

É no entrelaçamento de múltiplas hierarquias, portanto, que se pode conceber a colonialidade como constituinte central da identidade europeia que vai se produzindo sob a ideia de modernidade. Para Quijano (2006), a Europa se assume como aquilo que é mais novo e mais avançado na humanidade, sendo o traço distintivo disto a sua específica racionalidade, como também corroboram Dussel (1994) e Grosfoguel (2009).

É durante o período em que se estabelecia a dominação colonial nos termos aqui apresentados que foi sendo constituído o complexo cultural chamado de racionalidade/modernidade e colocado como paradigma universal de conhecimento e relação entre a verdadeira humanidade e o resto do mundo. “Tal coetaneidade entre a colonialidade e a elaboração da racionalidade/modernidade não foi de nenhum modo acidental” (QUIJANO, 1992, p. 14, tradução nossa). Pelo contrário, sempre foram e ainda são “dois lados da mesma moeda, duas dimensões de um mesmo processo histórico” (QUIJANO, 2006, p. 74). Na verdade, a produção da modernidade enquanto paradigma de racionalidade exclusivamente europeia é uma expressão da colonialidade do poder. Deste modo, a colonialidade é aspecto constitutivo, enviesado, entrelaçado à racionalidade moderna ocidental.

Quijano (1992) afirma que o conhecimento moderno foi pensado da mesma forma que se pensa a propriedade, como a relação entre um indivíduo e uma coisa. O mecanismo mental do individualismo subjaz tanto a relação material quanto a cognitiva, postulando uma exterioridade excludente e não a comunicação, o intercâmbio. É nesta perspectiva que o ocidente constrói as outras culturas como exterioridades excludentes de si, como objetos que são percebidos como desigualdade, inferioridade.

Nota-se que a estrutura de pensamento do conhecimento racional europeu está emaranhada às malhas da dominação colonial. O “paradigma europeu do conhecimento racional, não somente foi elaborado no contexto de, senão como parte de uma estrutura de poder que implicava a dominação colonial europeia sobre o resto do mundo” (QUIJANO, 1992, p. 16, tradução nossa). Em outras palavras, a colonialidade formatou a ciência moderna racional enquanto estrutura hierárquica para a classificação epistemológica e cultural de todos os modos de produção simbólica e intelectual ao redor do globo.

Santos (2009) alerta que o pensamento moderno do ocidente, historicamente hegemônico, é um pensamento abissal baseado em um sistema de distinções visíveis e

invisíveis. Um pensamento que estabelece linhas radicais divisórias da realidade social em dois universos: “o universo ‘deste lado da linha’ e o universo ‘do outro lado da linha’ (SANTOS, 2009, p. 23), correspondendo o primeiro aos sujeitos e territórios colonizadores e o segundo aos colonizados.

O caráter fundamental deste pensamento abissal é a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha – o lado de cá prevalece pelo esgotamento do outro, pelo traçado de diversas distinções sob a invisibilidade da própria divisão fundamental. É o pensamento moderno que se torna detentor, por meio da ciência, do monopólio definidor entre o verdadeiro e o falso.

Do outro lado da linha, não há conhecimento real; existem crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjectivos, que, na melhor das hipóteses, podem tornar-se objectos ou matéria-prima para a inquirição científica. [...] O outro lado da linha compreende uma vasta gama de experiências desperdiçadas, tornadas invisíveis, tal como os seus autores (SANTOS, 2009, p. 25-26).

A modernidade vai produzindo, deste modo, compartimentalizações na possibilidade de construção do conhecimento, que só é concebido como válido quando se encaixa no modo de pensamento abissal. Toda forma e tipo de conhecimento que não siga os contornos do ocidente é relegada ao rebaixamento no nível de outra coisa qualquer que não serve para além de ser investigada pela cientificidade modernizada. A linha divisória abissal opera assim uma cisão cognitiva central que evidencia a capacidade de uns e a incapacidade de outros, a saber, a capacidade intelectual elevada daqueles que pensam desde uma estrutura cognitiva europeia e a incapacidade dos outros que pensam desde perspectivas não ocidentais.

Para Santos (2009) a estranheza às práticas do outro lado da linha é uma negação da natureza humana de seus agentes. Tal era esta suposição, que os humanistas dos séculos XV e XVI chegaram à conclusão de que os pertencentes às zonas coloniais eram verdadeiramente sub-humanos e, como tais, não poderiam ser pensados como sujeitos a serem salvaguardados da apropriação como cooptação e nem da violência física, material, cultural e humana. Portanto, ausentes da condição de humanidade, seres sub-humanos modernos, estes povos estavam para além da legalidade, não considerados como seres a quem se devia respeitar ou incluir socialmente. Esta negação de uma parte da humanidade é sacrificial na medida em que permite a afirmação de uma outra parte como universal. Todavia, a resistência ativa contra tais padrões de poder sempre existiu, estando presente também no Brasil contemporâneo.

1.3 Redescobrimo as diferenças: resistências, movimentos e criações no Brasil

Não é de hoje que as diferenças existem, interagem, se enfrentam e se ressignificam por meio da interação. Entretanto, embora a história do Brasil seja uma história de pluralidade

cultural, o padrão de relacionamento entre as diferenças foi sempre a violência de uma cultura que se pensa superior em perspectiva abissal (VEIGA-NETO, 2003; SANTOS, 2009) sobre as outras que foram subalternizadas e classificadas como inferioridade.

Ao mesmo tempo, a resistência dos marginalizados esteve presente durante todos os momentos da história do país, seja pela fuga indígena para os interiores das matas, pelos suicídios, revoluções e formação de Quilombos pelos negros, ou, especialmente a partir do século XX, pelas mobilizações sociais populares organizadas em torno de questões cada vez mais plurais (GOHN, 2013).

Não foi apenas a condição de país colonizado que trouxe para o Brasil diferentes culturas sob o signo da dominação ou da submissão, mas a imigração dos séculos XIX e XX e as transformações internas do país tornam a sociedade “altamente diferenciada e multifacetada. Trata-se de uma sociedade pluricultural, plurinacional e multi-étnica” (OLIVEN, 1990, p. 123). Todavia, a sociedade brasileira é permeada por contradições internas, o que faz emergir movimentos sociais diversos e com difusas concepções, mas a maioria convergindo em realizar cada vez mais a crítica profunda à ineficácia da alteridade virtual dominante no ocidente. São incluídas neste cenário, conforme as análises de Oliven (1990) e Fleuri (2003), pautas relativas às identidades etárias (crianças, jovens e idosos), às identidades sexuais e de gênero (movimentos feministas e homossexuais), às identidades religiosas (religiões populares como o neopentecostalismo e religiões marginalizadas como as afro-brasileiras), às identidades regionais, às identidades étnicas (movimentos negros e indígenas) e às identidades de pessoas com deficiências. Estes e outros grupos lutam por direitos relacionados às suas identidades.

Estes movimentos são distintos, embora em alguns momentos convergentes, e buscam justamente as diferenças ao partirem de uma revalorização da cultura na oposição ou contraste a padrões identitários firmados como hegemônicos. “O que se verifica no Brasil atualmente é, em última análise, a redescoberta das diferenças. Este processo não se dá a partir dos intelectuais, mas a partir dos movimentos sociais” (OLIVEN, 1990, p. 132), que buscam visibilidade e representatividade nos mais diversos espaços sociais a fim de influenciar os rumos de uma sociedade que tradicionalmente narra a diferença como inferioridade.

Mais recentemente, Gohn (2013) destaca o fortalecimento dos movimentos de gênero, de afro-brasileiros, de indígenas, de jovens e idosos. Estes são considerados movimentos identitários e culturais ao conferirem a seus participantes uma identidade centrada em fatores biológicos e étnico/raciais ou geracionais que, por sua vez, são as temáticas que mais cresceram nas mobilizações sociais a partir dos anos 1990.

Este cenário de lutas múltiplas e constantes de movimentos identitários e culturais no Brasil traz para o século XXI com toda força a questão dos “direitos culturais que preconizam o direito à diversidade da cultura dos povos, enquanto etnias, raças, crenças, opções religiosas, sexuais etc.” (GOHN, 2013, p. 121). A emergência da cultura no contexto das lutas sociais e dos direitos, enquanto direitos culturais, permite reafirmar a ineficácia da perspectiva de universalidade dos direitos sociais e individuais referenciados em um ideal de humanidade homogêneo da modernidade (SEMPRINI, 1999). Há uma diversidade de agentes que dinamizam esta pauta da diversidade cultural no cenário mundial e nacional contemporâneo

As diferenças culturais presentes no contexto concreto da população brasileira são sobressalentes e mesmo que sejam negadas ou desconsideradas discursivamente em meio às amarras da colonialidade do poder da modernidade ocidental, não podem ser amalgamadas de fato. A difusão de concepções e práticas propensas à uniformidade cultural não é capaz de impedir que existam distintos sujeitos e grupos sociais que se expressem em sua multiplicidade de diferenças e consigam, paulatinamente, interferir no cenário político e legislativo, especialmente na educação.

1.4 Diferenças culturais como desafio para a educação escolar brasileira

A expansão da escola de massas se deu de forma mais acelerada durante o século XX em todo o mundo, carregando a promessa de progresso social a ser alcançado por meio da difusão da razão moderna (CANÁRIO, 2007). Na América Latina das últimas décadas diversas iniciativas governamentais, mesmo que tardiamente, se ocuparam em promover o acesso das camadas populares à educação escolar que teria por missão garantir a “apropriação de conhecimento considerado socialmente relevante e a formação para a cidadania” (CANDAU, 2010a, p. 14). No Brasil atual, a matrícula da população com idade para frequência no ensino fundamental é bastante significativa, chegando ao índice de 98,4%⁷. Este número indica a tendência à universalização do acesso à escolarização nos próximos anos, desejo que aparece repetidamente nos discursos político-partidários.

Porém, de que escola estamos falando? Que instituição é esta em que a maioria das crianças e adolescentes dos dias atuais passa boa parte de sua vida? Que educação está sendo oferecida nestas escolas? Que formação tem sido pensada e desenvolvida para o recrudescente número de pessoas a ingressar na escolarização? Que articulações a educação escolar em geral tem feito com a realidade hodierna?

⁷ Números apresentados na meta 2 do Plano Nacional de Educação, aberto à consulta no endereço <<http://simec.mec.gov.br/pde/graficopne.php>>. Acesso em 31 de janeiro de 2017.

No que se refere à escola pública, Libâneo (2011, p. 75) chega a afirmar que o sonho democrático se frustrou ao extremo de esta não “cumprir seus objetivos sociais e pedagógicos” por conta do alinhamento à lógica economicista do capitalismo internacional. Sendo uma forma moderna ao lado de outras como a nação e o mercado, a escola incorpora conteúdos e suportes técnicos, mas sua definição principal está na sua modalidade espaçotemporal, em sua forma, “como uma máquina de adaptação cognitiva ao assujeitamento requerido pelo modo de produção dominante” (SODRÉ, 2012, p. 81). Ou seja, a escolarização está fundamentalmente articulada às relações de poder tecidas na sociedade, sendo um importante espaço e tempo de reprodução destas mesmas relações que, por sua vez, se veem questionadas por diferentes movimentos sociais.

Questões como estas tem colocado sob suspeita a escola de massas difundida de modo hegemônico no Brasil. O assunto se torna pauta importante na sociedade, nas mídias e nos movimentos sociais (GOHN, 2013), especialmente quando se torna público e notório o alastrado fracasso na aprendizagem dos estudantes, a precariedade de condições físicas das escolas e o mal-estar profissional dos docentes (MOSÉ, 2013). Estaríamos agora diante de um cenário de crise da escola? De acordo com Canário (2007), as certezas oferecidas por esta instituição tornam-se hoje em profundas incertezas por conta das aceleradas mudanças no mundo que não são acompanhadas por uma escola que se mantém engessada em sua configuração. Parece crescente a noção de que já não é o bastante dar acesso à escolarização, mas que é preciso repensa-la no presente século.

Neste cenário, uma das questões que se apresenta com destaque é relativa às diferenças culturais, que tem sido estampada na pressão de movimentos sociais à escola e em sua influência em políticas afirmativas e curriculares (FLEURI, 2003; GOHN, 2013). Estudos como os de Veiga-Neto (2003), Canário (2007) e Moraes (2012) apontam que a educação escolar contemporânea é fundada na modernidade ocidental, o que ajuda a entender suas atuais características excludentes.

Enquanto instituição da modernidade ocidental (CANÁRIO, 2007) a escola endossa e reproduz não apenas o modelo de pensamento reducionista da ciência moderna, mas também suas estruturas e hierarquias originadas na colonialidade do poder, como argumenta Sodré (2012). Por ser fundamentada na modernidade ocidental, a escolarização de massas como organizada hegemonicamente parte de um basilar encobrimento do Outro (DUSSEL, 1994) dentro das estruturas da colonialidade (QUIJANO, 1992) com sua matriz de poder (GROSFOGUEL, 2009) e seu pensamento abissal (SANTOS, 2009).

Entendemos que a produção discursiva de diferenças como inferioridade (SILVA, 2014), como acontece na escola (CANDAU, 2014), se dá não apenas no âmbito superficial das práticas e das relações cotidianas, mas por conta de uma base moderna excludente e reducionista. Assim, consideramos que para repensar a escola não basta propor a necessidade da inserção de novas metodologias ou ferramentas, como ocorre muitas vezes. Embora estas questões possam compor modelos reinventados de educação, é fundamental aprofundar a discussão no que se refere às bases paradigmáticas da educação estabelecidas na modernidade, pois é esta compreensão que ajudará a criar outras vias na realidade atual, especialmente no que concerne às diferenças culturais.

Atuam em relação ao campo educacional, em simultaneidade e entrelaçamento, as forças da construção de um pensamento crítico cada vez mais plural, referenciado em fontes epistemológicas distintas, e as pressões sociais com suas práticas cotidianas de resistência e criação de outras alternativas de organização coletiva. Neste bojo questões culturais têm tomado parte importante no cenário de acaloradas discussões.

[...] assiste-se hoje a uma verdadeira *virada cultural*, que pode ser resumida como o entendimento de que a cultura é central não porque ocupe um centro, uma posição única e privilegiada, mas porque perpassa tudo o que acontece nas nossas vidas e todas as representações que fazemos desses acontecimentos (VEIGA-NETO, 2003, p. 6, grifos do autor).

A virada cultural que vivenciamos leva a questionar a educação escolar que tradicionalmente intenta transmitir uma cultura, a *Kultur* (VEIGA-NETO, 2003), supostamente superior, a sujeitos considerados carentes, diferentes, deficitários. Movimentos sociais em torno das diferenças (GOHN, 2013) passam a pressionar fortemente os sistemas de ensino por uma educação mais inclusiva, que represente a todos e ajude a superar as discriminações e assimetrias de poder presentes na escola e na sociedade (FLEURI, 2003).

Enquanto a diversidade simbólica e cognitiva do mundo se expressa por formas visuais, sonoras e gestuais de comunicação, a escola se centraliza quase que unicamente na escrita, com processos de ensinar e aprender unidirecionais no sentido de transmissão, recepção e reprodução da produção de um saber único pela via exclusiva alfabética, endossando a hierarquia linguística da matriz de poder colonial (GROSFOGUEL, 2009).

Assim, nota-se que a escola vai reproduzindo, dentre várias hierarquias da colonialidade (GROSFOGUEL, 2009), a hierarquia linguística, que difunde modos cristalizados de ver as diferenças culturais em classificação e se entrelaça fundamentalmente ao modelo abissal de pensar o mundo (SANTOS, 2009). Tal realidade tem sido questionada por estudos no campo da linguagem, especialmente na linguística aplicada crítica, como indicam Almeida, Sabota e

Curado (2016). Isto implica na contestação das grandes generalizações feitas pela ciência positivista que influenciaram as práticas sociais e os delineamentos linguísticos da escolarização, possibilitando a interação contemporânea com outros letramentos, inclusive digitais, feitos por outros sujeitos, tecidos na oposição aos binarismos excludentes do discurso hegemônico moderno.

Numa tentativa de síntese sobre esta contemporaneidade extremamente complexa, notamos que o panorama social e educacional atual apresenta fundamentalmente o desafio ao projeto moderno de sociedade e de educação. A ocorrência de mudanças políticas, sociais, econômicas, culturais e epistemológicas apresenta um cenário que agora tem verdades questionadas, transitórias. A subversão dos diferentes começa a explodir nos variados espaços sociais e intelectuais. Forma-se um panorama em que, para Moreira e Silva Júnior (2016, p. 47),

[...] diversos sujeitos sociais deixam de aceitar as posições que lhes haviam sido determinadas e passam a reivindicar fortemente novos espaços e direitos, marcando suas posições políticas pela busca de legitimação e reconhecimento de suas identidades sociais. Nesse cenário atribulado e incerto, torna-se indispensável imaginar outras possibilidades de ser, de agir, de dialogar, de viver.

O início deste novo século traz novas questões, valores, propostas, identidades e paradigmas, para as quais as tradicionais concepções e modos de agir, pensar e educar não se encontram preparadas. Sai de cena o sujeito centrado e coerente, racional e homogêneo como era visto na modernidade (HALL, 2003) e reaparecem novas subjetividades móveis, mestiças, contraditórias, transgressivas, mas contestadoras, críticas, inconformadas com os padrões de pensamento abissais (SANTOS, 2009) e com a múltipla dominação da colonialidade (GROSGOUEL, 2009). Explode a politização das identidades relacionadas ao feminismo, à diversidade sexual, à rejeição do racismo, à migração das antigas colônias para países ricos.

Os corpos não padronizados, estranhos, fora da norma instituída com significação de plenitude passam a ter presença nas escolas. Ao chegar na escola estes sujeitos se deparam com um modelo pedagógico baseado em um ideal de aluno, de gente, um padrão universal modelado pelo homem europeu (SODRÉ, 2012), o que coloca um grande nó para o modelo educacional vigente: a configuração moderna ocidental da escola e de muitos dos seus profissionais e estudantes está orientada por uma perspectiva de conversão da multiplicidade em um padrão homogêneo por meio da formação escolar; ao mesmo tempo as identidades múltiplas, híbridas e transitórias que vem povoando a escola tendem a desestabilizar e desmistificar conceitos e regras considerados naturais, mas que são socialmente construídos. Nesta dinâmica percebe-se o conflito tecido entre uma perspectiva hegemônica produtora de sub-humanidade e

subalternidade e seu enfrentamento pelos sujeitos inferiorizados que afirmam sua humanidade em seus diferentes jeitos de ser gente (GEERTZ, 2008) e de aprender (ARROYO, 2012).

Aparentemente, a educação escolar nunca antes foi interpelada de modo tão incisivo com relação às diferenças. Candau (2016a, p. 7) observa este panorama e diz:

Relações étnico-raciais, diversidade sexual, questões de gênero, pluralismo religioso, relações geracionais, culturas infantis e juvenis, saberes curriculares, entre outros, são temas que provocam tensões, reações de intolerância, e discriminação, assim como suscitam diversas iniciativas orientadas a trabalhá-los numa perspectiva orientada à afirmação democrática, ao respeito mútuo, à aceitação da diferença e à construção de uma sociedade em que todos e todas possam ser plenamente cidadãos e cidadãs.

Além disto, órgãos internacionais impulsionam a discussão em torno da questão por meio da proposição de acordos, tratados e outros documentos com adesão do Estado brasileiro no que se refere a políticas educacionais inclusivas e anti-discriminatórias (GOHN, 2013). Entendemos que a promulgação de leis relativas à história e cultura africana, afro-brasileira e indígena (Lei 10.639/03 e Lei 11.645/08 e seus respectivos pareceres) é um exemplo de como estes agentes externos e centralmente as lutas sociais em torno de questões culturais têm pressionado o cenário educacional em relação ao currículo, à formação docente, à produção de materiais didáticos etc. Bonin, Ripoll e Guizzo (2016) indicam que desde a inclusão da educação especial na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 percebe-se a crescente introdução de pautas relativas às diferenças nas legislações brasileiras, embora isto ocorra de modo lento, por vezes superficial, e sem se articular a temáticas outras como sexualidade, gênero, religiosidade e identidades geracionais. Granemann, Rodrigues e Silva (2017) apontam que as políticas relativas à escolarização da pessoa com deficiência têm sido bastante discutidas nas últimas décadas, faltando ainda maior efetividade em sua implementação.

A Constituição da República Federativa do Brasil, datada de 1988, traz princípios de combate aos preconceitos e preza pela inclusão social, o que deveria inspirar também a organização formal da educação em todo o país. Porém, o que tem sido mais comum é o que se apresenta no Plano Nacional de Educação de 2014, a limitação “a um objetivo genérico de combate a qualquer forma de discriminação” (BONIN; RIPOLL; GUIZZO, 2016, p. 32). Na prática isto acaba por se expressar em um afastamento da genuína incorporação das temáticas relacionadas às diferenças no fazer escolar cotidiano. Assim, continua a ser reproduzida uma educação que tem “características fortemente monoculturais e privilegia uma perspectiva universalista vinculada à perspectiva iluminista” (CANDAU, 2012a, p. 51).

Na maior parte dos casos a diferença é concebida como inferioridade, resultando em processos educativos que inferiorizam os sujeitos considerados diferentes desde uma ótica

predominantemente europeia. Tenta-se corrigir as diferenças culturais, sexuais, de gênero, étnico-raciais, estéticas, políticas, epistemológicas, cognitivas e religiosas como se estas fossem erros ou desvios necessitados de conversão ao modelo humano universal erigido como sendo o homem ocidental com suas características particulares (SODRÉ, 2012; CANDAU, 2016b).

Por conta disto vemos hoje uma escola

[...] padronizada, ritualística, formal, pouco dinâmica, que enfatiza processos de mera transferência de conhecimentos, quando esta de fato acontece, e está referida à cultura de determinados atores sociais, brancos, de classe média, de extrato burguês e configurados pela cultura ocidental, considerada como universal (CANDAU, 2010b, p. 53).

Compreendemos que esta problemática relação entre escola e diferenças culturais deriva fundamentalmente do fato de a educação contemporânea se assentar na modernidade e reproduzir sua lógica. Como debatemos anteriormente, a modernidade é extremamente excludente. Nascida no encobrimento do Outro (DUSSEL, 1994), funda a colonialidade do poder (QUIJANO, 1992) com sua matriz de dominação (GROSFOGUEL, 2009) que constrói narrativamente as diferenças em uma classificação hierárquica (SILVA, 2014) seja por questões de gênero, religião, valores culturais, etnia/raça, sexualidade, geração, classe social etc. O pensamento moderno ocidental baseado na exaltação da ciência e na construção de linhas invisíveis e divisórias da humanidade (SANTOS, 2009) é o que baliza a escolarização criada em um determinado contexto e difundida de modo hegemônico para as massas durante o século XX (CANÁRIO, 2007).

Mas no momento em que esta modernidade passa a ser veementemente questionada e seu paradigma de conhecimento racionalista é posto em discussão, a educação escolar se vê diante de uma crise derivada da crise da tradicional concepção de modernidade, produzindo uma escola das incertezas (CANÁRIO, 2007), uma escola sem bases fixas e com suas verdades e práticas já insustentáveis.

As palavras de Arroyo (2012, p. 17) ajudam a fazer esta conexão entre uma escolarização moderna excludente e os padrões de poder da modernidade colonial que discutimos anteriormente:

A pedagogia moderna tem participado do pensamento moderno, inclusive de seu caráter abissal e sacrificial na subalternização dos Outros. É constituinte da autoidentidade da escola, da docência, do pensamento pedagógico que se justificam em um modo de pensar os coletivos humanos em linhas radicais. Do lado de cá os cultos, civilizados, racionais, éticos, produtores de verdades; do lado de lá os incultos, ignorantes, irracionais, primitivos, inconscientes. No lado de cá existem saberes, ciências, verdades; do lado de lá inexistem ou é o reino do falso, das crendices. O pensamento pedagógico assume essa dicotomia abissal e se propõe a função de trazer os Outros da inexistência, da ignorância, da falsa consciência e dos falsos modos de

pensar para as verdades, o modo de pensar racional, científico. As teorias pedagógicas, as didáticas se pensavam para tirá-los desse abismo, para acompanhá-los em percursos exitosos, para o conhecimento, a verdade, a ciência e a moralidade.

Diante deste raciocínio e de toda a discussão deste capítulo, percebe-se que a fundamental tensão a ser discutida na relação entre as diferenças culturais e a educação escolar, portanto, é relativa à urgência e às possibilidades de abertura paradigmática para além das estruturas da modernidade/colonialidade com sua racionalidade reducionista e eurocêntrica (QUIJANO, 1992). A oposição às diferenças, é, sobretudo, referente ao plano epistemológico da educação (CANDA, 2016a), sendo necessário avançar na discussão sobre a relação entre diferenças culturais e educação a partir de propostas de abertura epistemológica, paradigmática para além da modernidade.

Por isso, precisamos de olhares sensíveis às diferenças, vendo sua emergência nas relações cotidianas a fim de possibilitar processos pedagógicos que não sejam cegos à diversidade como se todas as pessoas fossem iguais, levando a uma pedagogia homogeneizante que promove o desenvolvimento de alguns e classifica a outros como inferiores. Precisamos de rabiscos nos cadernos, de desalinhamentos na hegemonia pedagógica ocidental, expressa por meio de diferentes criações possíveis a partir da pluralidade potente dos sujeitos. Assim poderemos criar trilhas para novos modelos escolares, escrever, rabiscar e desenhar nos cadernos que nos cercam, transgredindo a lógica normativa a fim de imaginar escolas pautadas pelas relações positivas entre as diferenças culturais, interculturalizadas, diferenciadas da perspectiva monocultural vigente com suas amarras positivistas. A tentativa deste trabalho se dá nesta direção e será aprofundada com as tranças criadas no capítulo seguinte.

**CAPÍTULO 2 –
TRANÇAS:
ENTRELACES
TEÓRICOS PARA
A CRIAÇÃO DE
RUMOS OUTROS**



Figura 2 – Tranças (arquivos do autor)

*Sempre foi quebra de corrente, sem
brincadeira
Isso é luta escondida na dança, é igual
capoeira
Resistência mocada na trança, beleza
guerreira
[...]
As pessoas são como as palavras
Só tem sentido se junto das outras
Foi sonho, foi rima, hoje é fato pra palco
Eu e você juntos somos nós
E nós que ninguém desata
– Emicida, música Yasuke*

*[...] esse tipo de educação [...] faz vir pra fora
tudo que eles tem de bom de criatividade, de
tesão de viver, de tudo que a gente foi ficando
amassado, amassado, amassado. [...] Isso que
explica pra mim porque que uma pessoa chega
aqui feia e sai bonita, e não é só porque foi
fazer trança no cabelo não [risos].
– Idealizador Desafio*

*A gente aprende a ser também um pouco de
índio, porque todo mundo é um pouco de índio.
[...] teve um dia que os índios foi lá na Aldeia
que eu até me esqueci de ir embora do tanto
que eu tava entertido (sic) e aí eu aprendi a ser
índio e fiz novos amigos
– Roda Tucano*

Tranças são produções estéticas presentes em diferentes culturas. Em muitas sociedades africanas as tranças são criações que vão além do embelezamento para representar pertencimento étnico, faixa etária, posição social, estado civil etc. Os cabelos africanos são modelados em múltiplas possibilidades ornamentais, trançando diferentes cores, direções e arranjos que fazem das cabeças territórios artísticos. Em mãos habilidosas as mechas de cabelos naturais e ou sintéticos são arranjadas umas às outras e transformadas em deslumbrantes padrões de tranças coladas ao couro cabeludo ou soltas desenhando penteados plurais.

O uso de tranças acompanha os negros desde a África, como nos lembra Gomes (2008), mas nem sempre com o sentido cultural originário, e sim em meio a conflitos entre rejeição, aceitação e ressignificação do pertencimento étnico-racial. Muitas pessoas aderem aos trançados capilares para demarcar uma posição estética, cultural e política de resistência aos padrões de poder vigentes, embora isto se torne bastante difuso no contexto atual. Um outro aspecto é que desde as tranças de raiz até às *box braids*, o trançado de matriz africana parte de uma composição capilar prévia para criar entrelaçamentos ainda não (pre)vistos, mas potencialmente existentes, embora isto não altere a estrutura original de cada fio de cabelo. Em outras palavras, o cabelo abriga a potência de um trançado, mas se configura concretamente apenas na mão de uma/um trancista, e nem por isto deixa de ser o cabelo que é ao mesmo tempo em que se elabora em algo distinto.

As tranças de raiz me acompanharam durante parte da construção deste trabalho, feitas pela primeira vez na minha própria cabeça por uma pessoa próxima à Vila Esperança durante um período de vivências na Escola Pluricultural Odé Kayodê. Nesse período tive a possibilidade de alargar de modo experiencial minhas concepções e preferências estéticas, levando na cabeça o enraizamento externo das (des)aprendizagens internas relacionadas a este trabalho.

Partindo do campo vivencial, utilizamos a figuração da trança como modo de representar o esforço realizado neste capítulo que é, a um só tempo, demarcação de resistência estético-epistemológica a partir das diferenças culturais, e entrelaçamento de ideias com o objetivo de caminhar por novos rumos partindo da discussão do capítulo anterior. A proposta nesta parte do trabalho é trançar o pensamento de quem lê e de quem escreve, assim como se trançam mechas de cabelo na cabeça. Como trancistas de ideias enraizados em nossas culturas plurais, propomos evidenciar possibilidades teóricas de articulação entre perspectivas que tem particularidades, mas podem ser conjugadas na criação bela de algo novo que traz as particularidades sem desfazê-las.

A escola, no projeto da modernidade ocidental, se torna palco de conversão dos sub-humanos em humanos, dos desviantes em formatados. Os diferentes concebidos como

inferiores teriam sua oportunidade última de melhoramento por meio do acesso à escolarização, que os tornaria iguais, humanos, conformados a um padrão de superioridade. Esta padronização se dá pelo controle dos corpos, enfileirados, disciplinados, domados, enclausurados em caixas de concreto, sempre atentos ao caderno, ao livro didático e à lousa encoberta pelas nuças de outros, em busca das respostas únicas aprovadas como corretas. Assim poderão apreender as normas que os farão se aproximar dos ideais modernos ao máximo possível, expurgando de si mesmos suas singularidades.

Como Quijano (1992) diz, a colonialidade traz consigo a sedução dos sujeitos ao modelo de pensar e de ser europeu, modelo este que permitiria o acesso ao poder, ao conhecimento verdadeiro, à humanidade. Não é justamente neste sentido que a escolarização de massas da modernidade se organiza ao pensar uma formação homogênea para todos? O estudo de Canário (2007) aponta como a escola massificada moderna se difunde e é desejada pelo fato de oferecer formação e certificação que permitem a ascensão social, o progresso e a felicidade que apenas a racionalidade moderna ocidental poderia oferecer. A escola se torna enviesada pela matriz de poder colonial.

A partir desta problemática, o presente capítulo tem como proposta central anunciar modos outros de pensar, a partir do entrelaçamento entre decolonialidade (MIGNOLO, 2007), complexidade (MORIN, 2012) e transdisciplinaridade (NICOLESCU, 1999) e suas possíveis implicações na construção de uma educação por outras vias, que religue diferenças culturais e educação escolar, para além dos padrões da modernidade, pautada pela interculturalidade (CANDAUI, 2016a) e pela criatividade (TORRE, 2012). As reflexões aqui feitas trarão elementos que foram discutidos no primeiro capítulo na tentativa de construir bases epistemológicas que permitam religar diferenças culturais e educação no deslocamento em relação ao que foi problematizado anteriormente. É evidente que as conexões teóricas propostas não estão imunes à crítica e à reconstrução, bem como não se fecham às possibilidades apresentadas.

2.1 Abrir paradigmas na educação: um giro decolonial

Diante da crescente compreensão sobre a colonialidade do poder (QUIJANO, 1992) e sobre o silenciamento das mais diversas formas de ser, saber e viver, nota-se que para pensar uma educação que integre as diferenças culturais é preciso caminhar para além da racionalidade ocidental moderna e de seus traços universalistas e impositivos. Iniciativas nesta direção emergem em todas as margens criadas pela colonialidade, isto é, os subalternizados marcados como diferentes articulam de modo cada vez mais intenso as suas vozes na crítica e na

proposição de outras epistemologias para repensar o pensamento e a educação escolar. Deste modo,

[...] para a perspectiva crítica do Hemisfério Sul, o tempo educacional é o da descolonização, portanto, tempo de algo como a “reeducação” ou a reinvenção dos sistemas de ensino, com vistas à diversidade simbólica entrevista na dissolução das grandes explicações monoculturalistas do mundo (SODRÉ, 2012, p. 15).

Compreende-se que no lugar do fundamento monocultural da educação escolar é preciso abrir brechas para a diversidade e com base nela reinventar uma escola descolonizada, que ultrapasse a instrução e a transmissão de conteúdos eurocentrados, objetivando a formação integral e plural de pessoas que tomem o real com vistas a transformá-lo em um horizonte de aceitação das diferenças culturais. Descolonizar a educação é, neste sentido, a libertação, a emancipação frente ao monismo ocidental que afirma serem o saber e a verdade enunciados legítimos somente quando partem de um centro cultural pan-europeu. Ainda mais: se as bases do pensamento pedagógico e das práticas de escolarização da modernidade são entremeadas pela perspectiva da dominação (ARROYO, 2012), urge romper com a hegemonia epistemológica ocidental e conjugar outros pensamentos. Inclui-se neste processo a produção do ocidente, mas não mais como guia, e sim como mais uma possibilidade de elaborar pensamentos híbridos, fronteiros, contra hegemônicos e plurais para proceder ao desafio de reinventar a educação escolar em suas variadas dinâmicas e dimensões ao considerar as diferenças culturais.

É urgente “um pensamento alternativo de alternativas. É preciso um novo pensamento, um pensamento pós-abissal” (SANTOS, 2009, p. 41) que parta da noção da inesgotável diversidade do mundo que ainda está desprovida de uma adequada abertura epistemológica. Assim, está por construir ainda uma diversidade epistemológica do mundo para pensar vias para o futuro. Avançando neste sentido, Santos (2009, p. 44) salienta:

O pensamento pós-abissal pode ser sumariado como um aprender com o Sul usando uma epistemologia do Sul. Confronta a monocultura da ciência moderna com uma ecologia de saberes. É uma ecologia, porque se baseia no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer a sua autonomia. A ecologia de saberes baseia-se na ideia de que o conhecimento é interconhecimento.

Como perspectiva por construir, esta ecologia de saberes pós-abissal é fundamental para ultrapassarmos as condições colocadas pela colonialidade e pela racionalidade redutora da modernidade. Vai no sentido de enfrentar as hierarquias colocadas por um pensamento monocultural em relação às diferenças culturais, apostando na possibilidade de contribuição

epistemológica dos mais variados sujeitos e seus modos de conhecer concebidos em si mesmos, para além da linearidade histórica e temporal da perspectiva abissal.

A ecologia de saberes pressupõe, no inverso do pensamento abissal moderno, a valorização da diversidade epistemológica do mundo, a pluralidade de formas de conhecimento além do científico. Qualquer epistemologia geral que pretenda imperar deve ser, portanto, renunciada, a fim de possibilitar um diálogo orgânico. A concepção ecológica de tal diálogo está na dimensão da interdependência e do inter-relacionamento dos saberes para, assim, produzir outras possibilidades. Estas se darão justamente na intersecção, nos espaços entre uma epistemologia e outra, nas pontes construídas entre as diversas perspectivas, nas complementaridades possibilitadas pela incompletude radical de todo e qualquer modo de produzir conhecimento.

Nesta direção, evidenciamos a potencialidade da perspectiva decolonial para pensar e recriar a educação escolar. Partimos da explicação de Mignolo (2007, p. 26):

[...] enquanto modernidade/colonialidade é uma categoria analítica da matriz colonial de poder, a categoria decolonialidade amplia o marco e os objetivos do projeto. Não obstante, a conceitualização mesma da colonialidade como constitutiva da modernidade já é o pensamento decolonial em marcha (tradução nossa).

Observamos que a indicação da colonialidade como lógica integrada à modernidade é uma denúncia que já se posiciona contra a dominação. Em outras palavras, o desvelamento da colonialidade não se orienta pela suposta neutralidade, mas é uma construção epistêmica e política contra a lógica opressiva da modernidade ocidental. Vai se produzindo, por meio da consciência da matriz de poder colonial, uma energia de desconfiança, descontentamento e desprendimento nos sujeitos marginalizados, que passam a criar pensamentos e projetos decoloniais, isto é, contrapostos à colonialidade do poder, do saber e do viver.

A ideia de um pensamento decolonial vai na direção de romper as gaiolas nas quais os Outros foram sendo aprisionados pelo pensamento abissal moderno que isola, fragmenta, classifica, hierarquiza e inferioriza as diferenças a partir de narrativas hegemônicas e reducionistas baseadas em uma suposta transparência e universalidade racional e linguística global (SANTOS, 2009; SILVA, 2014). Trata-se de um pensamento que se desprende e se abre em relação à colonialidade, como afirma Mignolo (2007). É um giro quanto ao modo de pensar e organizar o mundo com base em padrões monoculturais e racionalizados a partir do ego cartesiano entrelaçado ao ego moderno de conquista e violência (DUSSEL, 1994). É um giro que se torna ao mesmo tempo um “movimento teórico, ético e político” (MIGLIEVICH-

RIBEIRO, 2014, p. 69) ao desestabilizar, por meio do questionamento, toda a produção científica supostamente objetiva dos últimos séculos.

Mignolo (2007) assinala que na verdade a decolonialidade nasce no mesmo momento em que é criada a colonialidade/modernidade. Pensar e agir numa perspectiva decolonial sempre foi uma preocupação dos sujeitos marcados pela diferença colonial. Não se trata de um tipo de pensar recente – embora a reflexão sobre ele seja –, mas de uma posição existente desde o encobrimento do Outro (DUSSEL, 1994), balizada na resistência, no enfrentamento e na criação de outras possibilidades frente ao mundo moderno colonial.

Ainda assim, o pensamento decolonial não cai na redução de ser o contrário ou oposto hegemônico da colonialidade, mas é uma “oposição deslocada: o pensamento decolonial se faz nas várias oposições planetárias ao pensamento único” (MIGNOLO, 2007, p. 33, tradução nossa). Ou seja, decolonializar o pensamento não é trocar os papéis da hegemonia epistemológica ocidental por uma hegemonia latino-americana, por exemplo. De forma deslocada, mas não deslocalizada, trata-se de tecer por diversas posições epistêmicas existentes no globo o enfrentamento de um pensamento único, tanto o que justificou a colonialidade quanto o que a condena. O que emerge como necessário é a criação de uma pluriversalidade contraposta a qualquer localismo que toma contornos de universalidade. De fato, o pensamento decolonial é pluriversal e desengancha-se da universalidade (MIGNOLO, 2014).

De tal modo possibilita-se um giro decolonial enquanto “a abertura e a liberdade do pensamento e de formas de vida-outras”, (MIGNOLO, 2007, p. 29, tradução nossa). Aquilo que o pensamento abissal da colonialidade encobriu como diferença classificada em inferioridade agora re-existe e re-surge com lógicas distintas, operando a abertura de paradigmas, de epistemologias, criando novos espaços para expressões do saber, do viver e do poder que foram subsumidos na universalidade da matriz colonial de poder.

Maldonado-Torres (2016) argumenta que não há como pensar decolonialmente dentro das estruturas acadêmicas disciplinares da ciência moderna. Isto é, o método fragmentário de isolar a compreensão da realidade sob a ótica de uma única disciplina vai no sentido oposto do giro decolonial que articula a pluralidade de epistemologias fronteiriças, transbordantes à racionalidade/colonialidade. Assim sendo, a tentativa de organizar a decolonialidade no espaço disciplinar da academia ocidentalizada faz com que sua potência emancipatória seja silenciada e transformada novamente em subalternidade epistêmica.

A própria constituição do pensar decolonial foge aos limites das disciplinas, e mesmo quando pensado na dinâmica interdisciplinar a tendência é uma regressão à produção do

conhecimento dentro dos cânones europeus. Maldonado-Torres (2016, p. 78) destaca que a decolonialidade conduz a

[...] se apropriar criticamente do uso de múltiplas disciplinas e métodos, sobretudo nas ciências humanas e nas ciências sociais, e a construir novas categorias metodológicas, formas discursivas, práticas pedagógicas e políticas e espaços institucionais que procurem expandir os espaços de emancipação, liberação e decolonização do poder, do ser e do saber. [...] É essa combinação de elementos que faculta a esta forma de estudos a consolidação de espaços transdisciplinares decoloniais.

É contrassenso imaginar qualquer estratégia decolonial no âmbito restrito da disciplina, já que diferentes aspectos são conjugados sem a pretensão de manter uma pureza metodológica que se enquadre nos padrões do conhecimento abissal. Lembremos, a decolonialidade é justamente um pensamento descolado e deslocado da modernidade, tentando pensar modos outros de ver o mundo, afirmando a potencialidade das diferenças e negando o caráter hierárquico do modelo epistemológico hegemônico no ocidente. Neste caso, para ultrapassar as limitações do pensamento científico não se nega as disciplinas, mas é preciso supera-las, transcende-las a fim de libertar o pensamento da colonialidade. É neste sentido que a decolonialidade é transdisciplinar, como propõe Maldonado-Torres (2016). Isto corresponde a afirmar que a disciplina e o método do academicismo ocidental não têm primazia sobre o pensamento fronteiriço, mas a transdisciplinaridade decolonial está para além da disciplina e do método nas dimensões epistemológicas, éticas e políticas.

Transdisciplinaridade, neste contexto, significa, em primeiro lugar, a necessidade de reconhecer imperativos e lógicas mais amplas do que as disciplinas que encontram sua orientação própria e em relação às quais elas mesmas e seus métodos podem se destruir e se reconstruir de forma distinta (MALDONADO-TORRES, 2016, p. 93).

Neste sentido, qualquer uso de disciplinas e seus métodos reconstruídos em interação transdisciplinar, para além da limitação moderna, se pauta na decolonialidade como projeto em construção que agrega diferentes conhecimentos e, em distinção da perspectiva moderna, concebe as diferenças culturais como potência criativa para o mundo, ampliando horizontes epistêmicos e abrangendo lógicas excluídas da disciplinaridade moderna. O pensamento decolonial como prática fronteiriça envolve um sujeito cognoscente que rompe as barreiras disciplinares e se alimenta do ativismo social, da criação artística, do conhecimento, da espiritualidade.

Os encontros de fronteiras entre conhecimentos, vivências, pensamentos, ações e criações desafiam a rigidez disciplinar e seus métodos ao articularem-se na consciência de um sujeito transgressor de fronteiras e criador de alternativas decoloniais criativas. A preocupação de uma decolonialidade transdisciplinar não está em acumular conhecimentos, mas em

comprometer-se com um projeto de emancipação do ser humano marcado pelas diferenças produzidas pela colonialidade e sua matriz de poder com distintas hierarquias conjugadas (MALDONADO-TORRES, 2016).

O mundo submerge em problemas cada vez mais profundos causados pelo cultivo de um pensamento único, disciplinarizado e dominador que demonstra já sinais de falência para as crises emergentes. Uma destas questões, que se apresenta como desafio planetário atual, é relativa às diferenças culturais produzidas e hierarquizadas na modernidade, conforme discutimos no primeiro capítulo. Especialmente a educação escolar tem em seu cotidiano pessoas tecidas pela pluralidade do mundo, mas amarradas aos padrões de poder da colonialidade e, mais do que isto, submetidas a uma instituição educativa que carrega as marcas da modernidade/racionalidade/colonialidade. As bases da escolarização são fundamentalmente avessas às diferenças culturais e pautadas em uma epistemologia monocultural centralizada no ocidente (SODRÉ, 2012).

Portanto, reiteramos a urgência de pensar a educação escolar em novos termos, sobre bases epistemológicas mais plurais e que permitam o reconhecimento da colonialidade e impulsionem à sua desconstrução. É neste sentido que discutimos a decolonialidade enquanto modo de ser e pensar no mundo com vistas a desprender, desaprender, desenganchar, desligar, desconectar o pensamento em relação à colonialidade. Pensar decolonialmente é reconhecer padrões de poder cristalizados na hegemonia ocidental. Mas ainda é mais do que isto, é promover um giro com relação a estes padrões ao passo em que vão se afirmando epistemologias outras, formas de ser, de viver, de se relacionar e de educar outras. Decolonializar o pensamento é religar diferentes perspectivas e formular um pensamento próprio, considerando a colonialidade como um fato superável, instaurando lógicas deslocadas de raciocinar e criar.

Pensar a educação em uma perspectiva decolonial é religar as diferenças como potências transgressivas às normatividades corpóreas, cognitivas, culturais, tecnológicas, espaciais, temporais, curriculares, organizacionais e disciplinares do espaço escolar. É imaginar uma escola em que a autoria das pessoas seja estimulada, em que não paire o medo de divergir, mas que o pensamento seja plural e orientado ao aprofundamento epistemológico criativo e autoral no contato com outros sujeitos.

A escola hoje hegemônica, sem dúvidas, é um contexto no qual o monismo do pensamento abissal tem causado problemas graves e profundos que podem ser revistos a partir de modos de pensar colocados à margem. Acreditamos, portanto, que aprofundar um projeto de decolonialidade na educação em uma perspectiva transdisciplinar permite ampliar o

deslocamento do pensar, o giro a caminhos possíveis para além da hierarquização cotidiana e disciplinarizada das diferenças culturais como ocorre em muitas escolas.

Neste sentido, observamos que a decolonialidade opera uma abertura paradigmática em relação à racionalidade moderna abissal da matriz de poder da colonialidade por colocar a urgência de conjugar de modo transdisciplinar diferentes perspectivas epistemológicas para pensar o mundo. O decolonial é o derivante propositivo da crítica à modernidade discutida no capítulo anterior ao evidenciar a necessidade e a possibilidade de pensar de maneira emancipada das amarras racionalistas. A partir desta possibilidade de ultrapassar o pensamento moderno por meio de um giro decolonial que corresponde à aceitação de maneiras de pensar plurais, autorais e contra hegemônicas, consideramos que uma das possibilidades de avançar no projeto transdisciplinar da decolonialidade se dá na religação trançada com o pensamento complexo e transdisciplinar, desde onde emergem, e para onde convergem, a interculturalidade e a criatividade como potências para uma escolarização aberta às diferenças culturais.

2.2 Um pensamento para a tessitura: a complexidade

O paradigma tradicional da ciência, assentado principalmente nas ideias de René Descartes e Isaac Newton, é pautado pela previsibilidade, linearidade, mecanicismo e fragmentação, dentre outros aspectos. Grandes foram as suas contribuições para o desenvolvimento científico e humano, trazendo muitas das possibilidades hoje existentes. Porém, uma revolução paradigmática está em curso, causando rachaduras na ciência tradicional que podem fortalecer a decolonialidade em perspectiva transdisciplinar. Desde o final do século XIX o quadro teórico vigente no mundo das ciências vem demonstrando a incapacidade de solucionar os problemas emergentes. Na análise de Moraes (2012), é neste contexto que se abre espaço para uma compreensão mais global da realidade, incorporando noções como a interdependência entre as partes e o todo, a causalidade circular, a complementaridade entre distintos fenômenos, o dinamismo da energia, dentre outras proposições. Como disse Quijano (1992), a racionalidade europeia passa a ser colocada em questão diante da compreensão de que a realidade é mais holística do que a fragmentação até então aceita.

Emergem novas proposições como o Princípio da Incerteza, desafiando a causalidade linear, o determinismo e a previsibilidade; a Teoria da Relatividade, que explica a realidade em termos de contínua movimentação, fluxo de energia e inexistência de espaços vazios, pois o que existe são feixes dinâmicos de energia em uma rede de interconexões em diferentes processos e não na simples solidez da massa atômica; o Princípio da Complementaridade que explica como a matéria é complementar e coexistente a estados quânticos, assim como não são

opostas ondas e partículas, que se entrelaçam e transcendem as tentativas anteriores de explicá-las. A Física Quântica trouxe a compreensão de que é impossível que uma situação experimental não seja afetada pelo seu observador, isto é, pelo sujeito cognoscente, levando à compreensão de que sujeito e objeto não estão separados como propõe o paradigma tradicional.

Essas novas teorias revelam que não existe separação entre sujeito e objeto, que objeto é relação e que ambos só podem existir relacionamente. Não há, portanto, uma única realidade independente do observador, mas múltiplas realidades e depende de cada um de nós, de nossas estruturas e observações, qual realidade será revelada. É um mundo semelhante a um fractal, com milhares de faces que possibilitam múltiplas leituras. Esses aspectos nos esclarecem que a nossa realidade não é unidimensional, mas multidimensional, o que, de certa maneira, também traduz as diferentes dimensões do ser humano e da sociedade, a presença das dimensões interiores, subjetivas e intersubjetivas, além da dimensão objetiva cuja dinâmica revela também a importância da natureza imaginária do ser humano (MORAES, 2008, p. 37).

As instabilidades, as limitações e as cegueiras do pensamento moderno vão sendo expostas, podendo ser compreendidos na crise da qual fala Quijano (1992) ao evidenciar que a racionalidade se dá na estrutura da colonialidade e é, sobretudo, marcada pelas hierarquizações e características de exclusão coloniais. Assim, a desconfiança frente ao paradigma newtoniano-cartesiano é também uma forma de desestabilizar as bases da colonialidade do poder, do ser e do saber, tornando a discussão que temos feito extremamente relevante ao apresentar como a realidade está mais para a pluriversalidade postulada por Mignolo (2014) do que para a universalidade moderna. Logo, qualquer pensamento que queira se desfazer da unicidade racionalista precisa considerar as epistemologias produzidas na diversidade do mundo, para usar os termos de Santos (2009). Se o mundo é um fractal, há que se conceber como são diversos os sujeitos em suas diferenças culturais e suas produções cognitivas a fim de impulsionar uma perspectiva decolonial. De fato, o mundo passa a ser considerado como uma rede de relações inseparáveis entre incertezas, emergências e insurgências plurais.

No pensamento complexo compreende-se que a ordem e a desordem dialogam, a realidade é formada pela dinâmica de retroações, emergências, autoeco-organizações. Considera-se as polarizações como partes constitutivas da realidade, possibilitando uma epistemologia complexa, que opera com a incerteza, com a interdependência, com o sujeito, com a retroação, com a auto-organização. São superadas as dualidades “sujeito/objeto, subjetividade/objetividade, indivíduo/contexto, unidade/diversidade, ensino/aprendizagem, corpo/mente, dentre inúmeras outras” (MORAES, 2015, p. 5).

O ser, o mundo, a realidade, tudo o que existe, portanto, não é mais entendido na lógica da exclusão, anteriormente necessária para a sustentação de uma única visão de mundo como superior. Morin, Ciurana e Motta (2003, p. 44) salientam:

À primeira vista, complexidade é um tecido de elementos heterogêneos inseparavelmente associados, que apresentam a relação paradoxal entre o uno e o múltiplo. A complexidade é efetivamente a rede de eventos, ações, interações, retroações, determinações, acasos que constituem nosso mundo fenomênico. A complexidade apresenta-se, assim, sob o aspecto perturbador da perplexidade, da desordem, da ambigüidade, da incerteza, ou seja, de tudo aquilo que é se encontra do emaranhado, inextricável.

Assim, um novo paradigma, indica Morin (2000, p. 38), concebe que o “conhecimento pertinente deve enfrentar a complexidade. *Complexus* significa o que foi tecido junto”. Nesta perspectiva, ao discutirmos os interstícios da revisão da cientificidade reducionista moderna e colonial, começa a emergir a possibilidade de abertura paradigmática pela via do pensamento complexo como perspectiva epistemológica distinta do paradigma newtoniano-cartesiano e sensível à pluralidade epistemológica do mundo. Isto porque a complexidade se propõe a religar o que foi desconectado, repensar aquilo que foi negado, agregar conhecimentos e formas de conhecer distintas e não enunciadas na racionalidade monocultural. Esta movimentação proposta pelo pensar complexo é uma proposta que nasce no contexto ocidental, mas que em alguma medida ecoa ideias de uma ecologia de saberes e não se caracteriza pelo caráter de supremacia imposto no paradigma tradicional.

Petraglia (1995) salienta que o complexo não traz solução, e sim problema, não é a simplificação nem redução a uma única linha ou vertente de pensamento e teorização. O pensamento que se faz complexo é aquele que busca considerar todas as influências recebidas, quer sejam internas ou externas. Assim, a ideia não é trocar de paradigma, substituindo o moderno por este da tessitura. Trata-se de abrir caminho para uma diversidade de paradigmas que, alinhada à ecologia de saberes (SANTOS, 2009), emerge da diversidade criadora das epistemologias existentes no mundo. A complexidade é tão somente uma das vias possíveis de abertura em relação à modernidade/racionalidade, não sendo linear e estática, mas passível de reconstrução constante e ampliação por meio de novas conexões, como estamos propondo no entrelace com a decolonialidade.

Como afirma o próprio Morin (2002, p. 24, grifo do autor), a complexidade “não tem por missão recuperar a certeza perdida e o princípio *Uno* da Verdade. Deve, ao contrário, constituir um pensamento que, em vez de morrer, alimente-se da incerteza”. Isto significa que pensar numa perspectiva complexa não é a prepotência da verdade ou a garantia de seguridade frente ao mundo incerto do qual a ciência moderna se descolou.

Neste âmbito também se entende a pluralidade da condição humana, já que o *homo sapiens* é também *demens, ludens, prosaicus, poeticus, faber, empiricus* (MORIN, 2000). Ao ser uma coisa o humano não deixa de ser outra, mas estas variadas interfaces vão se

entrelaçando na formação de uma humanidade planetária, que é comum em sua origem e em seu destino, mas que é particular em seus modos de vida e em sua diversidade e constituição identitária habitada pela pluralidade, pela unidade simultânea à multiplicidade (MORIN, 2012).

A partir destas questões, consideramos que o pensamento complexo tem aproximações com a decolonialidade, conforme vai agregando conhecimentos de diferentes culturas, tradições e origens epistemológicas, para além dos cânones europeus. Não está na genealogia de desprendimento proposta por Mignolo (2007), mas pode contribuir para superar as gaiolas epistemológicas da racionalidade/modernidade/colonialidade com sua matriz de poder entretecida no encobrimento discursivo do Outro. Isto fica evidente quando Morin (2015) se opõe ao ocidentalocentrismo e sua arrogância de postular-se como racionalidade superior; também quando Moraes (2014, p. 26) destaca que a ciência atual “continua sendo eurocêntrica, etnocêntrica e androcêntrica”, sendo necessário reconstruí-la na interação com a diversidade do mundo. De tal modo, ao propor modos de superação da lógica reducionista do paradigma tradicional, o pensamento complexo também desestabiliza a colonialidade enrijecida como estruturação e hierarquização do saber.

O pensar complexo entende que “razão, emoção, sentimento e intuição são elementos inseparáveis em nossa corporeidade”, (MORAES, 2008, p. 91) sendo assim parte constituinte dos processos de produção de conhecimento, marcando os sujeitos e suas epistemologias em lugares étnicos, sexuais, geográficos, políticos, históricos, o que vai na direção de um pensamento decolonial, que reconhece as marcas da diferença colonial e atua no mundo para a transformação a partir delas (MIGNOLO, 2014).

Assim, fazer um giro em relação ao paradigma moderno por meio da complexidade é a tentativa de trazer o princípio de tessitura que é premente na realidade para os modos de pensar esta realidade, como afirma Moraes (2008). Nesta medida, orientar-se pela complexidade é uma possibilidade de romper com os parâmetros e padrões encaixotados da modernidade, que criou classificações, hierarquias e isolamentos impeditivos de pensar a pluralidade do mundo e das pessoas e a globalidade dos problemas da realidade multidimensional. Vão sendo aceitos o movimento ao invés da estagnação constante, os processos de mudança e auto-organização diferentes da fragmentação, a conexão entre o todo e suas partes e não mais o dissecamento, a circularidade e a retroatividade no lugar da linearidade e a imprevisibilidade e a incerteza ao invés da certeza e da solidez das verdades. É a tentativa não totalizante ou verdadeira de propor uma estrutura de pensamento que seja congruente com a dinâmica do real.

Nos termos da discussão aqui realizada sobre o pensamento complexo, compreendemos que este pode contribuir e se nutrir das teorizações anteriormente discutidas, impulsionando outros modos de pensar e agir rumo ao giro decolonial (MIGNOLO, 2007). Em certa medida, a complexidade discutida por Morin (2015) converge com as críticas de Dussel (1994), Quijano (1992), Grosfoguel (2009) e Santos (2009) ao denunciar o reducionismo do pensamento moderno em suas consequências graves para a humanidade e evidenciar a necessidade de superá-lo por um modo de pensar mais plural e aberto ao diálogo.

Ao incorporar a possibilidade de pensar integradamente a partir do entrelaçamento de tudo aquilo que constitui nossa própria realidade, o desafio da complexidade é similar à tarefa da decolonialidade de estimular um pensamento autoral, que não seja a ótica do outro, mas um olhar próprio a partir da compreensão de olhares outros. O pensamento complexo pode ser dimensionado a partir da abertura basilar proposta pela decolonialidade, não como um guia para as criações epistemológicas nascentes, mas como proposta articulada a uma perspectiva emancipatória diante da colonialidade.

Neste momento pode surgir o questionamento sobre a possibilidade de pensar a complexidade num viés decolonial pelo fato de a primeira perspectiva ser uma produção teórica ocidental. Para pensar esta questão retomamos a argumentação de Santos (2009), que defende a articulação de saberes ocidentais e não ocidentais na construção de uma ecologia de saberes em convivência e produção mútua, desde que haja a partilha de uma posição contra hegemônica, o que percebemos na complexidade. Além disto, Mignolo (2014) deixa evidente que a decolonialidade não descarta, ignora ou subalterniza pensadores europeus, mas busca dialogar com estes a fim de produzir outras possibilidades desde que mantido o olhar decolonial, isto é, a intencionalidade e a urgência de desestabilizar a colonialidade do ser, do saber e do poder e permitir formas outras de organizar as relações humanas em todas as dimensões. Assim, a complexidade pode ser pensada nesta direção ao propor a viabilidade do pensamento em formas plurais que agreguem a multiplicidade de olhares sobre a multidimensionalidade do real a fim de entretecer outras relações de saber fora do monismo ocidental.

Destacamos ainda que o ponto de partida do pensar complexo é a crítica fundamental à modernidade enquanto modo de pensamento hegemônico, sendo assim, de algum modo, uma crítica fundamental também às linhas abissais da colonialidade. É a partir deste cenário que entendemos a possibilidade de religação teórica entre os pressupostos discutidos no primeiro capítulo, o projeto decolonial e o pensamento complexo. Mais do que isto, a complexidade mostra-se como possibilidade convergente com a decolonialidade quando se toma o entendimento de Maldonado-Torres (2016) sobre o decolonial ser transdisciplinar perspectiva

esta que por sua vez é atrelada à complexidade, fazendo com que hajam relações múltiplas entre as teorizações que temos discutido, a formar uma genuína teia de significações que visa estruturar novas opções para uma educação que seja religada de modo positivo às diferenças culturais. Todavia, algumas outras tensões nestas tranças precisam ser apresentadas.

2.2.1 Tensões e limites nos entrelaces

A proposta de articulação teórica entre decolonialidade e complexidade discutida neste estudo se apresenta como possibilidade fértil, mas ao mesmo tempo é necessário problematizar as tensões e os limites que estão presentes nestas relações. Notamos consideráveis convergências entre algumas ideias de autores da complexidade, como Morin (1977; 2000; 2015) e Moraes (1996; 2008; 2015) com as propostas de autores decoloniais, como Mignolo (2007; 2014), Quijano (1992) e Maldonado-Torres (2016). Ambas as perspectivas fazem críticas veementes à modernidade e às consequências de sua imposição global como único modo de pensar o mundo. É neste sentido que propomos uma análise que integra fundamentalmente as duas posições teóricas para, a partir daí, pensar a articulação com a transdisciplinaridade, a interculturalidade e a criatividade. Todavia, consideramos que esta interlocução não dilui diferenças e tensões existentes entre o pensamento decolonial e o pensamento complexo, sendo necessário destacar alguns destes aspectos.

A origem da decolonialidade se dá, de acordo com Mignolo (2007), a partir do momento em que se inicia a colonialidade, por meio da resistência dos povos subalternizados aos padrões de poder modernos. O pensamento decolonial não é criação acadêmica contemporânea, mas prática consciente de sujeitos e grupos latino-americanos e africanos do continente e da afro-diáspora que desde o início da dominação ocidental criam e recriam deslocamentos decoloniais a partir de suas vivências de opressão nos diversos espaços geográficos em que estão inseridos globalmente. Diferentemente, o pensamento complexo trabalhado por Morin (1977; 2007) nasce de uma revisão ocidental deste autor em relação ao cânone científico tradicional europeu, sem incluir destacadamente outras epistemologias em sua narrativa.

A preocupação que se apresenta como central na decolonialidade é detonar as bases estruturais excludentes dos padrões de poder da colonialidade. Neste sentido, o decolonial tem uma tonalidade fortemente político-social, na medida em que questiona não apenas as relações interpessoais, mas sobretudo os fundamentos abstratos hierarquizantes construídos na modernidade (WALSH, 2007). A complexidade, por sua vez, como é constantemente enfatizado por Morin (2015), se importa sobretudo com a reforma do modo de pensamento da racionalidade moderna, isto é, preocupa-se com a urgência de reestruturar a ciência construída

pelo ocidente. A conotação do pensamento complexo é assim voltada de modo central para a dimensão científica.

O pensamento decolonial toma como objeto de análise fundamental as estruturas de poder, a dominação e a hierarquização mentais produzidas pela e na modernidade/racionalidade ocidental e seus efeitos sobre as sociedades colonizadas, evidenciando como existem epistemologias insurgentes desde a pluriversalidade do mundo, como podemos ver em Quijano (2006), Mignolo (2014) e Walsh (2011). O objeto de análise principal do pensamento complexo é a ciência ocidental, no sentido de questionar seus fundamentos lógicos e suas implicações reducionistas e fragmentadas no modo de ver a realidade (MORIN, 2007; MORAES, 2012).

A forma pela qual a argumentação da perspectiva decolonial se desenvolve, como podemos ver em Mignolo (2007) e Grosfoguel (2009), é o constante desvelamento dos padrões de poder existentes nos diversos espaços sociais, apresentando alternativas existentes criadas pelos povos dominados. A discussão presente na complexidade se organiza de maneira a religar constantemente conhecimentos advindos de diferentes áreas das diversas ciências, entrelaçando as ideias presentes em cada uma e indo para além delas, como percebemos em Morin (1977).

Outro aspecto importante de ser lembrado é relativo à percepção sobre a maioria dos trabalhos derivantes destes dois construtos teóricos. Na linha decolonial vemos constantemente trabalhos preocupados em contestar as malhas de poder da colonialidade e pensar alternativas insurgentes e re-existent. Não há muita discussão sobre a maneira interna dos modos de produção científica tradicional. Por outro lado, os trabalhos nascentes do pensar complexo problematizam pouco as estruturas de poder, muitas vezes se silenciam diante de questões culturais conflitivas. Ao mesmo tempo propõem-se alternativas construídas desde uma discussão forte sobre o paradigma científico tradicional e sua forma de produzir conhecimento.

Consideramos que estas questões indicadas são algumas das tensões entre decolonialidade e complexidade. Em síntese, a decolonialidade está mais relativa à problematização no âmbito contextual político-social que envolve a modernidade/racionalidade e seu caráter hierarquizante excludente. Enquanto isto, a complexidade está engajada com o âmbito interno da ciência produzida na modernidade/racionalidade com seus modos incongruentes de pensar a realidade.

Consideramos que estas diferenças deixam evidente que a articulação entre o pensamento decolonial e o pensamento complexo tem, para além de tensões, limites que não são superados neste trabalho. Entendemos que as divergências e afastamentos entre o complexo e o decolonial, enquanto estruturas teóricas, não podem ser negadas, e de nenhum modo este estudo pretende aplinar as ideias distintas como se fossem uma coisa só. Por outro lado, as

indicações de convergências presentes na nossa discussão partem do pressuposto de que as tensões são produtivas para a construção de novas realidades a partir da tessitura. Entendemos e afirmamos as aproximações e os afastamentos entre distintas posições na busca de uma síntese não empobrecedora, mas de uma dialogicidade complementar e circular potencializada pelas contradições. É nesta direção que enxergamos possibilidades de fiar interlocuções fundamentais entre decolonialidade e complexidade, como estamos apontando no decorrer deste trabalho, trançando neste ínterim conexões também com a transdisciplinaridade, com a interculturalidade e com a criatividade.

2.3 Transcender, transitar, transformar: a transdisciplinaridade

A racionalidade moderna constituída na e pela colonialidade do poder, do saber e do ser carrega uma estrutura disciplinar bastante rígida, o que é uma de suas principais marcas limitantes (MALDONADO-TORRES, 2016). Assim, a superação e a abertura diante da colonialidade/modernidade e a ultrapassagem das atuais relações entre educação escolar e diferenças culturais, precisa transcender a estrutura estática da disciplinaridade, embora a importância desta não seja negada.

É neste âmbito que acentuamos junto a Maldonado-Torres (2016) que o pensar decolonial é transdisciplinar, propiciando o desencadeamento de relações teóricas emergentes conforme estão sendo propostas neste trabalho. Colocamos em cena de interação a problematização feita no primeiro capítulo acerca das bases excludentes da uniformidade moderna ocidental e suas reverberações fundamentais na educação, o que levanta a urgência de repensar as bases da escolarização modernizada. A partir disto trazemos a possibilidade de anúncio para além desta realidade por meio da decolonialidade que irrompe a um giro que pode, dentre outras vias, ser avançado pela via da complexidade e da transdisciplinaridade. Daí a necessidade de discutirmos o entrelaçamento do transdisciplinar ao complexo, permitindo fortalecer a conexão circular com as outras ideias já debatidas.

Moraes (2015) sinaliza que nos interstícios da complexidade emerge a transdisciplinaridade calcada na lógica do terceiro incluído, nos níveis de realidade/níveis de percepção e na complexidade. Morin (2015) também entende que o paradigma da complexidade traz a necessidade de extrapolar os limites das disciplinas, tarefa que ele próprio empreende em sua construção teórica.

A disciplinaridade caracteriza-se como um olhar específico sobre a realidade que propõe um recorte acerca de um objeto de estudo específico a partir de uma determinada lógica e de um determinado método com suas regras e abordagens (SUANNO, M.V.R, 2014). A

pluridisciplinaridade ou multidisciplinaridade é o estudo de um objeto de conhecimento de uma disciplina por várias disciplinas ao mesmo tempo; é o enriquecimento do objeto apenas em sua disciplina de origem. Já a interdisciplinaridade, continua Nicolescu (1999), é a transferência de métodos de uma disciplina para outra, mas mantém-se a estrutura disciplinar imóvel, sendo no máximo possível a criação de novas disciplinas, a aplicação de diferentes métodos dentro de uma mesma disciplina e a ampliação epistemológica de um determinado campo.

De modo distinto,

A transdisciplinaridade, como o prefixo “trans” indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento (NICOLESCU, 1999, p. 16).

Partindo das explicações emergentes da visão quântica sobre a realidade, o transdisciplinar vê que entre uma disciplina e outra há mais do que o vazio, existem flutuações e dinâmicas de realidades que não são alcançadas pela rigidez disciplinar. Nota-se que através das disciplinas há continuidades e descontinuidades não lineares, isto é, não há uma causalidade fechada como se concebia na perspectiva clássica, mas sim uma causalidade não linear, circular e retroativa, na medida em que diferentes fenômenos interagem com lógicas que são atravessadas em distintas disciplinas.

Percebe-se também que há aspectos que transcendem a disciplinaridade, mesmo quando esta é justaposta, pois a realidade está muito além das disciplinas e, para compreendê-la, é preciso também propor um olhar que não esteja preso nas barreiras metódicas fixas e estruturadas conforme lógicas particulares, pois a dinâmica do real é muito mais complexa e interativa que qualquer fragmentação. Tudo está interligado, como ajudam a entender as teorizações na ciência recente, esvaziando de sentido um paradigma que propõe um olhar reducionista (QUIJANO, 1992).

É a partir desta percepção que a transdisciplinaridade emerge para tentar abraçar a realidade em sua pluralidade e, a partir das disciplinas, da pluri e da interdisciplina, busca ampliar os referentes lógicos sobre os fenômenos cognoscíveis. Não são negados os saberes produzidos de modo clássico, mas reconhece-se suas limitações que são vistas no agravamento dos problemas do mundo, para os quais um olhar de disjunção não consegue articular possibilidades de saída (MORIN, 2015). A transdisciplinaridade, no que entendemos a partir de seu caráter trans, representa simultaneamente o trânsito entre diferentes disciplinas, a transcendência da lógica disciplinar, a transitoriedade incerta dos conhecimentos e também a

transformação das disciplinas, dos sujeitos e da própria realidade a partir do trânsito, da transcendência e da transitoriedade.

O transdisciplinar assenta-se nos postulados sobre os níveis de realidade, a lógica do terceiro incluído e a complexidade. Nicolescu (1999) e Moraes (2015) explicam que os níveis de realidade correspondem à noção advinda das revoluções científicas recentes que vão possibilitar o entendimento de que ao olhar para o mundo e para um objeto de conhecimento podemos notar em geral apenas uma lógica imediata. Porém, este mesmo objeto é regido também por outras lógicas e princípios em um nível de realidade distinto daquele que percebemos inicialmente, como é o caso de qualquer coisa sólida que, aparentemente, se reduz à massa física, mas na realidade quântica há infinitas interações que estão se realizando constantemente naquele mesmo material, que pode ser entendido também como um artefato sagrado simbólico para uma determinada cultura religiosa. Isto faz com que este mesmo objeto tenha princípios e leis diferentes em níveis de realidade específicos que não são excludentes, mas coexistem no mesmo momento do tempo e às vezes no mesmo espaço. A compreensão sobre tais níveis de realidade dependerá do nível de percepção em que o observador está em relação ao objeto e realidade observada (SUANNO, M.V.R., 2015).

Já a lógica do terceiro incluído é uma virada em relação à cientificidade moderna ao partir da possibilidade de que dois elementos sejam contraditórios e complementares, como ondas e partículas no campo da física ou razão e emoção na constituição humana. Mesmo que termos e aspectos diferentes tenham lógicas distintas, por vezes contraditórias, são complementares e não se excluem, mas interagem de maneira dialógica, sem produzir uma síntese, produzindo possibilidades de inclusão de uma terceira via, o terceiro incluído.

Na lógica clássica, diz Nicolescu (1999), há a ideia de que o que existe na realidade é apenas A e não-A, como elementos contrapostos que não deixam espaço para algo além de sua exclusão mútua – ou é isso ou é aquilo. Mas a física quântica introduz a possibilidade de que haja, em um outro nível de realidade temporalmente paralelo, um elemento T, um terceiro incluído que ao mesmo tempo é A e não-A por meio da possibilidade de complementaridade dialógica, como argumenta Moraes (2015). Assim percebemos que o terceiro incluído é a transcendência da oposição simplificada entre uma coisa e outra, é interação e entrelaçamento na produção de um novo termo em um outro nível de realidade, permitindo a não-contradição, mas a necessária relação. Isto ajuda a entender que a transdisciplinaridade pode se dar em um nível de realidade distinto do nível onde estão disciplinas aparentemente excludentes, por meio da inserção de uma terceira lógica inclusiva e integradora.

Nesta concepção os três termos coexistem em um mesmo momento do tempo em contínua interação e produção de outros níveis de realidade e de inclusão de outras lógicas. É nesta perspectiva que entendemos, por exemplo, que é provável que em um nível imediato de realidade não consigamos conceber as articulações teóricas propostas neste trabalho, pois aparentemente o que há pode ser uma exclusão mútua das perspectivas discutidas. Desde uma ótica do terceiro incluído notamos a possibilidade de atravessamento das teorizações num mesmo momento do tempo, mas em outro nível de realidade que ultrapassa a oposição por meio do entrelaçamento em uma terceira possibilidade que não é excluída, mas incluída.

A transdisciplinaridade está ligada ainda à complexidade da realidade, já bastante discutida anteriormente, que não pode ser abarcada por uma única disciplina ou pelo aprofundamento dela, mas demanda organizar dinâmicas não lineares, recursivas, autoeco-organizadoras, com novas ferramentas de abordagem conceitual que entrelacem outras lógicas e alcancem distintos níveis de realidade por meio da ampliação dos níveis de percepção do sujeito cognoscente (MORAES, 2015).

Transdisciplinarizar a visão sobre o mundo, portanto, vai na direção de romper com a unicidade e com a monoculturalidade ao fazer emergir, além da racionalidade e do método, a subjetividade, as emoções, a intuição, a espiritualidade, as diferenças culturais que constituem os sujeitos. Transdisciplinarizar torna-se assim prática decolonial, sendo também o decolonial transdisciplinar (MALDONADO-TORRES, 2016).

Nota-se na transdisciplinaridade grande sensibilidade para com os seres humanos concretos, sensibilidade esta que não pode prender-se às amarras da colonialidade e do encobrimento do Outro (DUSSEL, 1994), considerando como potentes de produção transcendente do conhecimento apenas aqueles do lado de cá da linha do pensamento abissal, os que estão dentro da norma da matriz de poder colonial (GROSFOGUEL, 2009). É preciso que a transdisciplinaridade seja enviesada pela decolonialidade, isto é, que a religação de conhecimentos entre, por meio e além das disciplinas esteja a serviço da valorização e da emancipação dos seres humanos marcados pela diferença colonial, no sentido proposto por Mignolo (2014) e Maldonado-Torres (2016). Afinal, se é certo que o decolonial não se encaixa no disciplinar e necessita transcender ao transdisciplinar, podemos afirmar também que o transdisciplinar pode ser uma via de romper com a racionalidade/colonialidade na medida em que é uma abertura crítica diante do paradigma da modernidade. Preocupa-se com novas relações entre os seres humanos que não sejam pautadas pela violência e pela subalternização, mas pela articulação de diferentes olhares, ideias, pensamentos, e uma solidariedade ecológica

de saberes e potencialidades de transformação do mundo diante da monocultura do saber, do ser e do poder (SUANNO, M.V.R., 2014; MORAES, 2015).

Estes aspectos permitem visualizar intersecções com as discussões anteriores, sobre a racionalidade moderna colonial (QUIJANO, 1992) que criou um modo de pensar abissal e dicotômico, parcelado e estritamente disciplinar (SANTOS, 2009), promotor de hierarquias discursivas em relação às diferenças culturais (GROSFOGUEL, 2009; SILVA, 2014). A transdisciplinaridade, pensada junto à complexidade, promove a religação de saberes e a transcendência destes olhares reducionistas, abrindo-se a outras possibilidades e a outras epistemologias deslocadas da hegemonia moderna. Assim, o pensar complexo e transdisciplinar pode contribuir no giro decolonial (MIGNOLO, 2007) na medida em que propõe ultrapassar a racionalidade ocidental nascida no encobrimento do Outro (DUSSEL, 1994).

A complexidade (MORIN, 2015) e a transdisciplinaridade (NICOLESCU, 1999) se apresentam como possibilidades de abertura paradigmática decolonial na medida em que são referenciais que também partem da crítica ao reducionismo e à pretensa superioridade da modernidade ocidental para propor modos de pensar mais abertos e dinâmicos contra a monocultura, enfatizando-se a radicalidade das brechas em relação às diferenças culturais no contexto educacional, como veremos adiante.

2.4 Educação escolar e diferenças no pensar complexo e transdisciplinar

Desde os estudos sobre o pensar complexo e transdisciplinar na educação notamos indicações de outras possibilidades de configurar a escola e promover uma educação que reencanta, religa, impulsiona e transforma a partir de uma base teórica divergente do paradigma tradicional da racionalidade/colonialidade. Destacamos que estes referenciais fazem rachaduras importantes na racionalidade moderna com a aceitação radical das diferenças e suas reverberações na educação, potencializando a decolonialidade.

O pensar complexo e transdisciplinar é tecido fundamentalmente a partir de uma lógica de articulação das diferenças, daquilo que é múltiplo e diverso, implicando em uma perspectiva educacional alinhada a isto. Trata-se da abertura ao outro, resultante da compreensão planetária da vida, da ética e do respeito, o que não está evidente na cultura ocidental em seu formato dominante. A educação complexa e transdisciplinar recoloca o ser humano em conexão com a natureza e com sua própria história cósmica, química, social e cultural; reestabelece os vínculos entre a humanidade planetária sob a comum condição de seres materiais e culturais. Neste sentido, Almeida (2014, p. 87) considera que esta concepção de educação

[...] pressupõe a aprendizagem do diverso, da cultura. [...] Conviver na diversidade é, talvez, o valor maior nessa ideia de formação. Se é assim, uma formação transdisciplinar supõe e requer, primeiro, uma experimentação da diversidade, que supõe, por sua vez, a experiência vivida por cada sujeito em primeira pessoa.

Por estar pautado na religação em todos os níveis, o educar nesta perspectiva impulsiona sempre a valorização da mestiçagem cultural. Aliás, Morin (2015 p. 57) chega a destacar a “preocupação de salvaguardar indissolúvelmente a UNIDADE/DIVERSIDADE humana: o tesouro da unidade humana é a diversidade humana, o tesouro da diversidade humana é a unidade humana”. Tal posicionamento é reafirmado em sua proposta de reformar a educação com a inclusão da necessidade de compreensão do outro.

A aceitação das diferenças e da diversidade é um derivante lógico do pensamento complexo, pois a fim de que haja o tecido conjunto da complexidade do real é pressuposto evidente a existência de distintos elementos que se entrelaçam e interagem, o que é similar à ideia de pluriversalidade proposta por Mignolo (2014). A pluralidade é condição para a existência da vida e, assim sendo, adquire papel central na lógica complexa por meio do princípio da complementaridade, que postula a convivência das diferenças como fato necessário para a organização da realidade. Onde há apenas um elemento não há complexidade. Para que haja entrelaçamento, tessitura, é imprescindível haver diferenças. Pensar o mundo e a educação numa ótica complexa é pensar nas diferenças culturais desde uma ótica plural.

Nossa ciência ocidental continua sendo eurocêntrica, etnocêntrica e androcêntrica. Em realidade, precisamos criar uma ciência que leve em consideração o saber local dialogando com o saber global, a intuição feminina dialogando com a racionalidade sensível, atenta e cuidadosa, uma ciência que nasça do continente sul-americano [...] Um pensamento do hemisfério sul, nutrido também por nossas raízes mestiças, por nossa cultura e espiritualidade (MORAES, 2014, p. 26).

Em outras palavras, precisamos construir modos de conhecer e estruturar a realidade, bem como de educar, inspirados pela pluralidade cultural existente no Brasil, desde nossas raízes indígenas e africanas e não apenas europeias, considerando também as influências orientais, indianas, latino-americanas etc. Se a lógica emergente do pensamento complexo não suporta a pretensão de universalidade e superioridade dos saberes ocidentais, cria espaço de movimento e interação com as diferenças culturais, isto é, com a complexidade inerente a todo o globo em sua plural produção epistemológica abraçada pelo pensar decolonial (MIGNOLO, 2014). Morin (1977) demonstra que a diferença e a diversidade complementares à unidade caracterizam os sistemas vivos em suas estruturas químicas, biológicas, sociais e culturais.

Segundo Morin (2015), a era planetária, inaugurada pelas grandes navegações e ampliada pela globalização informatizada e pelos constantes fluxos migratórios, é a era das

mestiçagens humanas em nível genético e cultural. As culturas se fecham e se abrem às influências estrangeiras, derrubando a ideia de que alguma cultura seja pura. Por meio das interações entre as culturas desenvolveu-se uma realidade transcultural que associa diferentes culturas em uma cultura mundial que é una e diversa em simultaneidade. O autor alerta para a tendência à homogeneização cultural decorrente do imperialismo econômico ocidental. Frente a este contexto é preciso criar uma política da humanidade fundamentada na Terra-Pátria comum e no destino conjunto da humanidade para proporcionar não somente a sobrevivência de poucos, mas a vida humana em sua plenitude para todos. Uma das pautas neste sentido é

[...] lutar contra os preconceitos racistas, religiosos, xenófobos [...] Mais do que nunca, o laço fundamental entre a unidade e a diversidade humanas deve ser forjado e encorajado na via mestiça. Essa via deveria elaborar um humanismo planetário e incorporar o melhor das culturas arcaicas, o melhor das culturas tradicionais, o melhor da modernidade ocidental (MORIN, 2015, p. 65).

As discussões sobre a educação a partir do pensar complexo e transdisciplinar convergem na valorização das diferenças, como contribui Torre (2011, p. 54-55):

A diversidade pessoal e cultural é consubstancial aos seres humanos e contribui a seu desenvolvimento. Existem diferentes formas de sentir, pensar, viver e conviver e é essa capacidade diversa que enriquece os seres humanos. [...] Dito com outras palavras *todo ser humano é, de certo modo, como todos os seres humanos, como alguns outros, como nenhum outro* (grifos do autor).

É possível ser gente de variadas maneiras (GEERTZ, 2008), e esta diversidade cultural potencializa a criatividade individual e coletiva do ser humano. Inserido em sua própria cultura e circunscrito no mundo da convivência com as diferenças, as pessoas presentes nos ambientes educacionais auxiliam no enriquecimento da humanidade por meio de suas contribuições singulares que estão atreladas a seus contextos socioculturais. Mas para que isto aconteça é preciso problematizar a colonialidade no âmbito escolar, tendo como pressuposto que todas as pessoas comungam a humanidade ao mesmo tempo em que se diferenciam por conta de suas individualidades e de suas características apreendidas de diferentes grupos sociais.

Escolas atravessadas pelo pensar complexo e transdisciplinar promovem a aceitação das diferenças no sentido da afirmação de J. H. Suanno (2010, p. 223): “Aceitar incondicionalmente um ao outro é não colocar condições para que a convivência se estabeleça”. Isto diz respeito a abraçar a diferença, a construir pontes no lugar de muros, primar pelo que há de comum entre “nós” e os “outros”, promover a paz e não a guerra. De acordo com J. H. Suanno (2016, p. 83), “o que nos assemelha é a nossa diferença”. Ou seja, a única igualdade entre os humanos é o fato de que cada um é diferente, o que nos leva a construir uma educação que preze pelo “aprender a conviver com a diversidade” (SUANNO, J. H. 2016, p. 91).

Notamos nestes referenciais uma abertura radical às diferenças desde uma perspectiva contra hegemônica, o que pode ser reinterpretado sob a ótica decolonial para pensar cenários de religação entre diferenças culturais e educação escolar.

O esforço complexo e transdisciplinar de inserir a inteireza do ser humano multidimensional na educação engloba, dentre outros fatores, a consideração das culturas existentes no mundo e entrelaçadas às subjetividades dos estudantes. O reconhecimento de que o sujeito aprendiz está enredado no mundo da cultura traz à educação o compromisso de considerar a relação de cada um com sua própria cultura e também com a cultura dos outros. De tal modo contribui-se para que todos se tornem capazes da empatia, do compartilhamento, do diálogo, das aprendizagens múltiplas e por diversas vias e do questionamento de padrões de poder hierárquicos e assimétricos.

Nota-se que a perspectiva complexa e transdisciplinar inspira uma educação fundamentalmente aberta à diversidade, à valorização das diferenças culturais. Embora os estudos na área destaquem fundamentos profundos para uma educação atenta às culturas, consideramos que ainda tematizam pouco a questão como problemática central. Entendemos assim que é possível e necessário ampliar a discussão teórica quanto ao assunto a fim de fundamentar caminhos para escolas e práticas pedagógicas abertas às diferenças.

Na tentativa de aprofundar a percepção sobre a relação entre escola e diferenças culturais a partir de um olhar complexo e transdisciplinar, buscamos um recorte mais específico que permita religar este campo de teorização com a recrudescente proposição de uma educação intercultural feita no Brasil destacadamente por Candau (2016a). Partimos especialmente da seguinte consideração de Moraes (2015, p. 31) para entender que a perspectiva intercultural se conecta aos estudos do pensar complexo e transdisciplinar e, ao mesmo tempo, ao pensar decolonial:

Acreditamos, sim, que a epistemologia da complexidade, nutridora de uma metodologia transdisciplinar, pode se transformar em um fio condutor de uma nova proposta de educação que promova o encontro entre as perspectivas intercultural e intercultural capazes de reconhecer, compreender e valorizar a diversidade humana, as relações culturais que nela se constituem e a necessária reciprocidade crítica, aspecto estes fundamentais para que possamos enfrentar os principais desafios vividos no mundo contemporâneo, bem como os diversos dilemas educacionais que tanto nos afligem.

Esta não é apenas mais uma evidência da preocupação com a diversidade no âmbito de uma educação inspirada pelo pensar complexo e transdisciplinar. Em seus estudos, Moraes (2015) demonstra a preocupação com a questão e oferece elementos para entendermos que é vital incluir os fluxos culturais como pauta central para educar no contemporâneo. Mas esta

proposição geral pode ser ainda complementada por um aprofundamento particular do que significa a interculturalidade e de como esta pode ser potente desde um pensar decolonial, complexo e transdisciplinar.

No trecho acima há uma indicação nítida de um caminho para o desenvolvimento teórico e pedagógico específico sobre as diferenças culturais: a interculturalidade. Compreendemos que as palavras da autora são uma sinalização para que outros estudos se refiram especificamente à proposta intercultural. Mais do que isto, a passagem evidencia que considerar as relações culturais dentro da diversidade humana é fundamental para enfrentar os desafios da escola e de toda a realidade hodierna.

Todavia, pode ocorrer o questionamento: Não seria mais coerente uma proposta de educação transcultural decorrente do pensar complexo e transdisciplinar? Afinal, M. V. R. Suanno (2014, p. 122) ressalta que a transdisciplinaridade é “transcultural”. Nascimento (2013, p. 82) também propõe que a educação contribua com o desenvolvimento da “capacidade de estabelecer um diálogo genuíno transcultural”. Não seria evidente que, partindo do prefixo “trans” presente em transdisciplinar, indicando transcendência em relação às disciplinas, deveríamos adotar uma perspectiva transcultural, que transcenda a diversidade cultural?

A associação direta entre transdisciplinaridade e transculturalidade muitas vezes resulta da evidente relação morfológica e fonológica e menos de um aprofundamento semântico, dando a impressão de que assim como a educação contemporânea necessita focar na transcendência das disciplinas e promover a integração do conhecimento, é preciso transcender as culturas, produzindo certa unidade cultural. Porém, Coll (2002) alerta que na maioria das vezes estabelecemos uma relação simplista e rasa ao desconsiderarmos que existem distinções significativas entre disciplinas e culturas. Deste modo, a noção “trans” necessária às disciplinas não é a mais urgente necessidade diante da diversidade de culturas.

As culturas particulares não são gêneros derivados de uma metacultura, pois cada cultura é em si mesma uma galáxia e não uma divisão de certa totalidade geral, argumenta Coll (2002). Uma disciplina é uma visão direcionada a uma parte da realidade, com metodologia própria e construída de modo particular. A disciplina não tem natureza ontológica em si mesma e a realidade e a humanidade não dependem dela para existir – existe vida sem disciplina.

Já uma cultura é sempre

[...] um olhar sobre a totalidade do Real, do Todo, mesmo que sempre o veja apenas em parte. Uma cultura não é uma simples criação aleatória, mas uma dimensão ontológica do Real, que faz parte da própria estrutura da realidade, pelo menos humana. Em outras palavras, não existe vida humana possível sem cultura, uma vez que a verdadeira natureza humana é cultural (COLL, 2002, p. 74).

Como afirma Geertz (2008), o homem só pode ser homem por meio da cultura. A diversidade cultural corresponde, portanto, a várias formas de olhar para a totalidade da realidade, diferentemente das disciplinas, que são formas de olhar para partes do real. A disciplina pode ser uma dimensão de uma cultura, mas a cultura é uma tentativa de dimensionar a própria realidade.

A segmentação disciplinar, devido à sua própria natureza forçada e artificial, exige uma correção interdisciplinar e transdisciplinar. Podemos aplicar a mesma reflexão à diversidade cultural? Penso que não, pois este não é o resultado de uma segmentação do Todo em partes, mas a expressão de diferentes olhares sobre o Todo, que são parciais, mas que no entanto, participam do Todo mesmo que apenas em parte (COLL, 2002, p. 74).

Não há necessidade de propor uma elevação das culturas ao estado de transcendência sobre si mesmas no sentido de propor uma visão de totalidade a partir do diálogo conjugado e consensual. Toda cultura já é por si mesma “trans” porque transcende a fragmentação e propõe olhar e explicar o Todo. É da própria natureza da cultura participar de uma dimensão transcultural ao não se fragmentar como noção parcial da realidade e dialogar com aspectos de outras culturas. Assim, cada cultura é articuladamente coexistente como totalidade em si mesma, embora sua particularidade persista. Nunca haverá uma cultura total universal, síntese sobre a realidade, o que incorreria na ideia de *Kultur* (VEIGA-NETO, 2003), mas todas as culturas têm um olhar para a totalidade. Embora cada olhar seja construído de modo diverso, são olhares sobre o mesmo Todo em sua complexidade.

Coll (2002) destaca que a transculturalidade pode existir na medida em que todas as culturas compartilham da existência das estruturas mítico-simbólica, lógico-epistêmica e mistérica. Entretanto, apenas a estrutura é compartilhada no atravessamento da diversidade cultural, pois as formas de expressão destas estruturas são plenamente plurais. Deste modo, acentua-se uma interpretação pluralista das diferentes culturas, o que significa o “reconhecimento de que as culturas não são objetos, mas fundamentalmente sujeitos” (COLL, 2002, p. 81) que interagem, se enriquecem e não são redutíveis à inteligibilidade racional ou à unidade metacultural, permitindo certo alinhamento com a definição social de cultura de Williams (2009).

As culturas são realidades existenciais, pessoais, míticas, significam alguma coisa infinita para aqueles que dela participam. Compreender e dialogar com uma cultura outra é deixar-se em alguma medida ser conquistado pela comunhão mítica de outro sujeito, é hibridizar identidades no terreno movediço da realidade. Interculturalizar é perceber o outro a partir do modo pelo qual ele mesmo se pensa e se acredita; é um movimento dialogal para

perceber, compreender e realizar mais plenamente o outro e a si mesmo, o que exige certa abertura transdisciplinar e complexa para ultrapassar níveis de percepção e entender que a diversidade do mundo está muito além da rigidez disciplinar pela qual aprendemos a pensar (MORIN, 2015).

A partir daí a interculturalidade é apontada pelo autor como um imperativo que complementa a existência plural das culturas ao acentuar a relatividade, a interconexão, a relacionalidade e a fuga à homogeneidade – é a promoção de certa harmonia que não acontece apesar, mas dentro e por causa das diferenças. Em última análise, mesmo que o transcultural exista como a partilha de algumas invariantes humanas nas diversas culturas, Coll (2002, p. 88) afirma:

[...] não acho que a passagem a fazer seja do intercultural ao transcultural, mas, precisamente, pelo que acabo de dizer, do transcultural ao intercultural. É por existirem certas dimensões transculturais que podemos pretender um diálogo intercultural como realidade plausível, não para chegar ao estabelecimento de uma transcultura ou metacultura, mas para que as diferentes culturas possam chegar a ser mais completas em todas suas dimensões, para serem mais plenamente o que já são.

Portanto, partindo do pensar complexo e transdisciplinar juntamente com Coll (2002), consideramos que faz sentido uma proposição de interculturalidade que coloque as transcendentais visões sobre o Todo em um constante diálogo relacional e reconstrutivo da realidade em que algumas culturas têm sido historicamente subjugadas a outras. Distintamente das disciplinas, quando falamos em culturas há olhares diversos sobre a totalidade da realidade para conversar e não fragmentos a transcender. Por isto a ideia não é transculturalizar, mas interculturalizar; não é religar olhares parciais para ver um Todo perdido, mas propor que os olhares sobre o todo se enriqueçam multiplamente sem intenção de produzir qualquer síntese.

Com esta reflexão chegamos ao ponto de considerar que o pensar complexo e transdisciplinar é intercultural e que a interculturalidade pode ser compreendida como emergente e convergente em relação à complexidade e à transdisciplinaridade, retroagindo fundamentalmente com a decolonialidade. Por este motivo, as produções destas áreas, convencionalmente distanciadas, podem ser religadas, ampliando níveis de percepção sobre a realidade e construindo bases para uma educação que valoriza na radicalidade as diferenças culturais.

2.5 Interculturalidade crítica: algumas tessituras e convergências

A interculturalidade crítica, além de emergir, pode também convergir com a complexidade e transdisciplinaridade orientadas por um projeto decolonial de abertura às

diferenças. Estas relações vão nos mostrando como a realidade é entrelaçada e como as teorizações podem dialogar e assim inspirar potências para a educação escolar desde uma percepção consoante à lógica do terceiro incluído.

Fleuri (2006) aponta para a positiva polissemia terminológica das abordagens referentes à interculturalidade e também ao multiculturalismo na educação. Encontramos em Silva (2003, p. 27) uma distinção relevante neste sentido:

Multiculturalismo é visto como o reconhecimento de que em um mesmo território existem diferentes culturas. *Interculturalismo* [ou interculturalidade] é uma maneira de intervenção diante dessa realidade, que tende a colocar a ênfase na relação entre culturas. *Pluriculturalismo* é outra maneira de intervenção que dá ênfase à manutenção, da identidade de cada cultura.

Assim, nota-se que o multiculturalismo está ligado à admissão da existência de diferenças culturais, a interculturalidade prevê a intencionalidade de colocar as culturas em relação, enquanto o pluriculturalismo pressupõe uma essência cultural que deve ser preservada. Na esteira de Fleuri (2003; 2006), Walsh (2007; 2011), Candau (2010b; 2012b; 2016) e Tubino (2016), assumimos a perspectiva intercultural em seu sentido crítico, articulada aos estudos culturais e à decolonialidade. Silva (2003) afirma que o termo interculturalidade é mais utilizado no contexto latino-americano como uma proposta educativa de intervenção na realidade multicultural para a produção de identidades culturais híbridas/mestiças. Na América Latina também se destaca o caráter original de resistência cultural em torno das discussões sobre interculturalidade, especialmente a partir dos anos 90.

Os trabalhos de Walsh (2007; 2010; 2011) tem demonstrado como a interculturalidade em perspectiva latino-americana é alimentada pelos movimentos de resistência indígena e de construção de uma sociedade que os incorpore em sua pluralidade. Como explicam Walsh (2011) e Candau (2016a), a interculturalidade tem pelo menos três adjetivações principais: a relacional, a funcional e a crítica.

A interculturalidade relacional insere-se na perspectiva das relações interpessoais e minimiza as assimétricas relações de poder no cenário social para colocar as diferenças na dimensão de atitudes pessoais. Interculturalidade funcional diz respeito à inserção de termos referentes à pluralidade cultural nas legislações e nos discursos políticos e governamentais, mas neste sentido o intercultural é assumido como estratégia para manutenção das hierarquias e da coesão social, sem questionar padrões de poder. Entendemos que estas duas perspectivas acabam por tentar aprisionar a interculturalidade em uma estrutura de pensamento colonial e reducionista característica da modernidade, pois não problematizam as relações de poder e

também não dão conta de enxergar as relações para além do nível de realidade em que estão, se organizando de modo limitante e fragmentado do contexto onde se inserem.

A interculturalidade crítica, por sua vez, se preocupa em “questionar as diferenças e desigualdades construídas ao longo da história entre diferentes grupos socioculturais, étnico-raciais, de gênero, de orientação sexual, religiosos, entre outros” (CANDAU, 2012b, p. 127). A adjetivação crítica da interculturalidade confere a posição assumida de contestação das estruturas monoculturais da sociedade e dos padrões de poder fundados na modernidade como encobrimento do Outro reverberada na racionalidade abissal.

Percebemos, por conta do diálogo que estamos estabelecendo entre diferentes posições teóricas, que esta perspectiva crítica se apresenta como uma construção complexa, transdisciplinar e decolonial da interculturalidade por desafiar as relações que estão para além de seu território imediato, reconhecendo a necessidade de transcender o que está posto no mundo e se entretecer de modo contra hegemônico aos padrões de poder da colonialidade. Isto vai deixando evidente que Candau (2014) acerta ao afirmar que a discussão sobre as diferenças culturais envolve uma profunda complexidade, assim como Moraes (2015) que sinaliza a interculturalidade como emergente do pensar complexo e transdisciplinar.

A crítica, na perspectiva de Walsh (2011), significa o questionamento quanto à colonialidade, sendo a interculturalidade crítica entendida como ferramenta para uma pedagogia decolonial fundada no deslocamento em relação à colonialidade enquanto modo de pensar reducionista e disciplinar presente na escolarização brasileira que, conforme indica Candau (2012c) a partir de diversos estudos, é marcada pela prevalência da concepção dos diferentes como carentes. As reformas educativas e políticas neoliberais crescentes desde a década de 1990 se alinham na maioria das vezes na perspectiva funcional que propõe uma lógica multiculturalista de conservação das estruturas e avanço do neoliberalismo, mas não alcança níveis de realidade em que interculturalizar é um avanço crítico. De forma distinta, concordamos com Walsh (2011, p. 78, tradução nossa) ao indicar a

[...] interculturalidade *crítica*. Com esta perspectiva, não partimos do problema da diversidade ou diferença em si, senão do problema estrutural-colonial-racial. Quer dizer, de um reconhecimento de que a diferença se constrói dentro de uma estrutura e matriz colonial de poder racializado e hierarquizado, com os brancos e “branqueados” em cima e os povos indígenas e afrodescendentes nos degraus mais baixos. Desde esta posição, a interculturalidade se entende como uma ferramenta, como um processo e projeto que se constrói desde as pessoas – e como demanda da subalternidade –, em contraste à funcional, que se exerce desde cima. Suporta e requer a transformação das estruturas institucionais e relações sociais, e a construção de condições de estar, ser, pensar, conhecer, aprender, sentir e viver outras.

Compreender criticamente a interculturalidade desde esta perspectiva latino-americana e decolonial significa que ainda é presente o desafio de construir ações e processos de relação e negociação entre as culturas em condições de respeito, simetria, legitimidade mútua, equidade e igualdade. Trata-se de um projeto político que parte da complexidade do real para se posicionar de modo contra hegemônico em relação às classificações da colonialidade do ser, do saber e do poder criadas na modernidade ocidental. Por se pautar pelo descolamento em relação ao pensamento abissal da modernidade, a interculturalidade crítica, assim como a decolonialidade, transcende os limites disciplinares, é transdisciplinar e se tece em meio à complexidade de fatores que estão em níveis de realidade distintos.

Nesta perspectiva, a interculturalidade não se restringe a uma disciplina específica a ser introduzida nas salas de aula, tão pouco é o mero discurso em prol do respeito interpessoal, embora transforme também essas relações. Ela se aprofunda entre, por meio e além das disciplinas ao ser entendida como parte de uma demanda decolonial que irá implicar em muito mais que a simples ideia de inter-relação, como ressalta Walsh (2007, p. 47):

Mais que a ideia simples de inter-relação [...] a interculturalidade sinaliza e significa processos de construção de um conhecimento outro, de uma prática política outra, de um poder social (e estatal) outro e de uma sociedade outra; uma forma outra de pensamento relacionada com e contra a modernidade/colonialidade, e um paradigma outro que é pensado através da práxis política (tradução nossa).

Neste sentido, interculturalidade representa uma lógica construída a partir da diferença e da experiência de colonialidade rumo à decolonialidade. Não é apenas um discurso, mas um pensamento para a configuração de uma “transformação sócio histórica [...] uma proposta alternativa de civilização e sociedade [...] onde a diferença não seja aditiva senão constitutiva” (WALSH, 2007, p. 52, tradução nossa). Nesta ótica, não se trata apenas de uma política de inclusão superficial, uma proposta de paralelização e de aceitação da diferença como adição a uma base fixa, mas a alteração desta base em si, para que esta sim seja plural, intercultural, potencializando outras formas sociais em que as diferenças culturais criam, transformam, impulsionam mais pluralidade.

Entendida criticamente, a interculturalidade não se reduz aos programas de educação indígena ou formação bilíngue. Como argumentam Walsh (2011) e Candau (2016b), interculturalizar parte do reconhecimento de que as desigualdades culturais, étnico-raciais e sociais foram construídas dentro de uma estrutura colonial que tem como ordenação maior de dominação a categoria de poder racializado e hierarquizado em que os povos brancos são colocados por cima e indígenas e afrodescendentes são rebaixados. Envolve também a compreensão de que é preciso superar as linhas abissais do pensamento moderno por meio da

abertura a epistemologias distintas, plurais, emergentes da diversidade transdisciplinar do mundo (SANTOS, 2009).

Assim, a interculturalidade crítica demanda a transformação do modo de pensar linear e unidirecional em uma capacidade de pensar complexo, plural e multirreferencial. Demanda também a recriação das estruturas, instituições e relações sociais para que as diferenças de estar, ser, pensar, conhecer, aprender, sentir e viver não sejam mais subalternizadas e sim aceitas em sua fertilidade. Então, esta interculturalidade ainda está por construir e assim deve ser entendida não como substantivo, mas como verbo:

[...] “interculturalizar”, como estratégia, ação e processo permanente de relação e negociação *entre*, como “interculturalização” em condições que propiciam o respeito, a legitimidade, a simetria, a equidade e a igualdade. Mas ainda mais importante é seu entendimento, construção e posicionamento como projeto político, social, ético e epistêmico – de saberes e conhecimentos – que afirma a necessidade de mudar não só as relações, senão também as estruturas, condições e dispositivos de poder que mantém a desigualdade, a inferiorização, a racialização, a discriminação (WALSH, 2011, p. 102, grifos da autora, tradução nossa).

Nota-se, portanto, que a interculturalidade crítica problematiza a nível profundo as relações instituídas entre as diferenças no cenário da colonialidade do ser, do saber e do poder, pondo em questão a racionalidade moderna criticada por Morin (2007). Questiona não apenas as discriminações e preconceitos socialmente aparentes, mas as estruturas fundantes das sociedades ocidentalizadas, marcadas pela subalternização do que historicamente se considerou como diferente por meio de discursos enunciados em relações de poder assimétricas (SILVA, 2014). Nesta perspectiva, interculturalizar é emancipar a partir das diferenças, toma-las como riqueza constitutiva da humanidade para potencializar os processos de interação social e construção de instituições e sociedades radicalmente abertas às variadas possibilidades de existência humana.

A interculturalidade vai assim rompendo com distintas dimensões da colonialidade, se torna prática decolonial no nível ontológico, político, epistemológico e pedagógico ao potencializar alternativas à civilização hegemônica predatória. As diferenças culturais deixam de ser compreendidas como subalternidade, inferioridade, marginalidade, desvio, erro, iniquidade, para serem apropriadas como relações múltiplas de potencialidade para a transformação radical da sociedade. Os diferentes insurgem como seres da pluralidade que não conformam um projeto único e monocultural e nem se conformam a ele. Mas impulsionam o entrecruzamento de perspectivas que possibilitam o re-existir, como existência e resistência ao modo de ser imposto na colonialidade, construindo novos modos de pensar o mundo para levar a outras relações sociais que podem se inscrever na genealogia da decolonialidade enquanto

modo de pensar transdisciplinar, complexo e intercultural. Walsh (2010, p. 20, tradução nossa, grifos da autora), assinala que

[...] a interculturalidade crítica deve ser entendida como uma ferramenta pedagógica, que põe em questionamento contínuo a racialização, subalternização e inferiorização e seus padrões de poder, visibiliza maneiras distintas de ser, viver e saber, e busca o desenvolvimento e criação de compreensões e condições que não somente articulam e fazem dialogar as diferenças em um marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que também – e ao mesmo tempo – encorajam a criação de modos “outros” de pensar, de ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras. A interculturalidade crítica e a decolonialidade, neste sentido, são projetos, processos e lutas – políticas, sociais, epistêmicas e éticas – que se entrecruzam conceitual e pedagogicamente, animando uma força, iniciativa e agência ético-moral que fazem questionar, transtornar, sacudir, rearmar e construir. Esta força, iniciativa, agência e suas práticas assentam as bases do que chamo *pedagogia de-colonial*.

Fica evidente assim que a perspectiva intercultural se fundamenta no pensar decolonial (MIGNOLO, 2007) que é transcendente às disciplinas, é complexo e se desprende da matriz de poder colonial. Esta perspectiva de educação está por construir nas práticas educativas e nas escolas brasileiras e, na visão de Candau (2014), exige que a escola seja reinventada de modo radical, desengessando rituais, espaços, tempos, metodologias e conteúdos curriculares. Entendemos que a proposta de reinvenção escolar desta autora ganha tonalidade forte dentro da urgente necessidade de romper o paradigma newtoniano-cartesiano na busca por aberturas que podem ser tecidas em uma perspectiva complexa e decolonial. Isto porque interculturalizar a educação abala as estruturas rígidas da escola moderna e introduz alternativas para uma formação mais pluralista e voltada à transformação do poder da colonialidade.

Que outras implicações estas ideias trazem para o campo da educação, especialmente a educação escolar no contexto de intensa efervescência social em torno das diferenças culturais na América Latina e no Brasil das últimas décadas? Como discutimos anteriormente, a escolarização tem sido fortemente questionada e discutida em relação às diferenças culturais, já que tal instituição convencionalmente produz narrativas acerca das diferenças como inferioridade, carência, déficit (CANDAU, 2012c).

O desafio, portanto, é dimensionar uma educação que se sustente em bases plurais, abertas a distintas epistemologias, em uma perspectiva decolonial, superando o monismo ocidental reducionista e disciplinar da colonialidade. Não se trata apenas de inserir práticas com caráter intercultural no modelo hegemônico de escola, mas a questão radical é transcender a racionalidade/colonialidade fundante da escolarização moderna. Neste sentido é que pensamos a interculturalidade crítica enquanto via de decolonialidade complexa e transdisciplinar para o contexto educacional, levando à urgência de reinventar a educação e a escola em suas múltiplas dimensões.

Pensar educações possíveis a partir da perspectiva intercultural crítica passa por refletir radicalmente sobre o sistema escolar monocultural majoritário no contemporâneo. Como diz Candau (2010a), a escolarização não incorpora o desenvolvimento científico/tecnológico, as diferenças culturais que a circundam e adentram seu cotidiano e nem as diferentes formas de adquirir conhecimentos de várias origens e dimensões e ainda menos as diversas linguagens e culturas. Como discutimos a partir de Morin (2007) e Moraes (2012), esta desconexão da escola em relação a seu tempo e espaço advém de suas bases modernas que perpetuam uma rigidez estrutural, para usar os termos de Candau (2010b). Esta é uma questão de profundidade e não de superfície da instituição escolar, remonta à colonialidade e sua produção de uma linha abissal, constitutivas da modernidade e às suas instituições modernizadoras, dentre elas a escolarização de massas (QUIJANO, 2006; SANTOS, 2009; CANÁRIO, 2007).

Nossa maneira de situarmo-nos em relação *aos* outros está construída a partir de uma perspectiva etnocêntrica. Incluímos na categoria *nós* todas aquelas pessoas e grupos sociais que têm referenciais semelhantes aos nossos, que têm hábitos de vida, valores, estilos, visões de mundo que se aproximam dos nossos e os reforçam. Os *outros* são os que se confrontam com estas maneiras de nos situar no mundo, por sua classe social, etnia, religião, valores, tradições etc. (CANDAUI, 2014, p. 38, grifos da autora).

Assim, desde uma mentalidade pautada na disjunção, narramos o outro como diferente, o classificamos como inferior em uma perspectiva binária produzida em discursos entretecidos na perspectiva da modernidade/colonialidade com suas hierarquias (QUIJANO, 2006; SILVA, 2014). A perspectiva da interculturalidade crítica tenta se contrapor a este cenário por meio da abertura plural às diferenças e suas produções de deslocamento do paradigma da modernidade.

Interculturalizar a educação é então problematizar a configuração escolar binária da relação entre os seres humanos, é repensar o pensamento por oposição, por exclusão, ao qual habitualmente estamos conformados e segundo o qual a escola organiza seus tempos, espaços, relações sociais e curriculares. Portanto, trata-se de uma perspectiva decolonial (MALDONADO-TORRES, 2016) por propor sentidos deslocados diante da monoculturalidade da educação e irromper uma abertura epistemológica e dialógica.

Neste sentido, a interculturalidade crítica apresentada por autoras como Walsh (2011) e Candau (2016a) é também uma proposta aproximada daquilo que Morin (2007) e Moraes (2015) tem discutido na perspectiva da complexidade e da transdisciplinaridade. Ao enfatizarem a necessidade de superar o paradigma newtoniano-cartesiano impulsionam também a abrir espaço na mente para a compreensão de que a diversidade é um princípio atravessado em toda a realidade. Sob esta ótica é promovida uma educação pluralista, ampla, dinâmica,

ancorada em um remodelamento do pensamento para modos abertos e pertinentes à complexidade e diversidade do mundo.

De tal modo, a perspectiva de educação intercultural crítica altera profundamente a escola, traz a complexidade do mundo real e leva a repensar a cultura escolar (formas e ritos da escola) e a cultura da escola (conteúdos e conhecimentos socializados). Segundo Candau (2010b, p. 68), “É a própria concepção da escola, suas funções e suas relações com a sociedade, o conhecimento e a construção de identidades pessoais, sociais e culturais que está em jogo”. Esta afirmação vai indicando como a perspectiva intercultural como desdobramento do pensamento decolonial transdisciplinar e complexo é potente para reinterpretar e redimensionar a escolarização cristalizada na modernidade/colonialidade. Neste sentido, é preciso reinventar a escola por meio do questionamento e reconstrução das atuais estruturas, referenciais culturais e organização didático-pedagógica da escolarização. É preciso, neste âmbito,

[...] problematizar e desnaturalizar a estigmatização cultural, mediante a visibilidade e o questionamento de suas causas atuais e suas origens históricas. Para desfazer esse padrão de comportamento, é absolutamente necessário recriar a educação intercultural e ampliar seu campo de influência para as elites hegemônicas da sociedade (TUBINO, 2016, p. 24).

Assim, interculturalizar criticamente a educação escolar não é uma proposta fechada a populações indígenas ou afrodescendentes, como por vezes pode se pensar. Na verdade, como entendemos a partir de Candau (2014), sua interferência pode ser bem mais ampla ao pretender superar estigmas, preconceitos, discriminações e estereótipos contra as populações negra e indígena brasileiras, imigrantes, população LGBT, pessoas com deficiência e tantos outros marcados pela produção sógnica da diferença entendida como diferença cultural (SILVA, 2014).

Na análise de Tubino (2016), a interculturalidade geralmente tem sido concebida com referência às discussões sobre a educação de indígenas na América Latina. No entanto, o autor ressalta a urgência de pensar uma educação intercultural crítica para todas as pessoas latino-americanas em seus contextos de estereótipos e estigmas, gerando uma

[...] posição empática de escuta e abertura à alteridade. Seu objetivo é que nos tornemos conscientes da finitude de nossos pontos de vista. [...] Isto permite a modificação de nossas predisposições afetivas e cognitivas, para compreender o horizonte de sentido e os significados das palavras e as práticas sociais do outro. Apenas quando ambas as partes tomam distância crítica de seus próprios referenciais culturais, é que estão em condições de aprender com o outro reciprocamente (TUBINO, 2016, p. 30).

Nota-se assim que dispor um olhar intercultural crítico para a educação é um movimento constante e dinâmico entre micro e macro, entre superfície e raízes; é pensar ao mesmo tempo na sociedade, nas estruturas históricas e sociais racializadas e hierarquizadas, originadas na

colonialidade, e na mudança de configuração das relações sociais e pedagógicas construídas na escola a partir de um paradigma disciplinar e disjuntivo. É propor a transformação social em prol da abertura basilar às diferenças e no mesmo momento é sensibilizar a escuta e a afetividade interpessoal para que o outro humano seja percebido como legítimo outro. Demanda a transformação pessoal dos sujeitos na medida em que passa pela modificação de seus modos de conceber a si mesmos, seus pensamentos e atitudes nas relações com as outras pessoas que são exteriores às suas identidades. Acreditamos que dialogando desde as bases que estão sendo postas aqui possibilitamos caminhos para a construção de educações e escolas outras possíveis, o que nos instiga a estabelecer novos diálogos que auxiliem nesta direção.

2.6 Escolas para o século XXI: a Rede Internacional de Escolas Criativas

Em seu recente estudo, Barrera (2016) aponta que no contexto brasileiro do início do século XXI há um movimento de renovação educacional crescente. Este processo ocorre há algumas décadas em contextos pontuais, mas recentemente ganha mais visibilidade, polinização e certa articulação. Nesta conjuntura, a inovação educacional, como “um processo intencional de mudança de uma prática educativa” (BARRERA, 2016, p. 24), pode ocorrer com base em motivações diversas, pode ser vista em distintos lugares do Brasil e sob diversos formatos. A inovação não é compreendida como uma superficial implementação de novos recursos tecnológicos à sala de aula ou enquanto adoção de sistemas apostilados de ensino, dentre outros elementos que por vezes são apresentados como soluções educacionais. Mas inovar destaca-se na tendência de modificar a organização e os processos escolares e pedagógicos, especialmente por meio do rompimento em algum grau com uma ou mais das invariantes da estrutura escolar convencional que são o tempo, o espaço, as relações com o saber e as relações de poder (BARRERA, 2016). Trata-se assim de reinventar a escola em alguma direção, como diria Candau (2010a).

Barrera (2016) nota que no contexto da inovação educacional brasileira há uma rede que envolve distintos agentes: as experiências educativas (escolas, projetos e tecnologias sociais) com crianças, jovens e adultos por meio de práticas pedagógicas e organizacionais diferenciadas; redes de educadores e escolas; organizações da sociedade civil e movimentos sociais; fundações e institutos que financiam projetos, pesquisas e eventos e articulam o setor, a mídia e a sociedade; mídia de massa independente, impressa e virtual; empresas e *startups* com produtos pedagógicos; órgãos públicos nacionais com algumas políticas; órgãos internacionais e suas ações pontuais; interessados de modo geral (ativistas e empreendedores sociais principalmente na comunicação com produções culturais).

Todo este cenário contribui para a compreensão cada vez mais profunda e difundida de que a “educação [que] oportuniza o desenvolvimento e a criatividade é um direito de todos” (SUANNO, J.H., 2014, p. 18). Assim, a luta pela educação começa a ser ressignificada na medida em que o entendimento sobre a educação necessária para o contexto atual se modifica.

Antes o acesso era o direito a ser garantido para as massas a fim de – virtualmente – oportunizar a certificação e a ascensão social na escola das certezas ou na escola das promessas (CANÁRIO, 2007). Hoje, diante da escola das incertezas, emerge a necessidade de reconfigurar a educação como um direito mais profundo, ligado ao desenvolvimento pleno e criativo das pessoas entendidas em sua pluralidade, como enfatizado por J.H. Suanno (2014). O direito do acesso à escola no Brasil já é quase universal, mas o acesso já não basta, o direito à educação envolve agora a necessidade de uma educação inovadora que desenvolva o potencial criativo e contribua para a formação integral dos sujeitos, uma formação que em nossa preocupação precisa se distanciar da perspectiva economicista denunciada por Libâneo (2011). Trata-se, na verdade, do impacto social causado pelas reinterpretações do que é educação, novas interpretações que emergem de modo entrelaçado no universo acadêmico – como as discussões que apresentamos anteriormente –, nos movimentos sociais e na construção efetiva de alternativas inovadoras à educação escolar hegemônica.

É neste contexto que Bataloso Navas (2015 p. 124), a partir da complexidade e da transdisciplinaridade, salienta a necessidade de repensar nossas escolas:

Não é unicamente o *homo sapiens* descobridor e memorizador de verdades e razões o que a escola deve privilegiar, como agora infelizmente ainda se faz, mas também o *homo faber* e, por sua vez, o *homo ethicus*, o *homo estheticus*, em conjugação com o *homo ludens*. Hoje, mais do que nunca, necessitamos de uma escola criativa.

Notamos que esta argumentação emerge em diversos estudos específicos sobre a relação entre educação e criatividade no terreno da complexidade e da transdisciplinaridade e vão ganhando força, mostrando que além da interculturalidade emergente há também uma criatividade produtora da reinvenção da escola no século XXI. Entende-se neste contexto que a criatividade é um conceito potente justamente por trazer distintos elementos que vão desde a formação da subjetividade dos indivíduos até a influência do ambiente sobre sua constituição criativa. Como afirma M.V.R. Suanno (2015), o ato criativo se dá em instância transdisciplinar.

O estudo de J.H. Suanno (2013) traz diferentes abordagens sobre a criatividade nas produções científicas contemporâneas, destacando que estas não são uníssonas e unânimes, mas plurais e preocupadas com dimensões distintas. O autor demonstra que a criatividade pode ser entendida como um conceito emocional e vivencial, estudada como processo complexo da

subjetividade humana expresso na criação de algo novo, compreendida como ligada à motivação intrínseca, pensada em relação às influências ambientais ou ainda vista como uma experiência de plenitude das capacidades de uma pessoa.

A partir destas diferentes posições, o que J.H. Suanno (2013) propõe é compreender a criatividade de um modo complexo, isto é, sem desconsiderar as diferentes variáveis ou sobrepor uma às demais. Nesta perspectiva, a criatividade é um potencial humano para a melhoria social que se desenvolve em meio a relações sociais com características singulares em cada sujeito envolvido em suas vontades, emoções e decisões relacionadas à inconformidade diante das necessidades que o traspassam. Ser criativo, nesta compreensão, está ligado fundamentalmente aos processos internos e externos das pessoas com sua capacidade de produzir ideias e produtos que visem ao bem-estar social.

A tentativa destes estudos é religar conhecimentos sobre a criatividade tendo como horizonte uma compreensão transdisciplinar, que agregue diferentes teóricos e proposições de pensar o desenvolvimento criativo de organizações e de pessoas. Com estas religações possibilita-se pensar em toda a dinâmica educacional em uma perspectiva criativa. Isto significa entender a educação como um espaço privilegiado para que as pessoas conheçam a si mesmas e encontrem sentidos subjetivos para suas criações e sejam estimuladas e apoiadas ao desenvolvimento criativo para o bem social (SUANNO, J.H., 2013). Caminhando nesta direção, Torre (2009a, p. 55, grifos do autor) ressalta a “relevância da criatividade como *o potencial humano para gerar ideias e propostas novas, buscando a melhora das instituições dentro de um marco de valores essenciais para o bem-estar individual, social e planetário*”. Assume-se assim que a criatividade não é um dom natural restrito a gênios das ciências ou das artes. A criatividade também não se restringe, nesta compreensão, às habilidades dos grandes inventores ou a atos de grande projeção na sociedade.

Por outro lado, Bellón (2012) argumenta que ser criativo é um ato transgressivo inerente a todo ser humano, sendo em nosso entendimento uma abertura interessante para criar desvios às normatividades excludentes da modernidade/colonialidade (QUIJANO, 1992). Para Bellón (2012), a criatividade é resultante do esforço humano, embora não seja linear e mecânica. Assim, todo e qualquer ser humano tem a potencialidade de desenvolver a criatividade como uma característica de sua presença e ação no mundo. Mais do que isto, a criatividade diz respeito, na perspectiva de Torre (2009a), à capacidade de intervenção e melhoria social e não apenas individual, sendo um tesouro a ser redescoberto e valorizado como bem social e não como elemento de posse de poucos indivíduos e para a manutenção de uma sociedade injusta.

Todavia, em nossas sociedades a criatividade tem sido pouco estimulada e desenvolvida nas e pelas pessoas. Ao mesmo tempo, hoje é urgente que sejamos criativos diante de tantos problemas que se nos apresentam e para os quais nossas soluções tradicionais já não tem dado resposta suficiente por basearem-se numa perspectiva puramente linear e reducionista. Além disto, desprezar o desenvolvimento criativo é desumanizar a humanidade, pois os processos e atos criativos é que nos fazem ser gente. Assim, importa pensar em como a educação escolar pode ser criativa, para ajudar a formar sujeitos criativos para o tempo contemporâneo. Talvez esta seja uma das possíveis saídas, mas sem dúvidas não é panaceia para a resolução das questões que se impõe intensamente à educação escolar. É importante pensar na possibilidade de construir uma educação criativa, mas ao mesmo tempo reconhecemos que há limites em várias dimensões para a concretização desta perspectiva, o que não apaga a potencialidade da proposição.

Neste contexto emerge a possibilidade de pensar em escolas criativas que, como propõe Torre (2009a, p. 55), tem alguns aspectos:

A escola como agente social criativo se caracteriza pela complexidade, consciência de metas compartilhadas, liderança transformadora e caráter ético. Sua gestão se destaca pelo conhecimento de suas forças e fraquezas, adaptação às condições do contexto, combinação de racionalidade e intuição, previsão de dificuldades e problemas, enfatizando o clima organizacional pela importância que tem no desenvolvimento da criatividade, tanto pessoal como grupal e coletiva.

O clima e as práticas criativas de uma escola podem ajudar em grande medida no desenvolvimento de pessoas mais criativas, com um pensamento arranjado de modo circular e com a capacidade de gerar ideias novas para transformar o mundo em um lugar melhor, por meio da inserção de valores. A riqueza de organizações educativas pautadas pela criatividade está na possibilidade de articulação dos diversos atores em torno de uma perspectiva comum e de ações plurais e dinâmicas no sentido de formar pessoas numa perspectiva de integralidade do ser.

Escolas que se alinham a esta perspectiva podem ser chamadas também de inovadoras, reinventadas, pois rompem com a lógica oitocentista e colonial de uma educação estagnada em processos de transmissão. Acreditamos que as discussões e criações em torno da ideia de escolas criativas com base no pensar complexo e transdisciplinar podem, de alguma maneira, estar relacionadas à decolonialidade e à interculturalidade, tendo em vista as tessituras possíveis entre estes construtos, como temos proposto neste estudo. Escolas criativas podem ser entendidas também como parte de uma movimentação social ampla em torno da inovação educacional, impulsionando denúncias da escolarização tradicional e anunciando possibilidades

de uma educação criativa, como tem feito especialmente a Rede Internacional de Escolas Criativas – RIEC. Esta rede emergiu em 2012 em torno de projetos existentes na Espanha e na América Latina que discutiam as intersecções e potências da criatividade na perspectiva da complexidade e da transdisciplinaridade. Há pesquisadores em mais de 13 países por todo o mundo contribuindo com a rede. Dentre seus representantes no Brasil, especialmente no estado de Goiás, estão Marilza Vanessa Rosa Suanno e João Henrique Suanno.

A rede conta com inspirações teóricas diversas e tensões interiores, expressando-se com a seguinte intencionalidade:

A RIEC visa reconhecer e estimular processos de ruptura com a educação tradicional, centrada no ensino de conhecimentos disciplinares fragmentados, na impessoalidade na relação entre professor-aluno, na padronização da aprendizagem que desconsidera os interesses do educando (SUANNO, M.V.R.; TORRE; SUANNO, J.H., 2014, p. 26).

Se trata de reconhecer os potenciais criativos e inovadores de instituições transformadoras e não de propor um modelo de escola como ideal, tendo em vista que as realidades são contraditórias e reconstrutivas pela sua natureza complexa. A rede busca se aprofundar teoricamente para impulsionar transformações que não sejam meramente superficiais ou discursivas, mas partam de novas opções epistemológicas, ontológicas, metodológicas e políticas inspiradas em uma ecologia de saberes possibilitada pela elaboração de um pensar que se faz complexo e também transdisciplinar (MORAES, 2015). Há diferentes posições políticas e pedagógicas dentre os participantes. Nota-se ainda uma tensão no interior da rede no que se refere às suas maneiras de expressão. Por um lado, existe a ideia de certificar escolas como uma tentativa de atribuir legitimidade às suas práticas, o que torna superficial as intenções da rede. É por isto que este trabalho vai em outra direção, com a intenção de aprofundar a discussão sobre uma experiência educativa específica e não com vistas à certificação ou à sua entrada em uma elite de instituições.

Com o objetivo de operacionalizar suas proposições, a RIEC construiu o Instrumento para Valorar o Desenvolvimento de Instituições Criativas (VADECRIE) que traz dez categorias de análise construídas desde 2012 por diversos pesquisadores em todo o mundo (TORRE, 2012): liderança estimuladora e criativa; professorado criativo; cultura inovadora; criatividade como valor; espírito empreendedor; visão transdisciplinar e transformadora; currículo polivalente; metodologia inovadora; avaliação formadora e transformadora; valores humanos, sociais e meio ambientais. Destacamos que há espaço na rede para que repensemos suas próprias estruturas teóricas e as desestabilizemos para reconstruir outras possibilidades e entender escolas concretas que vão muito além daquilo que inicialmente é colocado como

relevante dentro da perspectiva da rede e do VADECRIE. Não se trata de quantificar, rotular ou criar abismos entre escolas, mas valorizar a criatividade em muitas delas.

Investir no potencial destas escolas não dá apenas reconhecimento a elas, como um modo de classificação e certificação, mas é uma tentativa de anunciar novas perspectivas educativas que já existem e são pouco conhecidas pela maioria da sociedade, dos educadores e até mesmo da academia. Para M.V.R. Suanno, Torre e J.H. Suanno (2014), as escolas do século XXI transcendem, recriam, valorizam e transformam a si mesmas continuamente partir da compreensão de sua realidade e assim vão formando pessoas e alterando o contexto ao seu redor. Trata-se de escolas criativas que balizam seus processos de aprendizagem em vivências de práticas democráticas, dialógicas e estéticas e também interculturais.

São vários os motivos pelos quais precisamos de escolas criativas, como os destacados em um ensaio recentemente publicado por J.H. Suanno (2016, p. 82):

Porque uma escola criativa? Porque precisamos de uma escola que não perpetue o modelo tradicional de ensino que está estampado ainda hoje, que motive os professores a ministrar as suas aulas com autonomia criativa, que inspire seus alunos a serem pessoas melhores, a se superarem e que os motive a estudarem com desejo de aprender um conteúdo sobre e para a vida, que trabalhe para além das disciplinas e perceba a relação do humano com todas as áreas da esfera educacional, social, ecológica e planetária, que atenda às necessidades de formação de um cidadão transformador de sua realidade, que nos dê um sabor de querer não interromper o processo de aprendizagem iniciado por alunos e professores e que dê vontade de retornar à ela para ver amigos, professores e aprender mais, que religue saberes ao invés de dicotimizá-los, que promova a circularidade de conhecimentos fugindo da linearidade não relacional, que amplie os olhares para os motivos multidimensionais e utilize da multirreferencialidade para analisar e avaliar fatos e experiências, que ensine seus alunos a ecologizarem suas ações, seus pensamentos e os ambientes em que se relaciona com outros humanos, que trabalhe com os princípios transdisciplinares, que reintroduza o sujeito cognoscente em seu processo de construção do seu conhecimento, que tenha professores que ensinem a criatividade aos seus alunos como algo acessível à todos, cada um a seu modo, que entenda que a diferença entre as pessoas é um componente que embeleza as relações com surpresas e alegrias, que ajude seus alunos a enfrentar com coragem as adversidades que se apresentam na vida de toda pessoa, que religue a vida com o sentir pensar agir.

Neste contexto, a criatividade é entendida como um potencial humano a ser desenvolvido por todas as pessoas, mas esta tarefa tem sido posta de lado na sociedade e nas escolas. Uma educação que promove o desenvolvimento criativo é um direito de todas as pessoas. Como afirma J. H. Suanno (2014), escolas pautadas pela criatividade são hoje mais do que nunca necessárias para promover a formação de pessoas com uma aprendizagem mais ampla e com a capacidade de autoria diante do mundo dominado pela enfadonha e improdutiva reprodução. Este autor também destaca a relevância da escola criativa para possibilitar às pessoas a compreensão de que as diferenças habitam a todos e precisam ser respeitadas como condição humana plural. A escola precisa se configurar hoje como espaço para a boniteza da

educação, uma educação que se faz nas relações, na ambiência e no acolhimento afetivo e construtivo entre os diferentes atores do processo que trocam olhares, ideias, gestos e sonhos. Afinal, uma escola criativa cria ambientes e vínculos afetivos, estimulantes e acolhedores.

Mas, em que medida uma escola criativa se preocupa também com as diferenças culturais? Como entendemos neste trabalho, a escolarização tradicional moderna é engessada e está em falência por conta de sua base monocultural emergente da colonialidade (CANDAU, 2016a). Todavia, como ressaltamos anteriormente, as discussões sobre educação escolar a partir das bases da complexidade e da transdisciplinaridade não tem problematizado de modo central a questão das diferenças culturais, embora permitam abertura para que isto seja feito. Encontramos aí uma lacuna que ao mesmo tempo é uma brecha na qual este trabalho pode contribuir, trazendo para o interior das discussões da RIEC a interculturalidade e a decolonialidade como perspectivas de interlocução potentes e urgentes na construção de possibilidades outras de educar, contestando os padrões da colonialidade e provocando desestabilizações que impulsionam a novas reorganizações teóricas e também práticas.

Assim, entendemos aqui o ato de apontar a necessidade de escolas criativas como sendo ao mesmo tempo uma oportunidade de partir da e apostar na irrupção da decolonialidade que permite pensar outras escolas, outras práticas, espaços, tempos, saberes, metodologias, currículos e sujeitos autores desde uma ótica enviesada pela complexidade e pela transdisciplinaridade, nos termos discutidos anteriormente. Deste modo, compreendemos que interculturalidade crítica e criatividade podem interagir e se retroalimentar na construção de escolas decoloniais, complexas e transdisciplinares, que saem do lugar comum da repetição de padrões didáticos oitocentistas e monológicos.

As diferentes perspectivas assinaladas durante o trabalho dialogam em aproximações e afastamentos conflituos e produtivos no sentido de contribuir para entendermos uma escola criativa como uma potência não-modelo de produção de fissuras no molde colonial da escolarização. Assim, a presente discussão auxilia no processo de questionamento da própria RIEC, do VADECRIE e de suas preocupações, inserindo a urgência de pensar educações criativas possíveis para além da lógica eurocêntrica hegemônica.

A interculturalidade crítica, como tem sido discutida desde a América Latina, emerge com força enquanto ferramenta de contraposição à lógica colonial e de criação de outras possibilidades de diálogo e de organização social e pedagógica (WALSH, 2011). Requer a construção de outro conhecimento, de outra prática política, de um poder social outro, de uma sociedade outra oposta à colonialidade, o que é justamente dar espaço à divergência, à criação desde bases plurais. Assim, pensar uma educação intercultural crítica no sentido discutido neste

estudo é dar espaço também à perspectiva da criatividade que impulsiona à transformação da educação.

Afinal, uma educação monocultural abafa o desenvolvimento do pensamento alternativo, mina a possibilidade de formar pessoas criativas, como destaca Torre (2012). Em meio a relações de dominação e inferiorização a criatividade não é valorizada, mas subjugada frente a uma visão única. Todavia, quando há espaços de aceitação dos distintos modos de ser, sentir, pensar, fazer e viver, como propõe a interculturalidade, abrem-se rupturas para a divergência, para o desvio, para a criação. Cria-se um ambiente propício para que a criatividade desabroche.

[...] a criatividade tem um sentido pessoal e vital, de auto realização, e neste sentido dizemos que ajuda a *viver*. Tem um caráter *participativo* e relacional porque é fruto da interação sociocultural [...]. Possui, por isto mesmo, um sentido cultural enquanto o produto pode ultrapassar o sujeito criador. Neste último sentido falamos que a criatividade *sobrevive* na cultura dos povos (TORRE, 2012, p. 95-96, tradução nossa, grifos do autor).

Percebe-se neste conceito de criatividade que a cultura assume papel crucial não apenas na formação de pessoas criativas, mas na preservação da criatividade. Um sujeito apenas torna-se criativo ao interagir nas culturas. Ao mesmo tempo, a criatividade é potencializada quando estas culturas não estão em processo de subalternização, mas são colocadas em relação. A criatividade é um bem social valorizado e estimulado na educação quando esta valoriza as diferenças e não a unicidade.

Torre (2012) salienta que instituições educacionais que prezam pelo desenvolvimento criativo dão espaço à integralidade do ser humano, incluindo seu contexto sociocultural, sua identidade e sua subjetividade. A criatividade emerge então como processo constituinte da vida dos estudantes em suas diferenças. Amalgamar a diversidade é dirimir a criatividade; escolas que silenciam o desenvolvimento criativo põe em risco a própria diversidade cultural, que resulta da criatividade simbólica humana.

Assim, é possível pensar na interculturalidade e na criatividade como aberturas a um giro decolonial na educação, frente à hegemonia reducionista e monocultural da modernidade, levando a reinventar a escola em suas diversas dimensões. Neste sentido, dadas as bases da compreensão de criatividade a partir do pensamento complexo e transdisciplinar atravessado pela decolonialidade, as diferenças culturais emergem como questão vital para uma escola criativa no contexto pluricultural do século XXI a partir do trançado teórico aqui proposto. Estes entrelaçamentos nos instigaram a procurar contextos educativos que se aproximassem às proposições discutidas a fim de realizarmos uma investigação em campo.

**CAPÍTULO 3 –
FLECHAS:
PERCURSOS
METODOLÓGICOS
PARA ALCANÇAR
UM ALVO**



Figura 2 – Flechas (arquivos do autor)

*O índio pisa na terra com carinho.
Pisa onde não tem espinho, conhece as pedras
do caminho.
Conhece seu amigo e seu vizinho.
Quem sou eu?
Sou um ser da natureza.
Pra defender o meu povo, me transformo em
pedra, fogo e fumaça, trovão e tempestade,
montanhas bem altas, espinho de tucum, rios e
oceanos, peixe nadador, flecha certa que
mata sem dor.
[...]
aqui parado eu não vou ficar mais não.
Vou conhecer todas as aldeias do Brasil
e vou cantar para toda a nação.
– Canção de Kanátyo Pataxó, poema O povo
Pataxó e suas histórias*

*Uma mulher negra, de cultura de matriz
africana, que tem na sua cabeça, no seu Ori,
Oxóssi que é um caçador, que mira e sempre
acerta. Oxóssi não joga a flecha pra errar.
[...] Toda flecha nesse espaço é jogada pra
acertar um alvo, e o alvo é uma vida melhor
pras pessoas, pro mundo
– Educador Plural*

*A gente é Vinícius de Moraes!
A gente é igual ele!
Por causa que a gente faz muita poesia
– Roda Beija-Flor*

Flechas são instrumentos utilizados por diferentes povos no mundo todo, em variados momentos históricos, para a subsistência e para competições por poder ou lazer, dentre outras possibilidades. No Brasil, diversos povos indígenas utilizam e ou utilizaram flechas forjadas com distintos materiais nas atividades cotidianas de caça, pesca e defesa relativa a animais e a outros povos. Mesmo sendo um objeto atrelado a uma função prática, a estética também é parte da produção de flechas, tanto entre etnias quanto entre as pessoas dentro delas. É também um forte símbolo de resistência.

Vivenciar as atividades da Escola Pluricultural Odé Kayodê me fez conhecer uma flecha que até então desconhecia. Trata-se do Ofá, um arco e flecha utilizado por Oxóssi, Orixá cultuado nas religiões afro-brasileiras. O Ofá é a arma do caçador que traz alegria, o Odé Kayodê, é o instrumento que simboliza a busca constante por um alvo, um objetivo, um sonho. O logotipo da escola pesquisada é um Ofá que fortalece o enraizamento nas culturas africanas. Durante a vivência cultural afro-brasileira Ojó Odé, realizada no Espaço Cultural Vila Esperança e com a presença de muitas crianças da EPOK, há um momento em que todos cantam a música “Caçador de mim” de Milton Nascimento e posicionam suas mãos imitando a flecha de um caçador na busca de si mesmos e dos seus próprios sonhos, dos seus desejos, alvos e ambições na vida. O líder da vivência ressalta que é preciso firmeza, esperteza, estratégia e sabedoria para lançar essa flecha da melhor forma.

A figura da flecha neste capítulo representa uma constante caça esperta e firme, interna e externa, na construção deste trabalho, especialmente na pesquisa de campo. Lançar flechas nas diferentes etapas do mestrado e especialmente rumo ao alvo da pesquisa foi desafiador desde o início, exigindo a constante revisão das questões motivadoras e dos sentidos e estratégias metodológicas para de alguma maneira realizar percursos mais espertos. Assim, apresentamos os modos de lançar flechas para entender a realidade investigada e continuar a perseguir novos alvos.

Distanciando-se da lógica positivista de linearidade e de relação fechada entre causa e efeito, consideramos que a abordagem qualitativa se alinha ao pensamento complexo proposto por Morin (2015), que problematiza o paradigma cartesiano de compreensão do mundo e de construção do conhecimento. Também é oportuno dizer que a pesquisa de tipo qualitativo abre rupturas decoloniais no conhecimento rígido da ciência moderna unilateral e impositiva, possibilitando a construção do conhecimento decolonial em perspectiva transdisciplinar, no sentido do que sugere Maldonado-Torres (2016). De tal modo, a partir destas e de outras evidências presentes em Minayo (2010), Flick (2009), André e Lüdke (2004) e Triviños (1987), consideramos a abordagem qualitativa de pesquisa coerente à produção de conhecimento na

área educacional, bem como às intenções e pressupostos do presente projeto e suas bases teóricas, contextualizado na área da educação pensada desde uma ótica decolonial, complexa, transdisciplinar, intercultural e criativa.

Flick (2009, p. 23) afirma ainda que a pesquisa qualitativa consiste

[...] na escolha adequada de métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção do conhecimento; e na variedade de abordagens e métodos.

Portanto, propor uma investigação nesta ancoragem significa ter flexibilidade processual, perceber diversas dimensões e aspectos da realidade, utilizar diferentes fontes de informação e de construção de dados. Cabe salientar que, de acordo com Minayo (2010), uma investigação científica que se pretende qualitativa aceita que a ciência não é neutra nem isenta de subjetividade e busca superar visões dogmáticas, o que entendemos como uma possibilidade de avanço à decolonialidade. Por isto, a autora indica a necessidade de contextualização, consideração da historicidade dos fatos sociais e dos grupos estudados, inclusão de espaços formais e informais como matrizes das vivências dos sujeitos e abertura aos consensos, conflitos, subordinações e resistências do contexto investigado.

Daí que a pesquisa esteja mais interessada em descobrir o novo e desenvolver novas teorizações fundamentadas a partir dos dados empiricamente coletados do que testar o que já é conhecido, como argumenta Flick (2009). A reflexividade do pesquisador é exigência central na abordagem qualitativa, sendo este sujeito um aprendiz no/do processo de pesquisa. Tal argumento dialoga com a proposição de Severino (2007) quanto à necessidade de que os pós-graduandos na área educacional não apenas produzam uma dissertação ou tese para titulação, mas insiram-se no processo de pesquisa para vivenciar uma aprendizagem mais ampla do que aquela apresentada em um documento final exigido pelo programa de pós-graduação.

Neste sentido, a pesquisa qualitativa tem flexibilidade metodológica ao permitir o uso de diferentes técnicas e instrumentos que auxiliem a compreender o objeto investigado de modo profundo, rigoroso e multidimensional, preservando a relatividade das interpretações. Bortoni-Ricardo (2008, p. 59) considera que o “sujeito pesquisador não é um relator passivo e sim um agente ativo na construção do mundo”, bem como na construção da própria investigação científica, dando direção e significado a esta. Assim, torna-se vital a reflexão processual do pesquisador, tendo o ambiente investigado como fonte principal de levantamento de dados.

Na direção destes apontamentos, Flick (2009, p. 36) enfatiza a pesquisa qualitativa como atitude de pesquisa que acompanha o pesquisador:

A pesquisa qualitativa não se refere apenas ao emprego de técnica e de habilidade aos métodos, mas inclui também uma atitude de pesquisa específica. Essa atitude está associada à primazia do tema sobre os métodos, à orientação do processo de pesquisa e à atitude com que os pesquisadores deverão alcançar seus “objetivos”. Além da curiosidade, da abertura e da flexibilidade na manipulação dos métodos, essa atitude é também atribuída, em parte, a certo grau de reflexão sobre o tema, à apropriabilidade da questão e dos métodos de pesquisa, bem como às percepções e aos pontos cegos do próprio pesquisador.

Assim, fica evidente que ao mesmo tempo em que exige rigor científico e consistência lógica, a pesquisa qualitativa requer uma postura de abertura e certa liberdade por parte do pesquisador. Isto contribuirá tanto para o desenvolvimento do sujeito que pesquisa como para a ampliação do campo investigado por meio dos processos e resultados construídos durante a investigação, rompendo estruturas prévias e abrindo novos espaços de diálogo.

No presente projeto a abordagem qualitativa de pesquisa emerge de uma epistemologia complexa fundada numa ontologia complexa a fim de adentrar o contexto complexo e multidimensional da educação com uma abordagem metodológica entretecida na complexidade das relações. Evidenciamos que a fundamentação de nossa proposta metodológica se preocupa com o entrelace aos pressupostos teóricos da decolonialidade, da complexidade, da transdisciplinaridade, da interculturalidade e da criatividade. Estes construtos são vistos de modo circular e em constante retroação, isto é, não estão fragmentados, mas se emaranham de modo a formar um todo que é maior do que a soma de suas partes. Assim, desenvolvemos uma pesquisa de campo sob a forma de estudo de caso a respeito da Escola Pluricultural Odé Kayodê que busca responder centralmente às questões: A Escola Pluricultural Odé Kayodê tem características de uma escola criativa e intercultural em uma perspectiva decolonial, complexa e transdisciplinar? Se sim, como se dá tal emergência e porque ocorre desta maneira?

Tais questões são operacionalizadas no objetivo geral de nossa investigação: Analisar se/porque/como a Escola Pluricultural Odé Kayodê apresenta características de ser uma escola criativa e intercultural em uma perspectiva decolonial, complexa e transdisciplinar. Como objetivos específicos para o aprofundamento desta perspectiva mais generalista, temos: Problematicar os pressupostos teórico-metodológicos da decolonialidade, complexidade e transdisciplinaridade; Articular as discussões sobre decolonialidade, complexidade e transdisciplinaridade ao contexto educacional em uma perspectiva de interculturalidade e criatividade; Identificar e analisar dimensões de criatividade e interculturalidade na Escola Pluricultural Odé Kayodê.

Na tentativa de atingir o objetivo geral organizamos um estudo de caso, um tipo de investigação que se relaciona à abordagem qualitativa de pesquisa nas áreas de ciências humanas e sociais, principalmente quando se pretende responder questões vinculadas a como

ou porque, isto é, à descrição e ou explicação de uma determinada situação, como defende Yin (2015). Como apontado anteriormente, o trabalho aqui apresentado traz questões neste tom, preocupadas em descrever e explicar uma instituição educativa sob uma determinada perspectiva de proposições teóricas com vistas a aprofundá-las e ou repensá-las. Há ainda outras características deste tipo de estudo, relacionadas ao tipo de questões de pesquisa, e presentes nesta investigação, como: o baixo controle do pesquisador sobre os eventos e comportamentos da situação analisada; a contemporaneidade do fenômeno estudado; a contextualização do caso sem retirá-lo de um panorama mais amplo da realidade.

Para Yin (2015), é possível que um estudo de caso seja exploratório, descritivo ou explicativo, ou ainda uma miscigenação dos três tipos, agregando como principais fontes de dados as observações, as entrevistas, os documentos e os artefatos relacionados à situação. O presente estudo tem caráter explicativo, mas para tal intento utilizamos também a descrição da realidade após sua exploração.

Além disto, um estudo de caso pode ser orientado por distintas perspectivas epistemológicas, buscando a generalização de proposições teóricas e não o levantamento de amostragens. Isto é, estudar um caso não é uma tentativa de utilizar uma amostra mínima para generalizar os resultados em uma perspectiva numérica. Trata-se, isto sim, de uma generalização analítica, que tem por meta “expandir e generalizar teorias” (YIN, 2015, p. 22), ou seja, aprofundar a compreensão sobre determinados conceitos ou princípios teóricos e mostrar sua validade, limitação ou reorientação a partir dos resultados do caso específico. Em nosso estudo isto é bastante evidente ao propormos a orientação da pesquisa pelos pressupostos da decolonialidade, da complexidade, da transdisciplinaridade, da interculturalidade e da criatividade, buscando evidenciar por meio deste caso a possibilidade não apenas da conexão abstrata destes construtos, mas também sua emergência entrelaçada na realidade da Escola Pluricultural Odé Kayodê. Assim, não pretendemos qualquer comparação numérica da organização em relação a outras, mas sim a potencialização de fundamentos teóricos que podem ser tecidos, ampliados e repensados a fim de gerar novas possibilidades no cenário educacional.

Um estudo de caso pode se debruçar sobre casos múltiplos ou sobre um caso único, como ocorre no presente trabalho. Dentre as características que Yin (2015) salienta como centrais para a decisão sobre o estudo de um caso único, destacamos que o caso que analisamos é crítico, já que dadas as suas características é importante no contexto do referencial teórico tecido; é peculiar, pois é desviante das normas teóricas e das ocorrências, podendo apresentar alternativas a outros casos; é revelador, pois explora um caso ainda pouco analisado sob a ótica aqui proposta.

Diferentemente de uma etnografia, o estudo de caso não precisa durar longo período em campo, já que não depende apenas da observação como fonte de evidências, diz Yin (2015). Na nossa investigação utilizamos a observação, as entrevistas, as rodas de conversa e também documentos, fotografias e registros das observações em áudio como instrumentos de exploração de diferentes fontes de evidências para análise sob o olhar das questões de pesquisa. Compreendemos que esta multiplicidade de instrumentos possibilita a construção multireferencial do conhecimento sob a ideia de que os diferentes aspectos de uma realidade total auxiliam na compreensão do todo, e que a ideia do todo atravessa suas partes constituintes, como apontam Morin (2000) e Moraes (2015) ao tratarem da construção do conhecimento complexo e transdisciplinar.

Ainda nesta perspectiva, tentamos organizar a construção e a análise dos dados sobre a escola em uma dinâmica circular, nos deslocando em relação à colonialidade/racionalidade em seus modos de produção epistemológica linear. Assim, com o delineamento deste estudo de caso fundamentado em tais pressupostos, buscamos entrelaçar informações sob uma ótica fractal acerca da realidade investigada.

Considerando estas bases teóricas a orientar a presente pesquisa, vivenciamos o contato direto com a realidade da Escola Pluricultural Odé Kayodê em diferentes momentos. O primeiro deles ocorreu nos dias 24 e 25 de novembro de 2016, quando participamos da vivência afro-brasileira Ojó Odé no Espaço Cultural Vila Esperança e de uma manhã de atividades na escola. No dia 18 de abril de 2017 fizemos nova visita para entrega de documentação, observação, solicitação do projeto político-pedagógico da escola e registro fotográfico de parte do ambiente da instituição.

Em outras três ocasiões retornamos à escola para imersões mais intensas e demoradas no ano de 2017: de 13 e 18 de agosto; de 17 a 22 de setembro; e de 16 a 17 de novembro (com outra vivência do Ojó Odé). Nestes períodos participamos integralmente das atividades realizadas na EPOK e daquelas realizadas na Vila com a participação dos estudantes. Observamos o cotidiano, estabelecemos diálogos informais, fizemos entrevistas semiestruturadas com oito educadores, duas educadoras gestoras e com um dos idealizadores da escola, além de quatro rodas de conversa, uma com as crianças de cada turma da escola. Nestas imersões a escola ofereceu um local para acomodação na Aldeia da Vila Esperança, o que possibilitou uma inserção mais profunda no processo de compreensão da escola, transcendendo a racionalidade e integrando outros modos de percepção do que se pensa, propõe e vivencia na instituição. Os documentos referentes à pesquisa estão nos Apêndices A, B e C.

O interesse pela Escola Pluricultural Odé Kayodê emerge de suas características organizacionais e didático-pedagógicas diferenciadas do projeto convencional hegemônico de escolarização presente no Brasil. Como uma escola particular comunitária existente desde 2004, a instituição oferece ensino regular, atendendo a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, conforme previsto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96. É mantida pelo Espaço Cultural Vila Esperança, associação sem fins lucrativos existente desde 19 de julho de 1994, focada em educação, cultura e arte desenvolvidos com crianças, adolescentes, jovens e adultos da Cidade de Goiás – Goiás, especialmente a partir da valorização das culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas constitutivas do povo brasileiro.

Conhecemos um pouco da escola a partir de 2015, ainda antes do ingresso no programa de mestrado e da decisão de investiga-la, por meio da divulgação de suas ações em rede social na internet. Desde então percebíamos algumas características que chamavam atenção, especialmente pelo trabalho com a diversidade cultural. Com os primeiros contatos já relacionados à pesquisa de mestrado percebíamos nesta escola alguns indícios de práticas criativas e inovadoras, isto é, de algum modo parecia que a escola atendia à urgência destacada por Candau (2010b) da reinvenção em relação à escolarização tradicional e apresentava características destacadas pela Rede Internacional de Escolas Criativas – RIEC (SUANNO, M.V.R.; TORRE; SUANNO, J.H., 2014), à qual pertencemos desde a entrada no mestrado.

No âmbito da pesquisa qualitativa e balizados pelos objetivos anteriormente expostos, acreditamos que a construção de dados do estudo de caso precisaria ser aproximada do cotidiano escolar e dos sujeitos que vivenciam suas dinâmicas, o que nos fez estarmos inseridos durante os períodos anteriormente citados, chegando a mais de 100 horas de vivência da educação ali proposta. Para isto, recorremos a diferentes fontes de evidência por meio da instrumentalidade da análise documental, da observação, das rodas de conversa, das entrevistas semiestruturadas, do Diário de Campo e de registros fotográficos e sonoros.

A análise documental, segundo André e Lüdke (2004, p. 39), oferece a possibilidade de construir dados a partir de “uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador”. Sendo assim, no contexto escolar, os documentos oficiais da instituição puderam indicar pressupostos que embasam as práticas cotidianas. Na perspectiva de Resende (2009, p. 91), “atrás de um projeto político-pedagógico ficam resgatadas a identidade da escola, sua intencionalidade e a revelação de seus compromissos” e princípios norteadores das práticas. Considerando este documento como espaço de negociação de interesses sociais, econômicos, políticos, culturais e pessoais, acreditamos que se apresenta como um dos “dispositivos comunicativos produzidos, utilizados

e reutilizados para objetivos práticos específicos” (FLICK, 2009, p. 237), sendo significativo para compreender o contexto escolar e seus princípios fundantes.

André e Lüdke (2004), assim como Flick (2009), apontam a potencialidade da observação para que haja contato pessoal e estreito entre o pesquisador e o fenômeno pesquisado, levando à introspecção e à reflexão sobre a pesquisa, criando sentidos para a análise do caso. A observação direta do contexto escolar permitiu perceber variados aspectos da realidade, desde as estruturas físicas do ambiente até às interações entre as pessoas, o que exigiu do pesquisador ser um bom ouvinte das várias modalidades da realidade, característica central à pesquisa em um estudo de caso (YIN, 2015). Um aspecto crucial para a construção dos dados resultantes da observação foi o registro constante e mais próximo possível do momento observado, com a constante gravação em áudio para retomar as informações posteriormente.

A entrevista semiestruturada é um instrumento dinâmico de pesquisa que permitiu interação direta do pesquisador com o participante a fim de aprofundar aspectos do estudo. O pesquisador orienta a conversa e suscita alguns pontos que podem ser reconfigurados no momento mesmo da entrevista. André e Lüdke (2004) afirmam que para uma boa entrevista é preciso que haja respeito ao entrevistado e a seus valores, o que precisa ser considerado tanto no modo de falar e organizar a conversa, tanto como nas ideias discutidas. O entrevistador precisa se atentar não apenas à fala, mas às gesticulações, entonações e ênfases vocais que o entrevistado faz de maneira não verbal. O registro pode ser feito em gravação de áudio ou anotações das falas para que logo depois sejam melhor organizadas.

Paralelo a todo este processo, tivemos a construção de um diário de campo como um “conhecimento adicional” (FLICK, 2009, p. 269), onde foram registradas observações, problemas e reflexões emergentes durante toda a pesquisa, deixando também indagações a serem posteriormente aprofundadas. Este instrumento permitiu maior reflexão sobre a investigação, bem como a reintrodução do sujeito cognoscente (MORIN, 2015; MORAES, 2015), no caso o pesquisador, na construção da pesquisa e do conhecimento sobre a realidade analisada.

A utilização de análise documental, observação, rodas de conversa e diário de campo, na perspectiva apontada, possibilitou a triangulação como “um recurso de análise que permite comparar dados de diferentes tipos com o objetivo de confirmar ou desconfirmar uma asserção” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 61). Ou seja, os registros obtidos por meio de instrumentos distintos foram entrelaçados em um procedimento de análise dialógica e argumentativa sobre o estudo de caso em questão. Com a utilização de diferentes fontes de evidências e instrumentos, Flick (2009, p. 362), afirma que a “triangulação pode ser aplicada como abordagem para

fundamentar ainda mais o conhecimento obtido”. Assim, entendemos que a triangulação operada na presente pesquisa possibilitou a emergência de novas percepções sobre as articulações entre decolonialidade, complexidade, transdisciplinaridade, interculturalidade e criatividade no contexto da Escola Pluricultural Odé Kayodê.

Para o delineamento de todo o trabalho, bem como para a análise de dados e escrita da dissertação adotamos a revisão de literatura contínua. Afinal, a pesquisa qualitativa pressupõe o constante processo de reflexão teórica, como aponta Flick (2009). Yin (2015) afirma que o diálogo entre evidências e proposições teóricas precisa ser constante durante todo o estudo de caso, inclusive no período de construção de dados em campo, possibilitando interpretar as informações obtidas e reorientar instrumentos e análises ou agregar mais dados para a investigação. Foi assim que lançamos as flechas na construção desta pesquisa, não apenas repensando a forma de lançamento, mas também reposicionando o alvo por diversas vezes

**CAPÍTULO 4 –
ATABAQUES: A
ESCOLA
PLURICULTURAL
ODÉ KAYODÊ EM
RITMO DE
RACHADURAS**

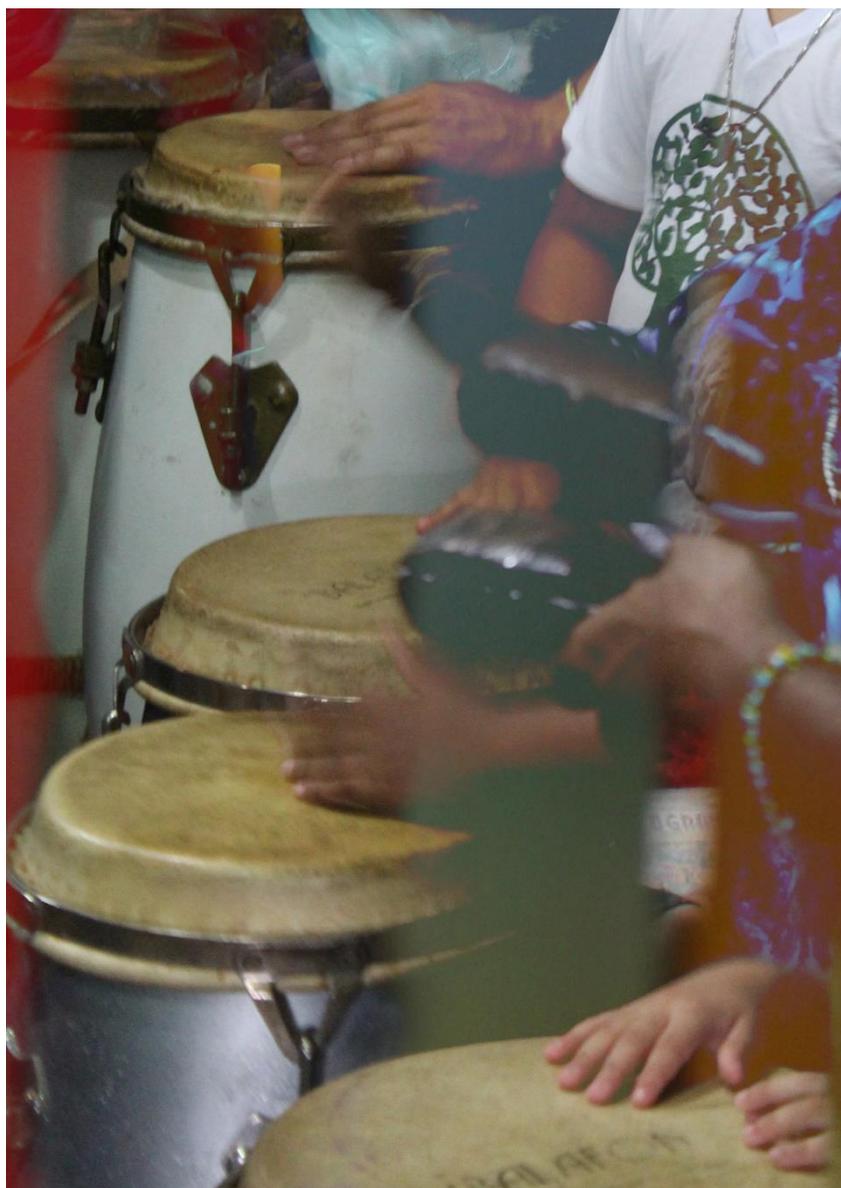


Figura 4 – Atabaques (arquivos do autor)

*É pau, é pedra, é míssil
E crê, é cada vez mais difícil
Entende o negócio: nunca foi fácil
Solo não dócil, esperança fósfil
[...]
Meu coração é tamborim, tem voz, sim
Ainda bate veloz
Entre drones e almas, flores e sorte
Se não me matou, me fez forte
[...]
O céu é meu pai
A terra, mamãe
E o mundo inteiro é tipo a minha casa
– Emicida, música Casa*

*Você entrar numa escola que tem um atabaque
numa área comum da escola, eu acho que já é
uma coisa que choca as outras pessoas, e que
em outras escolas, por exemplo, acho que isso
é muito difícil de ser visto e encarado
– Educador Resistência*

*Eu gosto muito de aprender quem a gente é
[...] aqui a gente aprende muito que os
indígenas, que os africanos são nossos
antepassados e nós somos eles. A gente é
indígena, negro e branco – nós somos tudo
misturado
– Roda Arara Vermelha*

Atabaques são tambores de origem africana, geralmente tem fabricação artesanal com o corpo de madeira e a cabeça de couro animal esticado. São instrumentos muito utilizados em religiões de matriz africana, nas quais são considerados objetos sagrados. Também são comuns no maculelê, no jongo e no samba de roda. O som produzido por um atabaque é bastante forte, tem volume alto e as ondas sonoras vibram de forma intensa, podendo ser sentidas não apenas por quem toca, mas também por quem está próximo.

Na Escola Pluricultural Odé Kayodê há um atabaque na Sala Passaredo, um dos espaços principais da instituição. É um dos objetos que chamou atenção da primeira vez que visitei a escola. Como questionou um educador durante entrevista, que escola tem um atabaque assim próximo das crianças? Mais intenso do que ver este tambor foi ouvir e sentir seus batiques ritmados por crianças, adolescentes e adultos ao participar da vivência cultural afro-brasileira Ojó Odé na Vila Esperança e nas comemorações de aniversários na EPOK. As vibrações dos atabaques em conjunto com as vozes entoando músicas em português e em iorubá estremeciam meu corpo e me convidavam a estar inteiramente presente naquele espaço-tempo a fim de viver algo que me foi negado (e que me neguei) durante minha vida, elementos culturais do meu próprio povo, mas constantemente inferiorizados.

O ritmo intenso dos atabaques ainda ecoa em mim, desalinhando meus cadernos, atravessando minhas tranças, me concentrando no lançamento das flechas e estremecendo meu corpo e minhas ideias, provocando rachaduras nas minhas formas de ver o mundo, pensar educação e escola e o processo da pesquisa. É por isto que a figura dos atabaques emerge neste capítulo como representação do ritmo pulsante e vibrante da Escola Pluricultural Odé Kayodê. O estremecimento rítmico dos atabaques batucados cotidianamente por meio das práticas da escola é capaz de produzir rachaduras no modelo convencional de escolarização. Com este capítulo tentamos mostrar que nos compassos e descompassos as ações da escola são como batidas nos tambores que, além de serem bonitas de se ouvir, são sentidas na inteireza do ser de cada pessoa ali presente de modo a causar desestabilizações internas e externas, abrindo brechas nas estruturas de poder coloniais vigentes. No Apêndice D apresentamos algumas fotografias relacionadas ao que descreveremos aqui.

4.1 O começo dos batiques: de onde surge a Escola Pluricultural Odé Kayodê?

A Cidade de Goiás é terra em que os povos negros e indígenas foram explorados pela elite colonial em busca da expansão da mineração do ouro por meio do movimento das Bandeiras. De acordo com Bonome e Lemes (2014), os bandeirantes atuavam movidos pelo interesse econômico e pelo imaginário de enriquecimento rápido por meio das aventuras no

desconhecido interior do Brasil povoado por povos indígenas a serem dominados. O mito religioso prometia proteção e integridade aos exploradores desde que parte das conquistas fosse oferecida à igreja. O extrativismo tinha fortes interesses econômicos, fazendo do trabalho dos bandeirantes eixo central de interesse da Coroa Portuguesa à época.

Foi no século XVIII que os bandeirantes adentraram pelo interior do território brasileiro, ainda pouco conhecido. Bartolomeu Bueno da Silva Filho, conhecido como Anhanguera, foi quem encontrou ouro no Rio Vermelho, onde hoje é a Cidade de Goiás, em expedições entre o que conhecemos como Minas Gerais e Mato Grosso. Neste período aurífero foi criado ali o Arraial de Sant'Anna, mais tarde chamado de Vila Boa de Goyaz, eixo importante no interior e que centralizou a paulatina autonomia com relação a Minas e São Paulo (ROSA, 2016).

Ainda no século XVIII o local se tornou a capital da recém-criada Capitania de Goyaz, e passou a ser capital do estado de Goiás no século XIX, permanecendo assim até 1935. Segundo Lemes (2012), a Cidade de Goiás não se desenvolveu muito do ponto de vista econômico e a estrutura colonial permanece resistindo ao tempo com a sustentação da ação das elites políticas do estado de Goiás em relação com o poder religioso católico forte na cidade.

Entendemos que as problemáticas socioculturais existentes no contexto da modernidade/colonialidade, especialmente na época do colonialismo, atravessaram e continuam atravessando fronteiras geográficas e políticas por meio de uma conjuntura global que enredou e enreda paulatinamente os mais diferentes grupos sociais ao sistema de classificação racial articulado ao sistema de exploração social, para usar os termos de Quijano (2006). Compreendemos a história da Cidade de Goiás como expressão da colonialidade ainda nos dias atuais, inclusive por meio do silenciamento em relação às matrizes indígenas e africanas da população e de sua memória, história, cultura, identidade e religião.

É neste contexto que um grupo de jovens vindos de outras cidades e estados criou o Espaço Cultural Vila Esperança como uma associação sem fins lucrativos em 1994, com o objetivo de promover arte, educação e cultura na comunidade da Cidade de Goiás, resgatando a diversidade cultural. A ideia inicial, de acordo com o idealizador, sequer era estabelecer um projeto fixo e um espaço de ação físico permanente. A intenção era que o grupo fosse um circo itinerante para trabalhar com educação popular em várias comunidades, formando lideranças dentre essas pessoas com um trabalho atravessado pela arte e pela cultura. Entretanto, a previsão não correspondeu àquilo que foi se realizando, levando o grupo a constituir a Vila Esperança como um lugar em que se desenvolviam ações contínuas de arte, educação e cultura para toda a comunidade, tendo como eixo central a valorização das culturas chamadas pelo idealizador de originárias do povo brasileiro, isto é, as culturas de matriz africana e indígena.

A Vila se tornou deste modo um espaço educativo por si mesmo, um ambiente onde se desenvolvem relações que educam os sujeitos numa perspectiva de contraposição às normas instituídas na sociedade capitalista. De acordo com o idealizador, a intenção do grupo sempre foi ser “pedra no sapato”, com ações que podem ser consideradas como pequenas, mas que conscientemente incomodam e causam reações na totalidade da organização social, mostrando outras possibilidades de organização da vida e da sociedade. Na época da construção dos primeiros espaços físicos da Vila, parte do grupo fazia espetáculos teatrais no Brasil e na Itália a fim de arrecadar verbas para expansão e manutenção do projeto. Atualmente a instituição é mantida com o dinheiro angariado pelo grupo das mais variadas formas, como por doações de parceiros e captação de recursos junto a editais públicos e privados para projetos culturais.

Inicialmente não havia a ideia de criar um espaço escolar, mas aos poucos o número de crianças participantes das atividades aumentava, ao mesmo tempo que se intensificava a percepção de que trabalhar sistematicamente com a infância seria uma estratégia interessante para caminhar no horizonte visionário da instituição. A questão da identidade brasileira, que já era evidente nas ações da Vila, se destacava como possibilidade para a realização de atividades escolares. Foi então no ano de 1995 que esta proposta começou a se delinear na parceria com escolas públicas da cidade que levavam algumas de suas turmas para realizar atividades em contra turno no espaço da Vila. Em 1996 se inicia uma parceria mais sólida quando uma turma matriculada na Escola Estadual Dom Abel passa a realizar suas atividades regulares na Vila Esperança e sob sua proposta pedagógica até o ano de 1999. A relação não permaneceu a mesma após tensões políticas e burocráticas por parte da escola e dos órgãos estaduais de educação.

Ainda em 1998 o Espaço Cultural Vila Esperança começa a sentir o desejo e a necessidade de organizar um projeto escolar que fosse autônomo, tentando fugir das dificuldades causadas pela relação com o poder público. Buscava-se criar uma escola que tivesse independência e liberdade para seguir sua própria trajetória, mas que não se tornasse uma instituição de caráter estritamente privado, isto é, com fins lucrativos. Com isso, seria possível realizar todas as atividades educativas em caráter formal, contínuo e escolar, mas com as orientações culturais, teóricas e metodológicas do grupo. A Vila conseguiu a oficialização de uma escola no ano de 2004. Nasce então, como uma escola particular comunitária, a Escola Pluricultural Odé Kayodê, mantida pelo Espaço Cultural Vila Esperança, atendendo desde a educação infantil até o quinto ano do ensino fundamental, como é até hoje. O caráter particular comunitário da escola, amparado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, significa que não se trata de uma instituição mantida pelo poder público, e ao mesmo tempo

não representa fins lucrativos, mas é gerida e custeada pela comunidade. Neste caso, é a Vila que a partir de seus recursos arca com as despesas da escola.

De 2004 a 2009 a escola funcionou no espaço físico da Vila Esperança, pois não havia um ambiente construído especificamente para suas atividades. Em algumas entrevistas nos relataram que era um desafio realizar as atividades da Vila e da EPOK nos mesmos espaços físicos. Todos os dias era preciso utilizar salas para as atividades pedagógicas pela manhã e organizar os mesmos espaços para as oficinas realizadas pela tarde. No fim do dia era preciso reorganizar os ambientes para as aulas na manhã seguinte. Isto tornava a rotina de atividades ainda mais cansativa. No ano de 2009 foi possível comprar um terreno vizinho, com uma casa de construção inspirada na arquitetura diferenciada da Vila. Este novo espaço foi organizado para receber as crianças como uma casa-escola, uma casa de aprender, onde todos se reúnem desde 2010, o que não impede que algumas atividades específicas sejam realizadas na Vila Esperança. Afinal, mesmo que a Escola Pluricultural Odé Kayodê seja uma instituição de educação formal existente desde 2004, pelo menos desde 1994 o Espaço Cultural Vila Esperança existe como experiência educativa que vem se consolidando e se reorganizando com o passar dos anos, contribuindo para moldar a proposta educativa feita hoje na escola.

Parte do grupo que atualmente compõe a Vila e a EPOK tem pertencimento a religiões de matriz africana, como umbanda e candomblé. Por este motivo, há algum tempo, o grupo criou uma casa de culto e reuniões religiosas próximo da Vila Esperança. Isto não caracteriza as instituições como confessionais, sendo que as atividades no terreiro, na Vila e na EPOK não se confundem, embora de algum modo dialoguem, especialmente pela presença de educadores e estudantes ligados às religiões afro-brasileiras. É evidente que esta característica propicia mais abertura à diversidade religiosa no interior da escola, mas de acordo com alguns entrevistados este também é um fator de preconceito por grande parte da comunidade, que muitas vezes acredita que a instituição tem caráter confessional ou proselitista.

4.2 Acelerando o ritmo: proposta pedagógica e organização da EPOK

No projeto político-pedagógico da Escola Pluricultural Odé Kayodê há bastante ênfase na urgência e no sonho por construir um novo mundo, um mundo onde haja respeito às diferenças, igualdade, solidariedade e reconhecimento da identidade plural brasileira a partir das culturas de matriz indígena e africana. A proposta da escola vai na direção deste horizonte de transformação social que parte da construção de uma escola com rosto latino americano, tendo como foco principal do trabalho a complementariedade de identidade e diversidade, aspecto que aparece tanto no projeto político-pedagógico quanto na fala dos entrevistados.

Os referenciais pedagógicos da escola estão atrelados centralmente à teoria sócio-interacionista de forma evidente no projeto político-pedagógico. Esta base teórica traz a compreensão sobre o desenvolvimento humano e sua aprendizagem na interação social e cultural entre os sujeitos em seus contextos, destacadamente a partir dos estudos de Lev Vygotsky. Partindo desta base, a EPOK propõe-se a organizar diversas situações de interação sociocultural nas quais haverá possibilidades de desenvolvimento entre os pares com a mediação dos educadores. A ideia é que nesta dinâmica seja feita uma educação pluricultural da criança brasileira a partir de suas referências culturais. Para isto, são colocadas em interação circular culturas, conhecimentos científicos, artísticos, tecnológicos e ecológicos por meio de vivências que integram ludicidade, corporeidade e múltiplas linguagens. A Figura 5 é uma representação que a escola usa em seu projeto político-pedagógico para evidenciar dimensões interligadas na proposta educativa.



Figura 5 – Proposta pedagógica da escola (PROJETO, 2015, p. 44)

Nas falas dos entrevistados percebemos que há referenciais fundantes da escola que vão para além de correntes de teorias pedagógicas e ou de aprendizagem. Poderiam ser chamados de referenciais culturais, ou pedagógico-culturais, advém da proposta de fazer emergir o processo pedagógico a partir das culturas africanas e indígenas. Especialmente os professores que trabalham há mais tempo na escola afirmam que o cotidiano pedagógico desenvolvido por eles tenta se nutrir destas culturas, das formas de aprender nas matrizes culturais africanas e

indígenas. No projeto da EPOK encontramos a Figura 6 que traz alguns aspectos que a escola entende como presentes nestas culturas e que fazem parte da proposta da instituição.



Figura 6 – Aspectos culturais da escola (PROJETO, 2015, p. 47)

Os referenciais presentes na Figura 6 trazem elementos para pensar os modos de organizar e fazer educação na Odé Kayodê, como a circularidade, a roda, a oralidade, a conexão com a natureza, a espiritualidade, a festividade, a aprendizagem com os ancestrais. Estes aspectos, de acordo com os entrevistados, têm sido compreendidos aos poucos a partir de leituras e vivências individuais e coletivas referenciadas nas culturas de matriz africana e indígena. Isto tem ajudado a orientar o processo educativo e as metodologias utilizadas, bem como colocado sempre presente a reflexão sobre como se aprende nestas culturas de referência e de que modo as proposições da escola se aproximam e se distanciam disto para conceber cada sujeito do processo de aprendizagem como indivíduo singular que faz parte de um coletivo junto ao qual aprende cotidianamente e atua para a transformação social.

Entretanto, na documentação da escola isto não é evidenciado com a mesma intensidade que emerge na fala dos educadores. No projeto-político-pedagógico, mesmo com a presença dos elementos culturais apresentados na Figura 6, a escola reconhece a necessidade de aprofundamento e sistematização dos potenciais culturais-pedagógicos percebidos nas culturas de matriz indígena e africana. A ideia de construir uma escola com rosto latino americano, que aparece no regimento escolar, provavelmente se conecta a estas reflexões presentes nas falas

dos professores. O fato de o nome da escola apresentar termos de origem da língua iorubá (Odé Kayodê) é possivelmente uma tentativa de evocar esta ideia de educação aproximada dos modos de ser, estar, saber e viver nas culturas subalternizadas inclusive no contexto histórico da Cidade de Goiás, aspecto ressaltado no projeto político-pedagógico.

A opção da escola por se nomear pluricultural, como disseram alguns dos profissionais nas entrevistas e em conversas informais, se dá por conta da urgência de valorizar a pluralidade cultural existente no mundo. Odé Kayodê, por sua vez, do iorubá, significa, de acordo com o projeto da escola “o caçador que traz alegria”. Mas, conforme a coordenadora comentou em conversa informal, Odé Kayodê ultrapassa a tradução, ganha sentido na força que estas palavras têm para representar a caça pela alegria, pelo conhecimento, pela vida. Também se trata de uma homenagem à Mãe Stella de Oxóssi, mulher negra líder religiosa de uma comunidade afro-brasileira na periferia de Salvador, na Bahia. Mãe Stella também é conhecida como Odé Kayodê. Estas sinalizações culturais aparecem nos documentos da EPOK de forma breve, mas nas concepções de alguns dos educadores há um aprofundamento e sistematização maior destes referenciais pedagógico-culturais que fazem a escola ser o que é.

A EPOK é um dos projetos presentes na grande roda da Vila que, embora sejam distintos, tem confluências e entrelaçamentos com a proposta e as atividades da escola. Na Figura 7 vemos diversas ações realizadas de maneira circular na Vila, o que envolve os estudantes da escola em vivências tanto no turno de aulas pela manhã quanto no contra turno.



Figura 7 – Roda de projetos da Vila Esperança (PROJETO, 2015, p. 39)

As crianças podem participar de todos estes projetos, a maioria realizados nos espaços da Vila Esperança, sendo que alguns ocorrem com frequência e outros de modo eventual. A Capoeira Angola, a Brinquedoteca Alegria do Povo, a Rádio da Vila, o Cine Vila e a Dançaterapia (não citada na Figura 7) são atividades integradas ao turno matutino de forma intercalada com as atividades nas salas de aula.

Na Capoeira Angola há um mestre de capoeira como educador para orientar as atividades com todas as turmas da escola de forma distribuída durante a semana. A Sala Ayó é o espaço específico para a Capoeira, possibilitando vivências das crianças em contato umas com as outras, com instrumentos musicais, ritmos, movimentos corporais, histórias, músicas, enfim, com elementos emergentes das culturas africanas e afro-brasileiras. Esta atividade é vista pela coordenadora como integrante do processo educativo da escola e não como aspecto complementar ou extracurricular. Para as crianças interessadas em se aprofundar na Capoeira e nos laços com o grupo, é possível participar em horário vespertino/noturno do Grupo de Capoeira Angola Ouro Verde.

A Brinquedoteca Alegria do Povo é um ambiente que tem por objetivo estimular o livre brincar das crianças por meio da disposição de diversos brinquedos, jogos e fantasias. Não há um momento reservado semanalmente para que as turmas visitem a Brinquedoteca, mas vez ou outra isso ocorre sob a orientação do educador de referência da turma. Conforme o projeto político-pedagógico da EPOK, o clima do brincar no espaço é livre e tenta romper padrões de poder machistas e sexistas no uso dos brinquedos, sendo ali vivenciada uma educação pautada no respeito à diversidade e no combate à discriminação de gênero e à homofobia.

A Rádio da Vila é um projeto sistemático de produção de programas de rádio para serem difundidos na programação diária de rádios da cidade. As crianças da educação infantil e do 1º ano do ensino fundamental participam desta atividade semanalmente no horário matutino, enquanto as demais turmas são convidadas a retornar pela tarde. São os estudantes que pensam nas temáticas, desenvolvem o roteiro, gravam e editam com o uso de microfones e computador sob a orientação de um educador com experiência em rádios comunitárias. A produção da Rádio da Vila preza pelo protagonismo das crianças e perpassa por assuntos variados, de brincadeiras do cotidiano a discussões sobre papéis de gênero. Os programas ficam disponíveis online⁸ e algumas vezes são utilizados nas salas de aula pelos educadores de referência.

O Cine Vila ocorre quinzenalmente com a exibição e discussão de produções audiovisuais, geralmente é realizado na Casa da Lua. Os educadores procuram selecionar filmes

⁸ Pode ser acessado em: http://www.vilaesperanca.org/?page_id=7

que tenham relação com a temática enfatizada no período em questão e ou partem dos interesses das crianças, articulando as atividades em sala de aula às possibilidades abertas pelo que foi assistido e discutido.

A Dançaterapia busca o autoconhecimento e o desenvolvimento da sensibilidade, da escuta musical, da percepção do espaço e do próprio corpo e dos corpos de outros. Trata-se de um método criado pela bailarina argentina Maria Fux e reconfigurado por um educador de referência formado em Dançaterapia, que busca criar uma ambiência lúdica e criativa com as crianças a fim de que vivenciem o próprio corpo em livre expressão ao som de músicas selecionadas por ele ou pelos estudantes. Esta atividade é vivenciada por todas as crianças semanalmente no turno matutino, sendo considerado um espaço importante de desenvolvimento integral dos sujeitos.

Além do período matutino, há atividades na Vila Esperança pela tarde e às vezes à noite para as quais as crianças matriculadas na EPOK são convidadas, assim como toda a comunidade, não havendo obrigatoriedade de frequência. Trata-se do Samba de Roda, do Jongo, oficinas de Artes, Ojó Odé (vivência cultural afro-brasileira), Porancê Poranga (vivência cultural indígena), Afoxé Ayo Delê, Ewê Escola na Roça e Sacyzada.

O Samba de Roda e o Jongo são atividades que acontecem no Quilombo e envolvem dança, canto, ritmos, roupas e instrumentos musicais como elementos que auxiliam a compreender e sentir no corpo, nas vibrações do tambor e nos passos de dança a história e a diversidade cultural do Brasil, valorizando matrizes indígenas e africanas. Há um grupo de múltiplas faixas etárias que periodicamente se reúne para estudar e dançar o Samba de Roda e o Jongo e ocasionalmente se apresentar em eventos.

O Ojó Odé é uma vivência cultural afro-brasileira que acontece algumas vezes ao ano no Quilombo e envolve a comunidade da Vila e da EPOK que se reúnem durante uma tarde para realizar juntos diversas atividades. Nesta vivência há músicas populares do Brasil, canções de origem africana em língua iorubá, contação de mitos africanos, oficinas (estética, jogo Ori, Abayomi, modelagem em barro, rádio, maculelê, jongo, mosaico) e comidas e bebidas de origem africana.

De modo similar, o Porancê Poranga acontece poucas vezes ao ano. Trata-se de uma vivência indígena que ocorre na Aldeia e congrega músicas, mitos, brincadeiras, comidas, bebidas e às vezes a participação de grupos indígenas.

O Afoxé Ayo Delê é um cortejo com músicas, indumentárias e instrumentos musicais realizado nas ruas da Cidade de Goiás com a organização da Vila e participação de crianças da EPOK e pessoas da comunidade. A atividade se desenvolve no mês de maio e evoca a

religiosidade afro-brasileira e seus significados culturais de valorização da natureza, das águas e da vida, questões que se tornam temática para discussão na escola.

O Ewe Escola na Roça é uma atividade desenvolvida em uma chácara da Vila Esperança, distante alguns quilômetros da cidade, para onde eventualmente as crianças vão passar o dia ou um turno fazendo o que se faz na roça, plantando, colhendo, tirando leite, limpando, fazendo farinha, aprendendo nas diversas possibilidades ali apresentadas. Este projeto se articula a diferentes elementos de culturas africanas e indígenas na relação com a terra e com a produção da vida a partir daí, permitindo que os estudantes vivenciem muitos dos aspectos trabalhados na escola. É na Escola na Roça que ocorre a Sacyzada, geralmente em agosto ou setembro, quando as crianças ficam dois dias na chácara e fazem farinha juntamente com os educadores e as famílias que se interessam em participar.

4.2.1 Como a escola se organiza?

A escola funciona no turno matutino e se organiza em quatro turmas a partir dos anos convencionais da seriação escolar. A educação infantil se resume à turma Beija-Flor, onde há crianças de 4 a 5 anos de idade. Para as crianças do primeiro ano do ensino fundamental há a turma Pica-Pau. As crianças de idade correspondente ao segundo e o terceiro ano são agrupados na turma Tucano. Correspondendo à junção das crianças de quarto e quinto ano há a turma Arara Vermelha. Cada agrupamento destes tem um professor, chamado educador de referência, pois não é visto como único responsável pelo processo educativo da turma, é um ponto de referência para planejamento e atividades realizadas por um grupo em específico no dia a dia. Busca-se assim não isolar o educador de referência de um determinado grupo em relação aos demais estudantes, mas promover processos de colaboração coletiva dos docentes.

Deste modo, quatro educadores de referência com formações diversas interagem entre si, sendo dois licenciados em Geografia, um licenciado em História e um licenciado em Matemática. Também compõem a equipe pedagógica uma gestora na função de coordenadora pedagógica, uma gestora como diretora e uma educadora que atua como consultora dos educadores, todas licenciadas em Pedagogia. Além destes, há ainda os educadores responsáveis pelas atividades de Dançaterapia, Rádio da Vila e Capoeira Angola, dois deles com formação em nível superior (licenciatura em História e em Ciências da Formação) e todos com experiência na área em que atuam na EPOK.

O processo pedagógico da escola se desenvolve a partir de projetos temáticos integrados à dinâmica da Vila Esperança, seguindo basicamente uma periodicidade mensal, como podemos ver na Figura 8, presente no projeto político-pedagógico:

PROJETOS VILA ESPERANÇA / EPOK	
MARÇO	Ancestralidade – Tornar-se Mulher
ABRIL	Nosso Modo de Ser – Cultura Indígena
MAIO	Afoxé Ayó Delê
JUNHO	Festa da Colheita – Festa Junina
AGOSTO/SETEMBRO	Tradições Populares
OUTUBRO	Sacyzada e Cidadania
NOVEMBRO	Cultura Afro brasileira

Figura 8 – Projetos temáticos do ano letivo (PROJETO, 2015, p. 41)

Assim, no decorrer do ano a escola perpassa diferentes temáticas que vão orientar as práticas cotidianas em cada uma das turmas de forma articulada com as ações circulares da Vila apresentadas anteriormente, relacionadas de forma intensa e direta.

A organização curricular da escola articula o Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás aos projetos temáticos mensais apresentados na Figura 8. O grupo de educadores e a gestão da escola estudam o documento curricular estadual dentro de cada uma das disciplinas com seus eixos temáticos, conteúdos e expectativas de aprendizagem correspondentes a todos os bimestres dos anos iniciais do ensino fundamental. A partir disto, encontram os conhecimentos que tem relação com as temáticas de cada um dos projetos direcionadores na EPOK. O currículo estadual é assim reorganizado, formando-se uma nova estrutura que ganha sentido dentro da lógica da proposta pedagógica da escola. Desenvolve-se uma proposta curricular que não nega a orientação governamental, mas a reconfigura e ressignifica no contexto próprio da escola, passando a possibilitar agora uma sistematização dos conhecimentos que parte da temática do período, considera o ano escolar e a turma, adentra as disciplinas e congrega eixos, conteúdos e expectativas de aprendizagem.

Com base nesta reorganização curricular os educadores em coletivo planejam vivências a serem desenvolvidas com todas as crianças da escola durante um período de 15 dias. Dentro deste período, cada educador de referência planeja atividades disciplinares e interdisciplinares a serem desenvolvidas com suas turmas tendo como articulação a temática trabalhada no mês. Esta lógica faz com que a escola, no lugar de adotar livros didáticos, prefira organizar seu próprio material didático de forma artesanal e ocasional, tendo por base os temas trabalhados.

A avaliação da aprendizagem dos estudantes na escola é processual e formativa, isto é, realizada de forma contínua com diversas estratégias e não por meio de um exame específico e determinante ao fim de um período de estudos. A natureza da instituição a desobriga de fazer exames como a Prova Brasil que é usada para calcular o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Consta no projeto político-pedagógico e na fala dos entrevistados a existência de uma Ficha de Critérios, que é usada como instrumento de acompanhamento

sistemático da aprendizagem das crianças. Neste documento estão os objetivos esperados de desenvolvimento em diversas dimensões. Ao fim de cada ano os educadores de referência escrevem um relatório sobre sua turma e sobre cada estudante, incluindo fotografias. Este documento é colocado em um Portfólio individual em que há também as fichas de avaliação e produções daquela criança durante toda a sua trajetória na EPOK.

4.2.2 Quem estuda nessa escola?

Na tentativa de traçar um perfil geral das crianças matriculadas na EPOK, perguntamos em entrevista ao idealizador e à coordenadora sobre que tipos de famílias procuram a escola, assim como observamos a entrada e a saída das crianças com seus familiares e ou responsáveis na instituição, além de recorrer a conversas informais sobre o assunto com educadores da escola. De acordo com os entrevistados o ano de 2017 foi finalizado com 46 estudantes. A ideia inicial da EPOK era atingir famílias de baixa renda, em situação de vulnerabilidade social na cidade de Goiás, mas com o passar dos anos este grupo acabou por se afastar da escola, seja pela descrença quanto à proposta pedagógica ou pelo preconceito relativo a pessoas do grupo da Vila e da EPOK serem pertencentes a religiões de matriz afro-brasileira.

Nos dias em que estivemos na EPOK observamos que na entrada e na saída das crianças da escola os seus familiares ou responsáveis chegavam em condições de transporte variadas, com bicicletas, motos, carros novos, seminovos e mais desgastados. Não acreditamos que esta observação seja capaz de determinar um perfil socioeconômico dos estudantes e de suas famílias, mas ajudam a entender a afirmação de alguns entrevistados ao dizerem que famílias com diferentes condições financeiras matriculam crianças na escola. Alguns educadores comentaram que a procura pela escola não é muito grande por conta do reiterado preconceito religioso e cultural contra pessoas da escola e contra as atividades de matriz africana e indígena integradas ao processo pedagógico. Apesar disto, as vagas não ficam ociosas, mas são completadas em grande parte, de acordo com o idealizador, por filhos de professores e outras pessoas consideradas por ele como integrantes da classe média e apoiadoras do projeto educativo que se desenha na Odé Kayodê. Com a observação na escola tivemos a impressão de que muitas crianças matriculadas na escola advêm de famílias que já tem vínculos familiares e ou religiosos com as pessoas da Vila e da EPOK.

Todas as famílias, de diferentes grupos socioeconômicos, não pagam uma mensalidade para a escola, haja visto seu caráter comunitário, como ressalta a coordenadora. Ainda de acordo com essa entrevistada, há algum tempo a escola entendia que haviam algumas famílias com maiores dificuldades financeiras impossibilitadas de contribuir com a instituição. Mas isso

mudou recentemente quando as próprias famílias admitiram em reunião que todas poderiam se responsabilizar por alguma contribuição financeira de acordo com sua renda, variando, portanto, os valores repassados pelas famílias e até mesmo a constância destes. Também foi relatado que alguns familiares contribuem eventualmente com diferentes tipos de serviços, como limpeza e organização dos espaços da escola, além da colaboração nas festividades.

Quanto ao pertencimento étnico-racial dos estudantes, não buscamos dados quantitativos para traçar percentuais da composição do grupo atendido pela escola, pois entendemos que este tipo de quantificação contraria a lógica que estamos construindo nesta pesquisa. Levantar os percentuais de crianças brancas, pardas, indígenas, amarelas e pretas matriculadas na escola, usando as categorias do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, correria o risco de soar como uma quantificação motivadora para o trabalho da escola com a diversidade. Diferentemente, percebemos que a EPOK não justifica seu trabalho com a diversidade a partir da presença de crianças advindas de diferentes grupos étnicos, embora estes estejam presentes ali.

Ancorados nas discussões teóricas aprofundadas anteriormente, acreditamos que a necessidade de construir uma educação intercultural e decolonial não surge somente quando há um número considerável de crianças de determinado pertencimento étnico-racial; tal necessidade advém da urgência em problematizar e desestabilizar os padrões de poder coloniais instalados na escolarização hegemônica, seja quando alcança um grupo étnico restrito ou diversificado. Em todas as escolas acreditamos ser necessário romper o silenciamento quanto à diversidade do mundo, pois este silêncio é resultado de uma voz eurocentrada que se acredita universal e única no direito de fala, embora não seja. Assim, não são as diferenças culturais das crianças matriculadas na EPOK que fazem com que sua proposta pedagógica se atente à diversidade, mas são as diferenças culturais existentes no mundo que auxiliam as pessoas do projeto a entenderem que o caminho da diversidade potencializa outras saídas para um mundo acostumado com a sobreposição de uns às vozes de outros.

4.2.3 Como são os espaços físicos em que as crianças vivem?

Adentrar nos ambientes do Espaço Cultural Vila Esperança e da Escola Pluricultural Odé Kayodê é uma experiência estética, sensorial e cultural intensa. A depender do sujeito, as sensações e interpretações sobre os espaços podem hibridizar encantamento e estranhamento, dada a variedade de elementos com referências a culturas diversas. De acordo com o projeto político-pedagógico, o ambiente físico da EPOK foi organizado para possibilitar acolhimento,

dinamicidade e estímulos à curiosidade e à aprendizagem dos estudantes. Estes espaços estão sempre bem cuidados.

Entendemos que a proposta pedagógica da EPOK transborda o nível teórico e não se limita à construção de processos pedagógicos por si mesmos, mas atravessa a estrutura física da escola que deixa de ser mero suporte para a realização das atividades ao se tornar uma importante dimensão da proposta formativa ali desenvolvida. O colorido das paredes, os detalhes estéticos, o entrelaçamento com plantas e árvores, os formatos, os símbolos culturais e diversos outros elementos fazem do ambiente físico da escola um espaço que sensibiliza as pessoas presentes e as coloca em constantes possibilidades de aprendizagem.

A Escola Pluricultural Odé Kayodê, a uma pequena distância do centro da Cidade de Goiás, fica em um relevo rebaixado próximo ao Rio Vermelho, ao lado do que aparentemente já foi uma gruta descendo de um local mais alto em frente à escola. Todas as ruas que dão acesso à EPOK são declives em direção a um portão azul rodeado pelo verde de plantas com flores e árvores ao lado de uma placa de fundo azul com o nome da escola em letra cursiva branca. Entrando por esse portão há uma passarela calçada por pedras, fluindo até a entrada nas salas de aula e dando acesso a outros ambientes e detalhes durante a caminhada.

A primeira construção que nos chamou atenção fica ao lado esquerdo de quem entra na escola. É a Casa da Lua, um espaço retangular de piso azul com respingos brancos. O ambiente é bastante usado para o Cine Vila e para a exposição de conteúdo em slides, além de reuniões com todos da escola. Geralmente está com baixa luminosidade para os tipos de ações realizadas, o que não impossibilita a percepção de cortinas de fitas coloridas em estruturas de ferro ao lado de cortinas azuis em ambos os lados do espaço para projeção.

Saindo ou entrando na Casa da Lua estaremos já na Praça do Sol, um ambiente demarcado por um círculo em cor amarela no chão e alguns pilares em semicírculo. Destaca-se um coqueiro num canteiro ao centro do espaço. O local é geralmente onde as crianças ficam e ou deixam seus materiais na chegada à escola e na espera pelos familiares na saída. Também é usado para o Bom Dia, para atividades das turmas e para brincadeiras livres das crianças. Da Praça do Sol é possível ver, no muro do outro lado da passarela, um quadro aparentemente esculpido em placas de pedra com uma imagem de três pessoas próximas ao tronco de uma árvore. O restante do muro é coberto por trepadeiras e outras plantas de jardim e algumas lâmpadas que acompanham parte da passarela.

Ao seguir pela passarela a vista à frente e aos lados é de uma diversidade de plantas e árvores em meio a pedras de diferentes tamanhos e um relevo desigual, compondo uma cena de verde intenso com diferentes tonalidades e curvaturas de caules. A sensação neste ambiente foi

de conforto e deslumbramento com a vida natural. Na primeira visita à escola se destacou nessa paisagem a presença de um passarinho em seu ninho ao lado da passarela de entrada. Deste local é possível ainda descer para uma parte mais baixa chamada de Quintal, com uma pequena parte do chão revestida com pedras e o restante diretamente na terra. O Quintal é muito frequentado pelas crianças em suas brincadeiras e também é ambiente para vivências, dentre as quais presenciamos a produção de poemas a partir do sentir o ambiente e o plantio de sementes de flores em vasos.

A partir do Quintal é possível sair dos muros da escola para ir até um terreno de pastagem em que há algumas árvores e por onde passa o Rio Vermelho. Voltando à passarela de entrada na EPOK, seguimos para a Sala Passaredo, entrando por uma porta quadriculada com vidros de textura ondulada e translúcidos próximos às cores branca e marrom. Esta composição vitral se estende ao lado da porta, deixando entrar uma luminosidade esverdeada advinda do entrelaçamento dos raios de luz solar ao verde das folhas de plantas e árvores do lado de fora. Ao passar por essa porta vemos de frente a janela da Sala Passaredo, com diversos objetos coloridos por detrás. Mas há antes uma espécie de varanda com objetos pendurados no teto e algumas plantas no chão. Este espaço dá acesso a duas salas de aula, mas o que mais nos chamou a atenção inicialmente foi a porta com uma pequena cortina de fitas coloridas com um trecho poético de Mário Quintana, a entrada para a Sala Passaredo.

A Sala Passaredo é o local de referência para o encontro e interação de toda a passarinhada, os beija-flores, pica-paus, tucanos e araras vermelhas, especialmente no momento do Bom Dia, que em geral acontece nesse espaço, mas também nos intervalos e em atividades específicas de cada turma. Esta sala tem o chão revestido de pedra coberto em parte por um tapete colorido. As paredes são pintadas de azul e amarelo. O ambiente está sempre repleto de livros, brinquedos, jogos, materiais didáticos diversos em mesas e prateleiras. Também vemos artesanatos, trechos de músicas e de poesias coladas em armários ou penduradas junto a pássaros feitos com feltro. Há também uma televisão e um aparelho de DVD que são usados para fazer a roda cantar e girar no Bom Dia. Ao lado de uma prateleira se destaca um quadro grande com uma fotografia de Mãe Stella de Oxóssi, de nome Odé Kayodê, mulher negra de religião afro-brasileira que inspira o nome da escola. Perto deste quadro há um pequeno cômodo um pouco elevado do piso, chamado de Céuzinho. Ali há brinquedos de pelúcia e vários livros sobre um tapete felpudo azul claro. Este espaço é bastante explorado pelas crianças menores.

Também há objetos decorativos pendurados na estrutura do telhado feito com telhas de barro. Erguer o olhar para observar isto nos ajuda a perceber um ambiente que à primeira vista lembra uma galeria de auditórios. Trata-se do Céu, a biblioteca da escola, com tapetes e

almofadas coloridas, livros em prateleiras e varais diretamente sob o telhado e sobre uma estrutura de madeira como piso. Dependendo do tamanho do visitante, é impossível ficar de pé, tornando o espaço ainda mais convidativo a sentar ou deitar. Para chegar no Céu é preciso subir por uma escada de madeira a partir do piso da Cozinha Vermelha (ligada à Sala Passaredo), local onde há uma pia, um filtro com água gelada, um balcão com pratos, copos, talheres e objetos de decoração, dentre outras coisas. Ficando de costas para a pia da Cozinha Vermelha vemos de frente uma mesa de madeira com muitos papéis e materiais diversos ao lado de um grande mapa-múndi afixado em um quadro na parede acima de um atabaque, um tipo de tambor de origem africana que vimos ser usado na escola nos momentos de confraternização pelo aniversário de alguém ou ainda nos batuques das crianças que passam correndo por ele.

Saindo da Cozinha Vermelha chegamos ao Refeitório, um ambiente coberto e organizado com pequenas cadeiras coloridas em torno de mesas cobertas com material plástico. Ali é onde a comida do café da manhã e do lanche fica à disposição das crianças. De um lado o Refeitório tem pilares de madeira e um pouco de parede para sustentar o telhado, enquanto no outro a sustentação se dá com uma parede com grandes janelas de madeira que dão vista para um terreno rebaixado em que há pastagem cortada pelo Rio Vermelho, mesmo local que é acessado através do Quintal. O Refeitório se mistura com uma área sem cobertura, uma espécie de pátio, revestido com pedras e entremeado por algumas plantas e árvores que dependendo da época do ano estão floridas e com pétalas e folhas pelo chão. A visão que se tem dali para o terreno ao lado encanta, seja por conta do Rio Vermelho ou ainda pelo florescimento dos ipês na primavera. As crianças brincam, correm, cantam, comem, conversam, leem, enfim, vivem de diversas maneiras neste espaço que também é usado para atividades das turmas.

O espaço conjugado entre pátio e Refeitório dá acesso à sala da turma Beija-Flor (educação infantil) que fica em um relevo acentuado e pode ser acessada por meio de uma escada revestida de pedra. A Sala Beija-Flor tem um varal de livros que pode ser visto assim que entramos, um quadro-verde, produções das crianças penduradas em varais e coladas nas paredes, bem como diversos lápis de cor, papéis e colas distribuídos pelas mesas e em prateleiras. Nas paredes podemos ver os nomes das crianças, as letras do alfabeto, um relógio e um local para medida de altura, todos estes elementos organizados de modo lúdico e colorido. Há ainda grupos de cadeiras e mesas verdes pequenas que se encaixam em formato hexagonal para que as crianças façam suas atividades em configuração circular.

Descendo do ninho dos beija-flores por uma saída alternativa àquela que dá no Refeitório chegaremos novamente ao ambiente de entrada para a Sala Passaredo e para as salas das turmas Pica-Pau (1º ano) e Tucano (2º e 3º ano). Os pica-paus se reúnem tendo como pano

de fundo uma grande janela que dá visão para o terreno de pastagem ao lado da EPOK. No interior da sala encontramos materiais diversos espalhados pelo espaço, assim como atividades das crianças nas paredes, entremeadas a elementos didáticos como alfabeto em letra cursiva e de imprensa e calendário. Há também um quadro-verde em meio ao colorido da parede, para o qual as crianças olham a partir de cadeiras e mesas amarelas encaixáveis umas às outras e organizadas em formato oval.

Ao lado desta sala fica a turma Tucano reunida em hexágonos formados com mesas e cadeiras de cor azul sob um forro no telhado feito de trançado de palha e à frente de uma grande janela com vista para o terreno ao lado da EPOK. Na sala há um quadro-verde em meio a produções das crianças, alfabeto em diferentes formas de grafia e outros materiais de leitura, como uma lista com o nome dos estudantes. Também se destacam livros didáticos dispostos em cima de armários com diversos outros materiais. O colorido da parede se conjuga aos desenhos feitos no que nos pareceu um revestimento de cimento na parte mais baixa.

A sala dos tucanos dá acesso ao ambiente da turma Arara Vermelha (4º e 5º ano) passando pelo Almoarifado que está debaixo do Céuzinho e ao lado da Sala Passaredo com diversos materiais para todo tipo de atividades. Chegando ao ninho das araras vermelhas destacam-se outra vez as grandes janelas que tem uma visão ampla do espaço ao lado da escola por onde passa o Rio Vermelho. As cadeiras e mesas alaranjadas desta sala variam da organização em hexágonos ao formato oval e ficam ao lado de paredes com trabalhos escritos, pintados e desenhados pelas crianças, além do quadro-verde, de um mapa do Brasil, de representações dos sistemas do corpo humano e objetos de decoração. No teto se repete o trançado de palha e a iluminação é feita com luminárias esféricas de papel de seda.

Algumas das atividades integradas à proposta educativa da EPOK são realizadas em espaços da Vila Esperança, assim como muitas crianças participam de projetos desenvolvidos pela instituição no turno vespertino. Por isto consideramos que uma tentativa de descrever os ambientes da Vila auxilia a entender os processos educativos empreendidos, lembrando que a proposta da EPOK nasce dali enquanto instituição e espaço físico.

Diferente da Odé Kayodê, a entrada na Vila Esperança se dá em um local elevado na mesma rua e ao lado da escola. O visitante entra na recepção por meio de um portão verde em meio a plantas e ao lado de uma caixa d'água com o logotipo da instituição. É dali que adentramos todos os espaços, começando pela Sala de Estética, um ambiente com significado religioso ao lado de uma vitrine com exposição das roupas usadas no Afoxé Ayo Delê. Mais à frente chegamos ao Quilombo, que segundo algumas conversas informais foi o primeiro espaço construído na Vila.

Ao entrar no Quilombo somos sempre convidados a ficar descalços para ter contato direto com o chão. Os calçados geralmente ficam em alguns degraus na entrada do espaço, onde vemos na parede ao lado fotografias de sacerdotes africanos. Ainda a frente há uma pequena cortina feita com o que parecem raízes ou folhas secas em formato de fitas de tonalidade marrom. O Quilombo é um grande salão circular construído com pedras e com entrada para luminosidade através de um vitral translúcido e colorido em grande parte da parede, com pilastras de madeira onde ficam máscaras de origem africana. O piso é liso e colorido em círculos concêntricos. No espaço há diferentes elementos simbólicos da cultura africana, uma mesa e tambores ao lado de um grande mapa colorido da África com todos os países e capitais do continente. Todas as crianças da EPOK vão semanalmente a este espaço para a Dançaterapia no horário matutino. Pela tarde são realizados ali o Samba de Roda, o Jongo e o eventual Ojó Odé. Este é o único local com formato circular constantemente frequentado pelas crianças da escola, o que o torna bastante reconhecível e comentado por elas.

Outro espaço da Vila onde todas as crianças da EPOK vão semanalmente pela manhã é a Sala Ayó para a Capoeira Angola. Este espaço tem um revestimento no piso em cor marrom. É possível entrar pela mesma rua em que entramos na Vila e na escola. Para isso passamos por uma grande porta vermelha com filetes de vidros coloridos imediatamente de frente para grandes janelas de vidro nas quais há berimbaus pendurados acima de bancos e de um tambor. Nas paredes podemos ver vários textos e imagens relativas à capoeira e ao grupo Capoeira Angola Ouro Verde que se reúne ali semanalmente no início da noite.

O Castelo é uma construção com inspiração medieval europeia para onde os estudantes vão todas as semanas realizar as atividades do projeto Rádio da Vila. A sala em que as crianças ficam é um piso acima do nível térreo, acessada por uma escada, com piso de madeira coberto em parte por um tapete azul. Há prateleiras com discos de vinil e um antigo aparelho de som. Além disso a sala tem alguns computadores, equipamentos de captação de áudio, microfones, mesas, cadeiras e caixas de som. O térreo do Castelo é onde fica a Brinquedoteca com muitos jogos, brinquedos e roupas, elementos organizados em prateleiras e cabides em três ambientes divididos em parte por paredes e em parte por grades e fitas coloridas.

Perto do Castelo fica o Parquinho, onde as crianças vão se divertir em diferentes brinquedos. Também há a Praça do Tempo, um espaço em que as crianças brincam bastante sobre um piso repleto de grafismos coloridos de origem africana. Ao lado desta praça há a Avenida das Américas, uma passarela de brita com monumentos em paralelo homenageando os povos indígenas da América Latina. Ao fim da avenida temos acesso ao Teatro, que está em fase de restauração, e ao Circo, uma estrutura montada em cores vibrantes para espetáculos

artísticos. Dali temos acesso também à Sala Ayó, de onde podemos chegar à Aldeia um complexo de quartos majoritariamente em formato circular para hospedar visitantes (como este pesquisador que escreve) e um espaço para as vivências das culturas indígenas. Em nenhum momento vimos as crianças indo à Aldeia durante a observação. Também não presenciamos atividades em que houvesse entrada no Terreiro, que fica próximo à Aldeia, mas sem acesso comum, onde pessoas de religião afro-brasileira cultuam os Orixás em momentos específicos que em nenhuma situação nos pareceram confundidos com as vivências da EPOK e da Vila.

Voltando à Praça do Tempo destaca-se de modo integrado o Jardim das Formas, um tipo de escada com o que seriam os degraus em formas geométricas coloridas. Ali próximo fica o Refeitório da Vila, de frente à Praça Maria Fux que leva o nome da argentina criadora da Dançaterapia. Ali há uma fonte de água em meio a várias plantas. Aliás, destacamos que entre todos estes espaços citados existem plantas, árvores, flores, pedras, terra, estátuas e outros elementos simbólicos advindos de culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas. Muitos destes ambientes estão diretamente às margens do Rio Vermelho e tem relevo bastante desigual.

4.2.4 Como é o cotidiano da escola?

O cotidiano na Odé Kayodê tem alguns elementos que configuram uma rotina não repetitiva, para usar as palavras da coordenadora. O portão da escola é aberto pouco antes das 7h:00min. Crianças de diferentes direções vão chegando, cumprimentam a funcionária que fica no portão, se sentam na Praça do Sol, andam pelo quintal e por outros espaços da escola, brincam e conversam umas com as outras durante mais ou menos 20 minutos. Com a maioria das crianças e educadores já presentes todos se direcionam para o Bom Dia, uma grande roda com todos, desde os beija-flores até as araras vermelhas. Este momento geralmente é realizado na Sala Passaredo, mas também vimos acontecer na Casa da Lua e na Praça do Sol, indicando que o movimento da roda permite certa dinamicidade espacial.

O Bom Dia dura entre 40 minutos e 1 hora, a depender da proposta do dia, que na maioria das vezes tem um assunto central para que as crianças e adultos conversem, brinquem, cantem, dançam, falem sobre suas experiências. Também são discutidos eventuais comportamentos desrespeitosos entre as crianças e feitos acordos a respeito da organização das atividades na escola. Para os educadores da EPOK este é um momento marcante, sendo um espaço de formação e não mera acolhida para as atividades nas turmas.

Por volta das 8h:30min todos saem do Bom Dia e vão para o refeitório tomar o café da manhã que pode incluir bolachas, bolo, leite, chá, biscoito de queijo, dentre outros alimentos. Segundo a coordenadora, nem todas as crianças comem neste momento, mas ele sempre existe

porque para alguns esta é a primeira refeição do dia. O café da manhã é propício para a interação entre as crianças e também para que os educadores dialoguem entre si sobre questões corriqueiras da vida e sobre assuntos da escola, organizando ou reorganizando atividades a serem desenvolvidas naquele dia e trocando ideias sobre estratégias e materiais a serem usados em suas respectivas turmas e no coletivo. Este momento dura até um pouco antes das 9h:00min.

Depois do café da manhã o grande grupo de educadores e crianças, a passarinhada, se reorganiza nos agrupamentos das turmas Beija-Flor, Pica-Pau, Tucano e Arara Vermelha para aprofundamento de ações relacionadas à proposta curricular da escola. Cada grupo se junta para realizar as atividades planejadas pelos respectivos educadores de referência. Na maioria dos dias em que estivemos presentes na escola as turmas iam para suas salas a fim de realizar atividades de registro relacionados a conteúdos curriculares nos cadernos ou se dirigiam para espaços da Vila Esperança para a Capoeira Angola (Sala Ayó), a Dançaterapia (Quilombo) ou a Rádio da Vila (Castelo). Além disso, algumas vezes os educadores ocupavam outros espaços com as crianças, como o Quintal, o Refeitório, a Praça do Sol, a Sala Passaredo e a varanda atrás da sala da turma Tucano.

Neste momento de subdivisão das turmas os educadores orientam os estudantes em situações de escrita, leitura, desenho, pintura, oralidade, pensamento matemático e colaboração coletiva integradas ao currículo reorganizado dentro da temática do período e desenvolvido por meio das estratégias didáticas planejadas pelo educador de referência dentro de áreas disciplinares. No período de observação das atividades em sala, notamos a tentativa de configurar estratégias pedagógicas interdisciplinares dentro de um contexto temático a partir do qual conteúdos de disciplinas distintas são trabalhados. Notamos como bastante usuais exposições dialogadas dos educadores nas aulas, articuladas a registros nos cadernos, discussões, cópias do quadro, leitura de materiais impressos pela escola e ou de livros literários, produções textuais, atividades de colagem e pintura e realização de exercícios impressos pela escola.

Aproximadamente entre as 10h:00min e 10h:30min as turmas saem das salas e ou de outros espaços e circulam pelo Refeitório para lanchar (arroz, salada, carne, torta, bolo, panqueca, dentre outras possibilidades) e ou brincar, expandindo o território deste momento de intervalo para a Sala Passaredo com livros, brinquedos e objetos diversos à disposição das crianças. Não existe uma sirene ou alarme em nenhum momento da escola. São os professores que se atentam a estes horários e com o auxílio da coordenadora, sem grandes dificuldades, encaminham os estudantes para as atividades.

O período após o intervalo se estende até às 11h:30min com a volta às salas para continuidade de atividades ou início de outras muitas vezes similares ao tipo de estratégias didáticas já citadas anteriormente. Além disso, as atividades das turmas antes e após o intervalo exploram, além da Vila (com a Capoeira, a Dançaterapia e a Rádio da Vila), o espaço da escola.

O horário de término das atividades nas turmas se estende até no máximo 11h:30min, mas um pouco antes disso alguns familiares ou responsáveis já começam a chegar e sair com as crianças. Algumas delas esperam um pouco mais por alguém que vá busca-las, ficando livres neste momento para brincar, conversar, ler algum livro ou ficar sentadas na Sala Passaredo e na Praça do Sol. Os educadores ficam em suas salas organizando materiais e ou circulando pela Sala Passaredo e pela Praça do Sol, conversando e brincando com as crianças, na maioria das vezes, ou interagindo com outros adultos. Uma funcionária fica no portão orientando a saída das crianças. Geralmente a gestora da escola também está presente ali e conversa informalmente com os educadores e com os familiares ou responsáveis das crianças.

Os educadores também vão se despedindo aos poucos, na proporção de saída das crianças. Até pouco mais de 12h:00min todos saíram da escola e o portão é fechado. As atividades no espaço escola ocorrem apenas na outra manhã. Os educadores retornam à EPOK pela tarde cerca de duas vezes na semana para organizar planejamento e materiais, mas não para atendimento de reforço em contra turno.

4.3 Movimentos e rachaduras: uma análise circular da Escola Pluricultural Odé Kayodê

Para desenhar a análise da escola dentro dos pressupostos entrelaçados discutidos precisávamos organizar uma sistematização que tentasse abranger as diferentes dimensões da realidade que era apresentada de modo pulsante e plural, mas sem nos perdermos imersos dentro de tantos dados potentes. Para tanto, inseridos na Rede Internacional de Escolas Criativas, optamos por organizar uma análise que tenta ser recursiva, circular e dialógica da escola com o uso do Instrumento para Valorar o Desenvolvimento de Instituições Criativas (VADECRIE).

O VADECRIE parte dos pressupostos teóricos da complexidade, da transdisciplinaridade e da criatividade e tem dez categorias de análise que envolvem distintas dimensões da organização escolar: liderança estimuladora e criativa; professorado criativo; cultura inovadora; criatividade como valor; espírito empreendedor; visão transdisciplinar e transformadora; currículo polivalente; metodologia inovadora; avaliação formadora e transformadora; valores humanos, sociais e meio ambientais.

O instrumento foi validado pela pesquisa que resultou na tese de doutorado de J. H. Suanno (2013) ao estudar uma escola na cidade de Goiânia. O que o instrumento faz é sintetizar

diferentes categorias de análise que podem caracterizar uma escola criativa. A intenção é compreender de que maneira diversas experiências tem demonstrado seu potencial criativo por meio de estratégias distintas. Não se trata de padrões de ação ou organização da escola, mas de referenciais indicativos que podem se manifestar por meio de realidades e práticas variadas. Ou seja, há princípios a serem percebidos em práticas distintas e não apenas em um certo tipo de organização. O que se faz e o modo como se faz algo em uma determinada escola pode ser diferente de outra, mas ambas podem revelar, por meio de suas diferentes estratégias, um potencial criativo que é similar na potência embora não o seja na configuração concreta.

Nesta pesquisa propomos a conexão e ressignificação das ideias presentes no VADECRIE com noções da interculturalidade e da decolonialidade, evidenciando como estas perspectivas podem se retroalimentar na construção de uma escola criativa e intercultural. Para tanto, partimos da possibilidade de trançar diferentes perspectivas teóricas, reconhecendo suas tensões e indicando a potencialidade do entrelaçamento na (re)construção do VADECRIE em viés decolonial e intercultural.

Na análise dos dados destacaremos as categorias que dão sentido à construção de uma escola criativa, mas no mesmo momento entendemos que a realidade da escola pesquisada transcende e explode qualquer tentativa de encaixotamento. Também percebemos que a interculturalidade, a decolonialidade, a complexidade e a transdisciplinaridade tem ideias que atravessam as categorias do VADECRIE, ideias que estão de algum modo contidas nas unidades de análise de uma escola criativa e também podem transbordar este cenário.

Assim, evidenciamos que apesar de darmos destaque às categorias do que seja uma escola criativa, na nossa pesquisa estas carregam dentro de si uma reorganização de outras ideias que podem ser entendidas também como categorias para analisar o desenvolvimento intercultural, decolonial, transdisciplinar e complexo de uma escola. Na verdade, as categorias do instrumento da RIEC servem como dimensões de entrada para perceber a potência da escola. É por isto que os indicadores do VADECRIE na Odé Kayodê serão apresentados como sendo apenas um ângulo pelo qual procuramos evidenciar uma realidade multidimensional. São uma possibilidade de olhar por uma perspectiva para que, a partir dela, também seja possível vislumbrar outros desdobramentos tecidos em seu interior. Portanto, as categorias do VADECRIE são a escolha de um foco para análise da instituição enquanto escola criativa, mas dentro destas categorias ampliaremos o foco e o tornaremos multicor com elementos que permitem perceber a realidade como intercultural, decolonial, complexa e transdisciplinar.

Ao mesmo tempo, entendemos que estas ideias se organizam de modo não-linear, são entretecidas em relações recursivas, retroativas e tensas, no sentido de que se conectam

Esta figura tenta representar graficamente o modo como estamos enxergando e pensando a Escola Pluricultural Odé Kayodê neste tempo e neste espaço a partir das tessituras teóricas realizadas neste trabalho, com o olhar particular que temos sobre a realidade. Desenhamos uma roda por entendermos que a realidade da EPOK é circular, uma roda do mundo, que gira em torno de si e também na órbita do universo, da realidade à sua volta. Enxergamos as tessituras circulares como fundantes e ao mesmo tempo aparentes na escola. Percebemos que é por ser uma proposta pedagógica pensada desde as matrizes culturais indígenas e africanas, pautadas na circularidade do pensar e de se organizar socialmente, que a escola se torna uma roda em constante movimento multidirecional interna e externamente.

Na Figura 9 temos alguns elementos que ajudam a entender a reinvenção escolar que ocorre na EPOK a partir da proposta teórica discutida nos capítulos 1 e 2. Como dissemos na introdução deste trabalho, mesmo que o suporte da escrita convencional de linearidade e verticalidade não possa ser rompido para apresentar nossas ideias no presente momento, enxergamos conexões circulares entre os referências levantados. Assim, sugerimos a leitura da representação começando pela faixa em azul, seguindo para a vermelha e depois para a verde, retornando ao azul e dali partindo para a parte amarela e então para a faixa roxa, sendo que cada uma destas cores traz as bases teóricas do nosso estudo de caso ao mesmo tempo em que apresenta emergências da análise dos dados.

Em azul colocamos noções relacionadas à colonialidade/decolonialidade que explodem como despertar teórico da investigação e, ao pulsarem em diferentes direções, se entrelaçam a outras perspectivas teóricas e impulsionam diferentes categorias de análise do estudo. Em vermelho destacamos elementos do pensamento complexo, entendido como discutido no capítulo 2, como abertura paradigmática decolonial que se relaciona à transdisciplinaridade representada pela faixa em verde. Lembramos que a transdisciplinaridade é decolonial e, portanto, nos leva a retornar à parte azul da Figura 9, desde onde seguimos para a parte amarela que representa ideias da interculturalidade crítica emergente e convergente à decolonialidade, à complexidade e à transdisciplinaridade. É a partir deste entendimento da interculturalidade que chegamos à criatividade como possibilidade de reinvenção da escola no destaque às dimensões presentes no VADECRIE.

As diferentes partes, ao mesmo tempo que trazem circularidade e movimento de tessitura dentro de si mesmas, em constante dinamicidade, também fazem parte de um todo, que entendemos como sendo a Escola Pluricultural Odé Kayodê, embora este todo não seja a simples soma das diferentes partes. Ou seja, o entrelaçamento de todos os elementos presentes na roda forma uma totalidade, mas esta não limita as relações em seu interior, que transcendem

aquilo que enxergamos como o todo e vão para além de uma completude, fazendo emergir outros sentidos e realidades.

Desenhamos a representação gráfica com a ideia de roda sob a qual entendemos a EPOK, colocando como dimensões de entrada para enxergar a realidade as categorias de análise do VADECRIE que estão na parte roxa e ajudaram a organizar os dados emergentes da pesquisa na instituição em dez dimensões que, embora estejam repartidas na imagem para melhor visualização, estão em constante circulação e retroação entre si. Dentro, através e além de cada uma destas dimensões enxergamos elementos de interculturalidade (amarelo), decolonialidade (azul), complexidade (vermelho) e transdisciplinaridade (verde) que embora também estejam divididos em faixas distintas, estão todos entretecidos sob uma rede que pode ser vista ao fundo interligando todas as perspectivas teóricas e emergências dentro das diferentes dimensões de análise. Assim, as categorias de análise do VADECRIE utilizadas como um ângulo focal que possibilita ver o multicolorido da Odé Kayodê são nutridas neste estudo pela constante religação com todas as outras proposições que temos discutido como potentes para a reinvenção da escola monocultural da colonialidade disciplinar, racionalista e reducionista do ocidente.

Além disto, tentamos salientar com o desenho disforme e ondulatório de toda a roda que tanto o modo pelo qual enxergamos a realidade da escola quanto a própria realidade emergente estão em contínua movimentação e reconstrução, nada nunca está parado, imóvel ou completamente coerente – a contradição é constante. Ao mesmo tempo, uma perspectiva destacada em qualquer uma das cores pode se movimentar em velocidade diferente ou para um lado oposto àquele no qual se movimenta outra perspectiva, evidenciando que o fluxo vital destas ideias vai para além daquilo que conseguimos captar e sistematizar.

Esta roda auxilia a pensar a EPOK desde uma tentativa de organização decolonial, trazendo os elementos centrais da análise dos dados a partir das categorias do VADECRIE como foco de entrada que não se cega ao atravessamento de outras questões. Reconhecemos que certamente há fragilidades nesta proposição que trazemos, havendo necessidade de tornar as ideias mais consistentes. Mas ao mesmo tempo nos mobilizamos para criar possibilidades outras, tentando construir um pensamento para além da colonialidade/racionalidade da modernidade ocidental.

Deste modo, seguimos à apresentação da análise sobre a multidimensionalidade da Escola Pluricultural Odé Kayodê enquanto escola criativa, reinventada desde uma perspectiva intercultural. Apresentamos descrições de situações e diálogos, registros do Diário de Campo, partes da documentação da escola, trechos das entrevistas com gestores e educadores e das rodas de conversa com as crianças. Há situações citadas em uma categoria que também servem

como fortalecimento de outras. Para tornar o texto mais fluido optamos por não repeti-las, mas deixamos evidente aqui que sua observação atravessa a análise como um todo.

4.3.1 Liderança estimuladora e criativa

Esta dimensão de uma escola criativa, de acordo com Torre (2009a; 2012), consiste na presença de uma equipe gestora que assume a liderança com a valorização da criatividade, vai para além da função burocrática e do posicionamento hierárquico. A preocupação é atuar de modo a promover o desenvolvimento da instituição e das pessoas que ali estão. Trata-se de uma liderança comprometida com a potencialização dos processos de formação humana e compartilhada com as pessoas implicadas nestas relações; se faz impulsionadora e facilitadora da emergência de ações, relações e projetos criativos e inovadores no espaço escolar.

Trazemos algumas sinalizações sobre este tipo de liderança na EPOK. Na entrevista com a educadora e gestora Coletivo⁹ percebemos como premissa fundamental para a existência da escola a contestação a “esse sistema louco que a gente tem, que engessa pessoas, uns decidem e os outros tem que obedecer”. Esta impulsão contra hegemônica, de acordo com o idealizador Desafio, atravessa todos os projetos da Vila, incluindo a escola, na busca por ser pedra no sapato do sistema social vigente, causando incômodos.

Emerge desta perspectiva a proposta da instituição como um desvio do sistema tradicional de ensino, dando um significado mais profundo para a escola enquanto espaço educativo: “É o lugar onde as pessoas se encontram, onde a gente pode trabalhar, melhorar, ensinar, aprender, ser feliz, trabalhar as tristezas”, como destaca a educadora e gestora Coletivo. Para a educadora e gestora Esperança, a instituição “tem muito essa característica de pessoas, muito mais do que um lugar, tem a forma de gente”. Estas falas remetem à Escola Pluricultural Odé Kayodê como a construção de um sonho de valorização do coletivo. Os pensamentos das gestoras e do idealizador se inscrevem na tentativa de transcender a escolarização hegemônica, transformar a educação e, assim, de algum modo, contribuir para a transformação do mundo por meio da formação e transformação das pessoas. No projeto político-pedagógico encontramos elementos que vão neste mesmo horizonte, como no trecho a seguir:

Zela por desenvolver o sentimento de coletividade, a valorização e respeito de si mesmo, pelo outro e pelo meio ambiente, pelas culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas; buscando reconhecer a identidade brasileira e tornar positivas as relações de gênero, combatendo todos os preconceitos, especialmente os etnicorraciais (PROJETO, 2015, p. 30).

⁹ Os pseudônimos utilizados para referência aos entrevistados surgiram de um banco de palavras que criamos ao perguntar nas entrevistas e nas rodas de conversa quais palavras representam a EPOK.

Esta preocupação, enquanto busca central da escola, sinaliza possibilidades de uma educação intercultural e decolonial. Para tanto, entendemos que seja potente a perspectiva de rompimento da colonialidade como característica da liderança em caráter estimulador e criativo. Mais precisamente, concordamos com o destaque de Candau (2012b) à possibilidade de construção coletiva da escola em perspectiva intercultural. O coletivo como potência construtiva se liga também à ideia defendida pela autora da necessidade de uma democracia radical, isto é, à efetiva interferência de todo o grupo da escola sobre os processos decisórios por meio de diálogos em uma gestão aberta.

Neste processo, entendemos que é necessário que haja um deslocamento em relação aos padrões de poder calcificados na colonialidade/modernidade (QUIJANO, 2006) que desnivelam a participação e interferência dos sujeitos a partir da construção discursiva da diferença como inferioridade. É preciso que haja uma circulação outra de poder que não se paute por um mandante e seus súditos. Portanto, para uma liderança estimuladora e criativa em perspectiva intercultural, é urgente que haja um avanço pressuposto, paradigmático, de abertura decolonial do pensamento e do poder (MIGNOLO, 2014), o que pode ocorrer em meio a relações complexas e transdisciplinares, pautadas na ideia de que uma organização social é construída em uma dinâmica circular, retroativa e autoeco-organizadora (MORAES, 2008).

Consideramos que a escola investigada nesta pesquisa tem indícios de deslocamento quanto à estrutura de poder convencional em muitas escolas. A EPOK tem produzido rachaduras de modo a possibilitar novos cenários em seu interior. A proposta de gestão da escola parte de certo deslocamento decolonial ao conceber uma lógica de organização desde a circularidade presente na roda como prática e conceito emergente de culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas. Na roda o poder não está em posse de uma pessoa, mas sim no compartilhamento horizontal e enérgico; todos os participantes da roda se inter-relacionam com o poder distribuído.

De acordo com os entrevistados, a gestão da escola acontece nesta perspectiva, incluindo os processos de organização pedagógica:

Essa coisa do circular mesmo, de que essas barreiras de coordenador, de, acaba que no dia a dia aqui dessa escola não é uma coisa muito priorizada. Essa diretora ela é educadora também, não está aqui só pra direcionar no sentido de organização, ela está pra auxiliar em tudo que relacionar à escola. E a proposta é que todos os educadores façam a mesma coisa. E aí, não só os educadores que ficam na sala, mas também quem faz o lanche, que acaba contribuindo pra educação dessa criança, quem cuida da limpeza. Isso é muito forte, essa ideia realmente do circular, sempre do circular, de que as opiniões são importantes, de que o conjunto, o grupo é importante [...] A gente faz um planejamento geral, em conjunto, e depois desse planejamento geral é que tem os desdobramentos dos planejamentos por agrupamento (Educador Plural).

[...] a gente não tem essa estrutura hierarquizada, apesar de ter as funções [...] é muito trazer a comunidade pra cá [...] a gente tem um grupo que acredita nessa proposta e tá sempre participando ativamente mesmo das propostas, das vivências [...] Nós nos encontramos a cada 15 dias e aí tem as propostas [...] a gente acaba conhecendo [...] consegue compreender um pouco do processo geral [do desenvolvimento das crianças] por conta desse diálogo permanente [...] estudando, compartilhando textos, reflexões, saindo juntos em outros momentos (Educadora Presença).

O que a gente decidir no conjunto... é bom pro grupo? Então pronto, a gente faz. [...] Tem o planejamento individual, mas tudo é em consenso: “olha, o que que nós vamos fazer? Você vai fazer isso, eu vou fazer aquilo”. Mas todo mundo sabe de todo mundo (Educadora e gestora Coletivo).

Nota-se nestas falas a busca pela construção coletiva da escola enquanto espaço de aprendizagem para o qual todas as pessoas presentes no cotidiano contribuem com seus saberes diversos. Na visão destes participantes, a liderança da escola é compartilhada, não está centralizada em uma pessoa ou função. Segundo o educador Resistência, há uma constante busca de “fazer as coisas juntos” em todos os âmbitos da escola, incluindo o processo de planejamento periódico dos processos pedagógicos, como evidenciado nos trechos acima.

O modo como ocorre o planejamento das atividades na escola indica coerência entre concepções e ações. Quinzenalmente todos os educadores se reúnem, incluindo os responsáveis pelas atividades fora da sala de aula. Em grupo vão discutir, a partir da temática proposta naquele mês, quais serão as vivências propiciadas no Bom Dia e nos diferentes agrupamentos. Não tivemos a oportunidade de participar dessas reuniões, mas alguns educadores relataram que é ali naquele momento que são pensadas as atividades de cada uma das turmas por seus educadores de referência, mas com o auxílio de seus pares e da gestão. Para o educador Resistência, as trocas entre pessoas formadas em diferentes áreas do conhecimento são proveitosas e acontecem no planejamento e em algumas atividades das turmas. Também relata que, a depender da área do conhecimento, os educadores se alternam entre as turmas para aprofundar o conteúdo relativo a suas formações. Não houve este tipo de troca enquanto estivemos na escola, mas parece ser uma prática usual, embora não sistemática.

O projeto da escola apresenta um organograma circular no qual gestão da EPOK, secretariado, corpo docente, família, comunidade, parceiros da escola, técnicos administrativos, recepcionista, merendeira, serviços gerais e gestão da Vila são colocados como integrantes de uma roda que contribui com a proposta educativa da instituição. De acordo com o documento,

Uma característica forte dos recursos humanos que compõem a EPOK é o formato circular de seu organograma, constituindo uma roda, onde os papéis e atribuições aparecem como estratégia necessária de organização do trabalho, porém a todo o momento a busca é somente por referências, o que rege o grupo como um todo é a colaboração mútua, o trabalho em conjunto. Na realidade as fronteiras entre setores são extremamente tênues. Todos os projetos são discutidos e elaborados em assembléia. É pelo diálogo constante que a criatividade dos vários membros torna-se

realidade nos projetos e podemos vencer os desafios e dificuldades de um projeto sem fins lucrativos e voltado para os interesses da população (PROJETO, 2015, p. 17).

No cotidiano da escola observamos que esta perspectiva circular citada é vivenciada em diferentes momentos e com diferentes intensidades. Uma ocasião que nos parece interessante relatar é a participação de uma merendeira no Bom Dia.

O assunto na roda era a vizinhança, pois naquela semana se comemorava na Cidade de Goiás o Dia do Vizinho, dentro do mês das tradições populares. Durante a conversa a educadora que mediava o Bom Dia perguntou sobre a relação das crianças com os vizinhos, convidou uma merendeira a chegar até a roda com uma massa de biscoito de queijo que seria modelado pelas crianças, assado e entregue por eles para seus vizinhos. A merendeira ficou em pé e contou como a receita havia sido feita com 5 copos de polvilho, 3 copos de queijo ralado, 1 copo de óleo, 3 ovos e 3 colheres de margarina. As crianças iam ouvindo e tentando memorizar as quantidades de cada ingrediente e também o modo de fazer que, segundo a merendeira, era simplesmente misturar tudo em uma vasilha e amassar até chegar ao ponto em que fosse possível modelar os biscoitos.

Outra educadora provocou as crianças a perceberem que todas as medidas da receita eram números ímpares, enquanto um educador ressaltou à sua turma que iriam registrar a receita nos cadernos quando fossem para a sala. A merendeira continuou por alguns minutos na roda, não se sentou, respondeu às perguntas das crianças sobre as possibilidades de modelo do biscoito. O Bom Dia continuou, foi feita a divisão de partes da massa para cada turma modelar seus próprios biscoitos posteriormente (registro em áudio de observações no dia 18 de agosto de 2017).

Na situação relatada percebemos fluidez circular entre os diferentes profissionais da escola. A merendeira trouxe elementos que despertaram a curiosidade das crianças e possibilitaram o desenvolvimento de conteúdos curriculares. A participação de diferentes educadores na conversa mostra que há momentos na escola em que todos dialogam e participam em coletivo da construção de cenários de aprendizagem de todas as crianças e não somente de turmas particulares. Este tipo de vivência é parte da proposta de fazer as coisas juntos, de todos educarem todos, como nos disseram em entrevista os educadores.

O caráter comunitário da instituição dá o tom de radicalidade da intenção de possuir uma liderança partilhada por um grupo e preocupada com as pessoas e não com os lucros. Esta é também uma característica que pode contribuir para que os atores dirigentes, resgatando as ideias de Torre (2012), sejam guias que contribuem para a identidade, a direção e o sentido da organização. Durante o período em que estivemos na escola percebemos que as pessoas em atual posição de gestão são respeitadas e admiradas pelos educadores e pelas crianças. As relações parecem se dar em sentido horizontal e não serem pautadas pela imposição de um mandante. Estas impressões levam a perceber a liderança da EPOK como catalisadora de energias e habilidades de outras pessoas em prol do fortalecimento da ação cotidiana, o que percebemos nas entrevistas citadas há pouco.

Uma das gestoras geralmente está presente durante todo o período de atividades da escola, desde a abertura do portão, passando pela orientação do Bom Dia, até a preparação de materiais e o trânsito entre as salas de aula. Outra gestora não fica na escola por trabalhar no mesmo horário em outro local, estando presente geralmente no final do turno matutino, acompanhando a saída das crianças e interagindo com elas e suas famílias, conversando com os educadores e distribuindo materiais de apoio para eles. Nas oportunidades de observação que tivemos, as atividades da escola não pararam de acontecer na ausência de uma gestora. Quando alguma decisão precisava ser tomada os educadores conversavam entre si e com a outra gestora a fim de encontrar soluções de forma autônoma. Certo dia a educadora de referência de uma turma não estava presente na escola, situação que foi logo discutida pelos educadores que juntaram duas turmas para as atividades. Isto é um indício de que não há uma rígida estrutura em que todas as decisões precisam ir a uma instância superior para serem permitidas.

De acordo com Torre (2009; 2012), o caráter vivo e dinâmico deste tipo de liderança proporciona que a escola aprenda com suas experiências internas e a partir das trocas com o ambiente ao seu redor. Para ele, o ideal é que todos os membros compartilhem metas, valores e pontos de referência com os quais se identificam e a partir dos quais se movimentam à ação e se sentem reconhecidos e internamente gratificados em cooperar.

Nas entrevistas com diferentes atores da EPOK notamos mais convergências do que divergências sobre a educação ali desenvolvida. Todos comungam a ideia de uma formação integral, mas alguns tendem a uma ou outra ênfase, como a instrumentalização de conhecimentos, a convivência em sociedade, a transformação social, o desenvolvimento de um pensamento crítico ou a criatividade. Estas divergências de termos representam um pouco do que cada um dos entrevistados pensa e indicam também a capacidade de integração destas perspectivas dentro de uma proposta de educação integral citada por todos. Entendemos que esta pluralidade de ideias é potencialmente o que mantém a roda da gestão em constante movimento. Se as vozes fossem uníssonas provavelmente haveriam poucas possibilidades de repensar os processos internos da escola.

Compreendemos que a construção coletiva é uma característica intercultural da escola (CANDAUI, 2012b), pois é partindo das diferenças culturais que a EPOK busca por “decidir em grupo. A gente se reúne várias vezes com os pais, com as próprias crianças, pra decidir as coisas. A gente quer tomar decisões em grupo” (Educadora e gestora Coletivo). Ainda assim, notamos que na dimensão concreta a escola não chega a radicalizar a ideia de um poder circular do modo como se evidencia na dimensão intencional. Há questões que parecem ser decididas sem a participação de todos.

Os projetos temáticos de cada mês, por exemplo, não são definidos pelo grupo, são fixos de acordo com a organização da Vila Esperança, que não é necessariamente representativa do coletivo de educadores e crianças da EPOK. As crianças não escolhem as atividades feitas no dia a dia ou os conteúdos a serem estudados em um determinado período. A própria escola enquanto instituição não pode se desprender completamente do currículo estadual e da atribuição de notas quantitativas exigidas pelo estado. Percebemos nestes aspectos que em uma realidade social dominada pelas formas quadradas ainda é um grande desafio concretizar a circularidade, pois estas tentativas estarão contaminadas pela colonialidade. Para conseguir legitimidade parece necessário certo enquadramento institucional para, desde dentro do quadrado, provocar desestabilizações e reelaborações rumo ao formato circular. Entendemos que a EPOK se depara com este desafio e dentro de seus limites traz uma proposta relevante de gestão justamente por reconhecer a tarefa a realizar e empreender esforços nesta direção.

No dia 14 de agosto, depois do Bom Dia, as crianças das turmas Tucano e Arara Vermelha foram reunidas em roda próximas ao refeitório. Alguns educadores conversaram com elas sobre a programação das atividades que iriam ocorrer durante a semana que se iniciava, especialmente sobre a visita de um grupo de americanos naquela manhã e de uma escola particular de Goiânia na sexta-feira à tarde na Vila Esperança. A intenção dos educadores ali presentes não era construir o cronograma semanal ou discutir como as atividades seriam desenvolvidas, mas informar o que já estava decidido. Algumas crianças foram convidadas para serem tutoras nas oficinas que seriam oferecidas na sexta-feira.

Educadora 1¹⁰: Não vamos ter jeito de convidar todas as crianças [...] a gente precisa de um grupo de crianças pra receptionar essas crianças que vem. Eu tô falando só pra ir se organizando durante a semana aí

Criança: Que dia?

Educadora 2: Sexta-feira

Quando as crianças visitantes foram à Vila Esperança houve diferentes oficinas orientadas pelos educadores da EPOK com o auxílio dos estudantes previamente convidados, que ajudaram na organização dos participantes e durante o desenvolvimento de cada atividade específica, além de acolherem o grupo visitante de maneira mais próxima que os adultos (registro em áudio de observações no dia 14 de agosto de 2017).

Percebemos nesta e em outras situações da escola que, embora a gestão busque desenvolver uma liderança circular, nem todas as partes da roda tem tido participação sistemática e efetiva no poder decisório. Nem sempre os assuntos são levados à discussão

¹⁰ Nos diálogos transcritos optamos por não utilizar os pseudônimos que apresentamos nas entrevistas, a fim de não dar elementos de possível identificação dos educadores ou mesmo das crianças. Em todas as conversas descritas usaremos o termo educadora ou educador e criança, seguidos de um numeral que indica a ordem de participação da pessoa na situação. Somente em casos específicos utilizaremos pseudônimos para referência a alguma criança citada no diálogo. Além disto, as transcrições apresentadas não trazem a integralidade da situação. O que apresentamos são apenas trechos adaptados de diálogos muitas vezes cruzados entre mais pessoas e com mais falas. Fizemos isto a fim de tornar a análise mais fluída com o que acreditamos serem indicativos da categoria analisada. Subtraímos nomes e outras informações que identifiquem facilmente a pessoa em questão.

coletiva, sobretudo aqueles que dizem respeito à organização dos tempos e espaços e às metodologias utilizadas. Os educadores e a gestão ouvem as crianças e de algum modo tentam representá-las na construção dos processos de ensino, mas não se alcança em todas as situações a potencial radicalidade de interferência direta das crianças, e até mesmo dos educadores.

Outra questão relacionada à liderança da escola que aparece como desafio para a EPOK é a formação de professores. Para o desenvolvimento de uma escola criativa e intercultural, entendemos ser imprescindível realizar processos de formação docente que integrem o grupo de educadores à proposta da escola e promovam cada vez mais aprofundamento de conhecimentos, práticas pedagógicas e imersões culturais (TORRE, 2012; CANDAU, 2012b).

Todavia, a Odé Kayodê ainda não desenvolve um processo formativo sistemático de seus professores, como nos informaram as gestoras e alguns educadores. De acordo com os entrevistados o grupo troca textos e ideias e se reúne regularmente para planejamento e estudo. Os docentes que trabalham há mais tempo na escola auxiliam os que chegaram mais recentemente e eventualmente algum profissional especializado em alguma área visita a escola para oferecer oficinas. Mas isto não é uma formação estruturada. O aprendizado fica por conta da experiência na prática e nas trocas interpessoais, o que é extremamente importante, mas entendemos que seria ainda mais potente dentro do suporte de um processo formativo estruturado e contínuo. A gestão afirma que esta tem sido uma busca atual da escola, atrelada à necessidade de sistematização e aprofundamento da proposta pedagógica.

Mesmo diante destas questões, reconhecemos que a busca da liderança da escola é ultrapassar as características institucionais de um ambiente rígido e imutável no espaço e no tempo. O clima percebido é de preocupação no aprofundamento da coerência entre o que se propõe e o que se faz a fim de configurar e reconfigurar a escola como um organismo vivo, preenchido de fluxos orgânicos inesperados. Isto permite a geração de cultura própria a promover crescimento de dentro para fora (TORRE, 2012). Em nossa análise, tal caráter estimulador, criativo, aberto e catalisador da liderança da Odé Kayodê sinaliza a busca por uma democracia radical que é também intercultural e decolonial ao deslocar o formato de poder hierarquizado característico da colonialidade/modernidade (MIGNOLO, 2014).

A equipe gestora da escola analisada aparenta ter reconhecimento, confiança e carisma dos demais profissionais e dos estudantes por conta de sua capacidade de consultar, partilhar, ter empatia e procurar gerir a instituição de modo horizontal, possibilitado por uma abertura intercultural e decolonial. Isto ajuda as pessoas a se sentirem pertencentes à escola, como uma criança da turma Arara Vermelha expressou na roda de conversa que fizemos: “Eu também me

sinto muito feliz nessa escola porque é aqui que eu tenho as pessoas que prestam atenção em mim sempre por perto pra ajudar no que precisar”.

Debaixo de todas estas emergências que indicam a liderança como criativa e estimuladora, consideramos que a perspectiva da roda seja aquilo que alimenta um tipo de gestão partilhada e circular, com espaço para a criação dos educadores e das crianças, com a possibilidade de algum poder decisório coletivo, com a flexibilidade de papéis no cuidado do ambiente escolar e com a fluidez que as gestoras têm para saírem do lugar de gerenciamento para a atividade orgânica e direta de educadoras no processo pedagógico da escola.

Há um forte movimento no sentido de transgredir as tradicionais hierarquizações entre líderes e liderados alimentadas no modelo de organização social da colonialidade. A educação é concebida em comunidade, em roda, na partilha de todos com todos, preocupados em transformar a si mesmos e aos outros para melhor. Estas e outras características podem ser circunstanciais, e se limitam à nossa capacidade de observação e análise discursiva. Consideramos, entretanto, que o potencial da escola está mais na profunda ousadia de pensar a escola em roda do que na superfície dos indícios aqui apresentados.

Caminhar nesta direção pode transgredir ainda mais os padrões do pensamento abissal formatado na colonialidade/modernidade disciplinar, reducionista e monocultural. Assim, é por partir de referenciais culturais que se deslocam da cultura hegemônica ocidental e potencializar uma abertura paradigmática decolonial e transdisciplinar desde as culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas, que a Escola Pluricultural Odé Kayodê consegue pensar seu projeto em roda e articular a liderança em prol do desenvolvimento de pessoas criativas e de uma organização criativa.

4.3.2 Professorado criativo

Em uma escola criativa o grupo de professores é caracterizado pelo espírito criativo, por atitudes abertas, flexíveis, colaborativas e empreendedoras, assim como pontuam Torre (2012) e J.H. Suanno (2013). Este professorado tem compromisso com a formação humana de seus estudantes. São educadores que estão em contínua formação apoiada pela liderança, aprendem com os erros em suas ações e desde esta aprendizagem se movimentam para utilizar estratégias criativas nos processos pedagógicos.

Acreditamos que o modo de organização do conjunto dos educadores de referência da Escola Pluricultural Odé Kayodê favorece a emergência da criatividade. Embora haja grupos particulares, a proposta é que todos os educadores sejam educadores de todas as crianças em todos os momentos. A tentativa é que todos atuem em roda, o que pode ser um fator de impulsão

à emergência coletiva do compromisso em valorizar os estudantes, reconhecer seus potenciais e motiva-los com entusiasmo por meio de relações sensíveis e permeadas por confiança mútua, o que se conecta às ideias presentes no VADECRIE (TORRE, 2012). Alguns educadores ressaltaram nas entrevistas que a colaboração é presente na escola:

A gente está tentando pegar aquilo que cada um traz de formação. Eu sou da História, outra educadora é da Matemática, e aí no primeiro bimestre a gente estava fazendo trocas. Então um tempo ela ficava com as crianças da minha turma, eu ficava com as crianças da turma dela, pra poder aproveitar aquilo que é da nossa formação (Educador Resistência).

Mas sempre tem essa troca [...] sempre tem essa partilha! O fato de a gente estar dividido, os educadores estarem divididos como referência de alguma turma, não significa que ele não possa contribuir pro outro (Educador Plural).

Os educadores de referência têm distintas formações acadêmicas e experiências de vida particulares, o que faz com que suas práticas e universos culturais sejam sempre distintos. O diálogo no planejamento (como vimos na categoria anterior), na orientação de atividades com as crianças e na avaliação (discutiremos na nona categoria) ultrapassa a atuação individual dos docentes e possibilita a construção de propostas educativas que só podem existir no âmbito coletivo. Esta organicidade compartilhada pelos profissionais rompe de algum modo as barreiras estandardizadas na lógica individualista da docência na escolarização convencional e permite que as práticas dos educadores nas turmas sejam intercambiáveis e mescláveis umas às outras, aproximadas ao horizonte intencional da escola.

O caráter diversificado de experiências, incluindo nas atividades semanais a Rádio da Vila, a Capoeira Angola e a Dançaterapia, é realizado com educadores distintos. Toda a roda de educadores está preocupada em promover uma educação que transcende os conhecimentos disciplinares e rompe as barreiras entre cérebro e corpo, entre razão e emoção, entre a criança e seus pares. Nesta organização do professorado há a busca de todo o grupo por criar possibilidades de aprendizagem multidimensional.

As turmas saíram para a apresentação do Circo que foi na Vila Esperança. Eu demorei um pouco pra voltar, estava fotografando ainda o espaço onde aconteceu a apresentação circense. Quando cheguei à escola me deparei com uma cena em que à primeira vista pensei: “o que aconteceu que a professora da turma das Araras Vermelhas está impedindo, fazendo fila para os alunos irem para a sala?” Era um pouco longe ainda da entrada da sala. Eu pensei que fosse uma espécie de castigo ou coisa do gênero, como a gente está geralmente acostumado a ver e a fazer. Talvez eles tivessem se comportado errado, corrido sendo que não era pra correr na hora de voltar da Vila pra escola, não sei. Minha primeira impressão foi essa. Mas aí eu percebi que na verdade se tratava de uma atividade que a educadora estava fazendo. Ela jogava um dado. Se caísse o número 4, por exemplo, ela dizia pra eles multiplicarem por outro número. Quem soubesse a resposta iria pra frente da fila e daria o número de passos equivalente ao resultado da multiplicação. Os demais dariam a quantidade de passos que caía no dado. Isso foi muito interessante, porque não estava no

planejamento dela, já que este é feito a cada quinze dias e a possibilidade do Circo surgiu apenas um dia antes. Mas ela viu ali uma oportunidade de fazer uma atividade com uma estratégia criativa e inovadora que envolvia várias dimensões das crianças, não só a dimensão intelectual, mas também o corpo, a relação entre as crianças, o contato com a natureza. Isso foi bastante marcante, porque eu pude perceber a criatividade e a flexibilidade das ações. Acompanhei a atividade que incluiu também perguntas relacionadas à língua portuguesa. Ao chegar na Sala Passaredo vi que as crianças da turma Tucano estavam por lá e não na sua sala, algumas brincando com blocos de madeira, outras com brinquedos e outras lendo. Vários espaços da escola estavam sendo usados como espaços de aprendizagem porque os professores se propuseram a utilizar um momento não planejado com estratégias criativas (registro em áudio das impressões sobre o dia 15 de agosto de 2017).

Notamos que neste tipo de situações os educadores tentam criar possibilidades de sentido para as aprendizagens e construir uma educação pela vivência a partir de estratégias plurais e inovadoras. No interior de um professorado criativo como dimensão de uma escola criativa existe a flexibilidade do sujeito docente e sua criatividade para promover relações de conhecimentos, estratégias e pessoas para instigar à curiosidade, à indagação e ao movimento autônomo e resiliente dos estudantes engajados em suas próprias metas, como nos mostra Torre (2012). Compreendemos que estes aspectos se relacionam à perspectiva da interculturalidade na medida em que esta, segundo Candau (2012b), exige a diferenciação pedagógica como sendo a possibilidade de criar diferentes estratégias pedagógicas para os aprendizes que são diferentes. Ou seja, as práticas socioeducativas que consideram as diferenças culturais precisam ser construídas em diversas formas, fugindo às ações monoculturais e massificadas da escolarização convencional. Na EPOK notamos que o professorado se configura de modo criativo nesta perspectiva intercultural ao promover, como no caso descrito anteriormente, algumas situações pedagógicas diferenciadas nos tempos e espaços da escola a fim de criar contextos de aprendizagem para crianças que são plurais.

Este tipo de práticas a partir de situações inesperadas e emergentes nas turmas específicas e na escola como um todo revela que a educação não é concebida como um processo mecânico enquadrado apenas no espaço e no tempo da sala de aula com o professor de referência. A aprendizagem se expande por meio da ação criativa dos docentes em qualquer um dos metros quadrados e dos minutos de convivência dos educadores com seus pares e com as crianças. O clima fluído nas relações entre educadores e crianças na sala de aula também é algo importante neste sentido (SUANNO, J.H., 2013), como percebemos na seguinte situação:

As crianças da turma Tucano estavam registrando um poema relacionado ao Dia dos Pais no caderno. A agitação das crianças era comum: conversas, brincadeiras, risadas, algumas sentadas, outras em pé. As cadeiras e as mesas organizadas em círculos. Um garoto pediu para que o educador colocasse música para tocar. A sugestão foi aceita, com o lembrete da necessidade de criar uma nova *playlist* a ser usada na sala. Enquanto diferentes músicas no estilo popular brasileiro tocavam, o educador auxiliava as crianças nas atividades.

Educador: Essa letra aqui não é b. Aqui, olha aqui. Que letra é essa?

Criança 1: d?

Educador: d. E agora aqui, que letra é essa?

Criança 1: b.

Educador: Conserta aí.

Criança 1: Tem que virar o lado é?

Educador: É, como que é o b minúsculo? [...] parece um “l” só que tem um bracinho [...] deixa eu te mostrar aqui [em uma folha mostra como se escreve a letra b cursiva]

As crianças continuam fazendo a atividade ao som das músicas. Algumas tem dificuldade para ler o poema que copiam. Se relacionam de forma bastante fluída com o professor, incluindo algumas risadas quando ele esbarra em alguns objetos.

Criança 2: Ô tio, não quebra os trem não! (risos da maior parte das crianças)

Criança 1: É, não quebra não!

Educador: Foi um acidente!

Criança 1: Existem acidentes. Essa foi um acidente. O tio não fez isso por querer (registro em áudio de observações no dia 15 de agosto de 2017).

O processo educativo é intencional, organizado e planejado coletivamente, como ressalta o educador Resistência, mas no cotidiano a capacidade de manter relações positivas com as crianças interfere no desenvolvimento das propostas. A escola é concebida pelos docentes como espaço de vivência contínua de aprendizagem para eles e para as crianças, seja nas brincadeiras não planejadas na Praça do Sol no início da manhã, nas conversas informais em sala ou no refeitório, nas discussões da roda do Bom Dia ou ainda na saída da escola aprendendo com as crianças como fazer manobras com o *hand spinner*.

Porém, consideramos que a organização temática prévia mensal pode fazer com que a flexibilidade docente se oriente não por interesses ou situações pensadas a partir da turma, mas pelo possível encaixe disso no projeto do período, o que não impede fugas do tema de acordo com o que cada educador considera relevante em determinado momento, como vimos acontecer. Ainda assim, o tema de cada mês é o chão sob o qual cada professor desenvolve suas estratégias e pode ser que em algum momento este chão seja visto como limite.

Além disto, o professorado não é um grupo mecânico e uniforme, mas um conjunto de diferentes identidades, histórias, concepções, habilidades, limitações e potenciais. Sendo assim, as práticas não são homogêneas e muitas vezes são incoerentes entre si e em relação à proposta da escola. Em diferentes momentos um mesmo educador se aproxima e se distancia da perspectiva vivencial ao elaborar práticas férteis ao sentido subjetivo na aprendizagem em um dia e em outro propor atividades reprodutivas e desvinculadas do contexto e da concepção de aprendizagem por meio da interação social.

Nestes encontros e desencontros das práticas docentes são criadas rachaduras no pensamento abissal que vão incomodando os educadores e desestabilizando suas concepções e tradições de modo a possibilitar aproximações a um pensamento pós-abissal que aprende com

o outro que é humano, seja criança ou adulto. Isto fica evidente em um trecho da fala do educador Plural: “As crianças ensinam muito pra gente [...] você tem um menino que vem com a boina do Che Guevara e vai contar pra gente a história do Che Guevara, e os pais também eles ensinam muito”. Este tipo de situação provoca, se houver abertura, um pensamento horizontal que pode vir a romper com os padrões da colonialidade/modernidade. Nas falas de alguns educadores, notamos que a vivência na EPOK leva a desestabilizações em viés pós-abissal nos modos de entender o mundo e a educação.

A educadora Presença teve a oportunidade de vivenciar a escola durante sua formação acadêmica e relata: “Quando eu termino a graduação trabalhando aqui, muitos princípios já estavam abalados”. Se inserir na escola foi fundamental para questionar padrões impostos e concepções presentes na visão desta educadora sobre a realidade. O educador Plural falou sobre sua preocupação em se encaixar à proposta transgressora da escola e revelou como as experiências na instituição tem estremecido sua forma de pensar e possibilitado reconstruções.

Muitas das vezes você se vê querendo que as pessoas sejam do jeito do seu grupo, e acho que essa escola, ela instiga a gente a pensar sobre isso. “O nosso jeito é bom, certo. É bom, pra gente, não pro outro. Eu gosto de capoeira, o meu colega pode não gostar”. [...] É olhar pro outro e pensar: “que bom que esse cara é diferente de mim!” A minha vivência nesse planeta e nesse mundo vai ser muito melhor porque tem pessoas diferentes de mim, que pensam diferente de mim, que me estimulam a ser melhor, que respeitam a forma que eu sou, e causam na gente uma vontade de querer ser melhor, de respeitar mais o outro (Educador Plural).

A capacidade de se revisitar e se reconstruir a partir das desestabilizações provocadas pelo processo educativo construído na EPOK é parte da flexibilidade do professorado em articular suas estruturas prévias às rachaduras causadas por uma educação que tem viés decolonial e intercultural. Entendemos assim que entre os educadores circulam estremecimentos interculturais a impulsionar fissuras para um pensamento pós-abissal, como discutido anteriormente a partir de Santos (2009). Isto significa que os educadores estão em vias de reconhecer a pluralidade epistemológica do mundo, alguns deles já discursando que os distintos modos de pensar precisam ser respeitados e valorizados. Mas consideramos que ainda há um longo caminho a percorrer para que esta pluriversalidade seja dinamizada e potencializada por meio de práticas pedagógicas cotidianas no contexto de diferenciação pedagógica criativa e intercultural.

Além disso, a não adaptação de muitos docentes também é um risco que pode levar à saída da instituição se houver um desencaixe de concepções muito grande aliado à falta de processos sistemáticos de formação. Todavia, nestes interstícios os educadores têm brechas para a perspectiva decolonial, pois tentam romper o engessamento hierárquico da modernidade

ocidental e de seu modelo escolar estático e disciplinar. Destacamos, porém, que este movimento ainda é oscilante, embora a insistência seja intensa. É um processo lento e dolorido desaprender e reaprender formas de pensar e atuar no deslocamento decolonial e criativo. Séculos de dominação pedagógica monocultural não são rompidos em décadas, ainda mais com o abafamento de perspectivas alternativas imperante no ocidente, o que torna o desafio da Odé Kayodê uma verdadeira caça de possibilidades na reconstrução interna.

Estas características dos educadores são bastante coerentes com aquilo que se fala sobre eles no projeto da escola:

Aos professores compete adotar formas de trabalho que proporcionem maior mobilidade das crianças nas salas de aula e as levem a explorar mais intensamente as diversas linguagens artísticas, a começar pela literatura, a utilizar materiais que ofereçam oportunidades de raciocinar, manuseando-os e explorando as suas características e propriedades, considerando as características de desenvolvimento dos educandos (PROJETO, 2015, p. 72).

Observamos deste modo que há uma forte carga intencional quando os professores aproveitam o fluxo das vivências cotidianas para fazer emergir em diversos momentos possibilidades para contribuir no desenvolvimento integral, transdisciplinar e criativo dos estudantes. As relações próximas desenvolvidas com as crianças são vitais para uma educação da religação e da reintrodução dos sujeitos cognoscentes (MORAES, 2015), sejam eles os professores ou os educandos, em seus próprios processos de construção do conhecimento. O contínuo despertar do autoconhecimento e da percepção dos próprios potenciais pode permitir aos professores da Odé Kayodê desenvolverem ações ecologizadas e criativas, conscientes de que seus resultados são incertos, mas que serão preenchidos pela busca de significados dos estudantes inscritos em cenários afetivos, agradáveis ao convívio e à aprendizagem.

Percebe-se nas aulas momentos em que os professores trabalham mais do que o conhecimento disciplinar, transcendem a aprendizagem de conteúdos científicos ao conversarem com as crianças sobre suas emoções e levantarem discussões problemáticas no questionamento dos padrões de poder ocidentais (situações citadas em outras categorias ajudarão a dar mais consistência a esta questão). Isto é congruente com um grupo de educadores criativos que tem uma forte característica de flexibilidade e sensibilidade ao que emerge inesperadamente no cotidiano da escola. Trata-se da compreensão basilar de que a realidade é imprevisível e por isto mesmo potente de problematização, aspecto presente no discurso de alguns educadores:

Eu venho com uma proposta, eu saio da minha casa com uma proposta. Eu chego no espaço, acontece alguma coisa, não tem jeito de eu falar assim: “não gente, eu tô com uma proposta e agora é aqui”. Eu acho que o processo educativo, principalmente

daqui, tem muito a ver com a escuta, uma escuta muito profunda [...] e aquilo ali transformar em conteúdo, e transformar em discussão, transformar em conhecimento (Educatória Presença).

[...] acho que o aprendizado é todo dia. Essa formação ela existe, mas acho que todo dia é algo novo. Você planeja, mas tem algo novo (Educatória Poesia).

Deste modo, educadores criativos não são burocratas que seguem uma receita ou modo único de exercer a autoria e a criação em seus processos de aprender e de ensinar. Trata-se mais de uma condição de ser e saber estar que levam ao saber e saber fazer no cotidiano, destaca Torre (2012). Estes professores demonstram entusiasmo e engajamento no compromisso de formar para além das disciplinas e dos conteúdos, formar para a vida, e uma vida feliz vivida por seres inteiros. O grupo de educadores promove diversificação no modo de receber as crianças todas as manhãs, na Praça do Sol, na Casa da Lua ou na Sala Passaredo com músicas para brincadeiras de roda, com a escuta de programa de rádio, com o encantamento de brinquedos tradicionais e outros caminhos de despertar o desejo e a criatividade da roda.

Estes educadores são gente, são mais que funcionários de uma instituição, e talvez um dos fatores mais importantes para a atuação criativa no espaço escolar seja o fluir daquilo que são enquanto gente plural, complexa, diferente. Todavia, a questão salarial do grupo docente da EPOK parece ser uma problemática profunda que atravessa a escola. Enquanto instituição comunitária que não recebe fomentos estatais, a Vila mantém a escola com recursos limitados de doadores, associados e verbas ocasionais de editais públicos e privados para projetos culturais. As famílias não pagam mensalidade fixa à EPOK, contribuem com valores distintos de acordo com suas possibilidades. Diante disto, o nível salarial dos educadores parece ser baixo diante da dedicação ao projeto. Talvez por este motivo os educadores mencionem nas entrevistas a satisfação emocional e social de trabalhar na escola, mas sem citar o crescimento profissional e a valorização da carreira. Acreditamos que informar o valor do salário neste trabalho ultrapassa os limites éticos e não aprofunda a análise, mas em conversas informais foi nos dito que não se alcança o piso salarial esperado pela categoria docente.

A força da EPOK em resistir à lógica mercantilista parece custar a desvalorização salarial docente. As dificuldades de manutenção dos custos forçam uma escola pobre de recursos financeiros a ser resiliente com valores para além do capital, forjados na construção de um mundo com outras possibilidades de organização. Mas incorre em relações trabalhistas que contraditoriamente podem não favorecer seu fortalecimento que, em um mundo de culto ao dólar, depende da capacidade de captar recursos. Este é um desafio e uma contradição que atravessa a escola e pode causar uma rotatividade muito grande de professores, que acabam saindo em busca de salários melhores. Mas isto não tem impedido a existência da instituição.

De qualquer modo, alguns educadores têm permanecido há bastante tempo fazendo a escola e ao mesmo tempo encontrando outros vínculos empregatícios como saída para se manterem e também apoiarem financeiramente a instituição.

Consideramos que grande parte da potência da EPOK está guardada na existência de uma equipe de educadores mais resistente ao tempo e às dificuldades, agregando novos profissionais com formações distintas, histórias de vidas diferentes, religiões diferentes, diversos contextos culturais, conhecimentos e habilidades plurais. É um professorado feito de gente com limitações financeiras, mas gente que tenta a autonomia, o diálogo, a construção de todas as suas práticas em roda e em fluxo; não gente mecanizada que obedece a ordens externas e cumpre programas curriculares ou planos de trabalho impostos sem qualquer conexão com uma realidade. É a diversidade entrelaçada, interculturalizada na roda do conjunto docente que impulsiona à ação criativa alimentada por um viés decolonial que é ao mesmo tempo urgente e dolorido de se buscar em uma sociedade em que de alguma forma todos se encontram amarrados aos padrões da colonialidade.

4.3.3 *Cultura inovadora*

Uma cultura inovadora na escola significa que a instituição se tornou um centro de referência onde há dinamismo e variedade de projetos inovadores que estão em constante melhoria e mudança. Na perspectiva de Torre (2009a; 2012), esta categoria implica que a escola nunca para de criar e recriar em toda a sua trajetória, demonstrando a coerência entre as atividades educativas, a proposta da escola, as suas características administrativas e as demandas sociais e comunitárias. Trata-se da constância organizacional da mudança e da inovação em toda a estrutura e nas ações a fim de promover a melhora sistemática.

Na Odé Kayodê observamos uma trajetória histórica que demonstra inovações a partir da reorganização de eventos inesperados. A ideia inicial do grupo que fundou a Vila Esperança não era de constituir um projeto fixo e muito menos uma escola. Depois de algum tempo, com a participação de muitas crianças nas atividades da Vila e com o amadurecimento das ideias é que surgiu a EPOK. Ao comentar sobre este processo o idealizador Desafio traz a perspectiva de dinamicidade e reorganização como elementos sempre presentes nos projetos desenvolvidos:

A gente faz uma coisa, depois aquela coisa nascida diz que não é, é muito mais, vai pra cá ou vai pra lá, e a gente vai, e a coisa vai, um negócio sem controle. Organizado, mas sem controle, porque é dinâmico. Você acha que você vai chegar ali, aí você chega ali e não é ali, é mais pra frente [...] aqui é um trem assim, você sabe, é um começar de novo a vida inteira [...] não tem que inventar a roda toda vez, mas acaba inventando, porque aquela roda roda diferente, num espaço diferente a cada dia, com pessoas diferentes, situações diferentes (Idealizador Desafio).

Este caráter imprevisível da realidade provocou bifurcações e reorganizações na história da escola. O espaço, as atividades, os educadores, os educandos e toda a realidade social foram se modificando e alterando a própria constituição da escola, possibilitando uma lógica de criação de ambientes de aprendizagem que inicialmente não eram percebidos e tampouco esperados, mas já estavam em germinação como uma terceira possibilidade incluída (NICOLESCU, 1999), uma transcendência da realidade imediata.

Mas, para além da inovação em seu próprio percurso histórico, a EPOK traz outros sinais de que é permeada por uma cultura inovadora. Segundo o idealizador Desafio a escola é focada na prática, não é um lugar de papéis, mas um espaço aberto à diversidade que o habita e não apenas àquela que o baseia. Consideramos que este aspecto está intimamente relacionado à capacidade desta escola de produzir em seu interior um clima de inovação constante e sistêmico, pois a fuga da burocracia extrema e a experimentação contínua promovem desestabilizações que impulsionam a novas possibilidades.

A educadora e gestora Coletivo, ao falar sobre a história da EPOK, evidencia uma perspectiva inovadora no modo de pensar as relações de aprendizagem para além de quatro paredes e até mesmo do muro da escola quando afirma que para aprender “pode ser em qualquer lugar, não precisa ser uma sala”. Esta ideia é compartilhada pelo educador Resistência ao exemplificar que com a ida do circo à escola não houve necessidade do “horário de sala de aula, de ficar sentado na sala fazendo registro, a nossa sala de aula vai ser lá no Circo”. Isto foi o que de fato ocorreu enquanto estivemos em observação na escola. A apresentação do circo não constava no planejamento, mas diante da possibilidade emergente no dia anterior, a escola se prontificou a receber o espetáculo, sem impor barreiras por conta da ilusória ideia de que se aprende apenas dentro da sala de aula. Entendemos que este tipo de emergência é valorizada porque a escola tem uma ecologia social, isto é, não se considera um ente isolado do entorno social, mas parte integrante de todo um mundo de realidades e significados que são inclusive vivenciados por seus educadores e estudantes, o que corrobora as ideias de Torre (2012), fazendo com que a escola seja caracterizada como espaço de produção cultural, como diria Candau (2012b). São exemplos deste fazer cultural as festividades decorrentes durante o ano como a Festa da Colheita, a Farinhada, o Ojó Odé e a festa do projeto Ancestralidade, bem como os projetos semanais com capoeira, rádio e dança.

A documentação da escola traz objetivos e caminhos a serem percorridos para melhorias necessárias nos processos já desenvolvidos. Este reconhecimento institucional de limites e estabelecimento de metas é vital para uma cultura de inovação. Uma das características promotoras da constante criação dentro da instituição é a ideia central de desenvolver uma

educação que faça reconhecer as origens dos estudantes, notadamente aquelas ocultadas durante muito tempo pelas narrativas hegemônicas ocidentais, como as culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas. Percebemos este aspecto como radicalmente estruturante e fertilizante de todas as inovações da instituição, pois é a partir de uma ecologia de saberes (SANTOS, 2009) que a escola vem questionando as hierarquias abstratas da colonialidade e deslocando na prática os padrões de poder entrelaçados e opressivos.

Partindo das tessituras teóricas propostas nos capítulos anteriores, percebemos que ao se deslocar dos padrões de poder da cultura hegemônica a escola toma as diferenças culturais como base para pensar todos os seus processos em viés decolonial. Walsh (2007) assevera, no âmbito da interculturalidade, a relevância de considerar as diferenças não como adição a uma raiz monocultural e excludente desde a noção de *Kultur* (VEIGA-NETO, 2003) formulada na colonialidade sobre a qual discute Quijano (1992), mas como base para repensar radicalmente as organizações em prol de aberturas contra hegemônicas. Entendemos que esta dimensão intercultural subjacente à proposta político-pedagógica é um dos principais fatores promotores da constante busca pela melhora e pela mudança dentro da EPOK, isto porque se concebe as diferenças culturais como potência.

O potencial intercultural da escola interpela permanentemente as estruturas, revelando suas incoerências e contradições que a distanciam e aproximam da intenção de construir uma educação a partir das vivências culturais africanas e indígenas, provocando a inquietação como produtora de inovação. As seguintes falas podem ser compreendidas por este fio condutor da contínua caça de uma educação outra que desafia os limites individuais e leva à reelaboração interna da organização:

Tudo que eu coloco aqui ele é realização, mas é também busca, porque é um processo assim, bem de caçador mesmo, caçador que é caça. Não é à toa que a escola tem esse nome. O nome dessa escola já é tudo, porque esse caçador que traz alegria é esse caçador que é também caça, que se revê, que tá em busca. (Educadora e gestora Esperança).

É o sonho acho que da educação, principalmente da escola EPOK, que as crianças sejam diferentes. Então a forma que a escola acredita e segue é pra isso, porque se não fosse poderia ser uma escola formal como por aí, 40 meninos, 38 meninos numa sala (Educador Poesia).

Como fazer uma escola? Fazer isso aí? Não! Então vamos fazer aquilo que a escola não tem, que é arte e ludicidade, e afeto (Idealizador Desafio).

Essa escola existe não é porque falta escola na Cidade de Goiás [...] a gente tem uma identidade, e cada vez mais a gente tá tranquilo nessa identidade, porque é isso que faz a gente ter, e a gente tem o desejo inclusive de cada vez mais legitimar [...] a gente tá sempre se reavaliando [...] aquilo que motiva existir não pode ser perdido. (Educadora e gestora Esperança).

A pessoa pra vir pra esse espaço, pra essa escola, tem que ser pessoas que tem coragem, porque é uma escola muito ousada, muito subversiva, no sentido de inverter a ordem do que está imposto pela sociedade (Educador Plural).

A ousadia de construir uma escola com identidade calcada na perspectiva de pluralidade cultural e na vivência como eixo formativo das pessoas exige que a escola inove em relação ao contexto educacional convencional. Para manter-se no horizonte de transformação social, consideramos ser relevante que a Odé Kayodê se transforme por meio de processos de descolamento contínuo em relação àquilo que a colonialidade impõe e àquilo que ela própria pode acabar fixando como padrão. Um exemplo disto é o constante trabalho com elementos tradicionais das culturas africanas, indígenas e afro-brasileiras que, durante nossa observação, não incluiu elementos contemporâneos da produção cultural destes grupos. A maioria das discussões sobre a diversidade cultural parece remeter a um tempo anterior ao período da escravidão e à mitologia africana e indígena, apresentando manifestações culturais originárias, sobretudo as de matriz africana, mais do que as indígenas. Mas não presenciamos ocasiões em que fossem apresentadas produções culturais diaspóricas e mais contemporâneas como o *rap*, o *hip-hop*, o grafite, dentre outras, utilizadas tanto por afrodescendentes quanto por indígenas como poéticas de resistência. Consideramos que seria potente a valorização destes e outros elementos tecidos em meio ao entrelaçamento cultural.

A dinâmica organizacional dos processos pedagógicos cotidianos da escola segue “uma rotina no sentido de possibilidade, não rotina como repetição” (Educadora e gestora Esperança), o que possibilita constantes reorganizações das atividades e da disposição de tempos e espaços. O dia a dia é pulsante, com projetos variados sendo desenvolvidos ao mesmo tempo com toda a escola e com as turmas em particular.

Durante um dos períodos em que estivemos na escola a temática que guiava as atividades era o Saci como figura folclórica das tradições populares brasileiras. Mas ao mesmo tempo que este assunto animava as atividades das turmas houve o trabalho a partir da comemoração do Dia do Vizinho, que levou à leitura de poemas de Cora Coralina e à preparação de biscoitos e cartões para as crianças e a escola entregarem a seus vizinhos. Ainda simultaneamente a estes projetos ocorriam regularmente a Dançaterapia, a Rádio da Vila e a Capoeira de Angola como atividades permanentes no tempo, mas em constante modificação interior nos modos de fazer, nas formas de dançar e nas músicas utilizadas para a dança, nos passos e músicas de capoeira aprendidos, nos assuntos e roteiros de produção de programas de rádio. Nas rodas de conversa realizadas com as crianças percebemos que há um reconhecimento quanto às singularidades da escola:

O que eu mais gosto de fazer? Ir para o parquinho! E viajar! [...] Viajar e ir pra roça! (Roda Arara Vermelha¹¹).

Eu gosto dessa escola porque tem muitas culturas, é divertida, e aí ela é diferente das outras, porque as outras, aqui, não sei falar, aqui pra mim, eu sinto aqui mais livre, porque aqui é um espaço mais aberto. Agora tem outras escolas que tem que, na escola você tem que vestir calça, aí tem dia que se você ir sem uniforme você tem que ir para coordenação. E aqui não, aqui é diferente. [...] Eu tenho dois lugares favoritos: é o parquinho o lugar número um, e o lugar número dois na verdade é a brinquedoteca, é uma brinquedoteca que em vez de ter livros tem brinquedos (Roda Tucano).

Esta vitalidade de espaços, tempos e atividades transcende a repetitividade e, sem negar a rotina, faz com que a instituição aprenda com a própria experiência, tornando-se uma organização inteligente (TORRE, 2012), aquela que consegue criar, adquirir e transferir conhecimento para modificar condutas de modo retroativo. Na base desta análise está a fundação da escola em uma concepção de educação circular, que implica em ondulações que vibram e racham novas possibilidades.

Uma pedagogia da roda, sei lá se eu digo assim, e também do movimento, de uma coisa que não é parada, da dinâmica, da dinâmica que a rotina da escola possibilita, porque ela não é repetição. Então é de novo, mas é de novo outra coisa. É de novo a mesma coisa de outro jeito. A gente pode até repetir a mesma coisa, mas ela nunca será a mesma coisa porque ela vai ser vivida de outro jeito, porque inclusive eu já vivi ela, então eu não tô vivendo ela a primeira vez, não vai ser a mesma coisa (Educadora e gestora Esperança).

O raciocínio desta entrevistada evidencia a dinamicidade como ponto vital do processo escolar. Está presente nesta fala a ideia da potencial existência de um terceiro elemento incluído na realidade (NICOLESCU, 1999) cotidiana a partir da impossibilidade de repetir e transferir aquilo que é vivenciado subjetivamente por cada indivíduo em diferentes momentos. A pedagogia da roda proposta pela educadora e gestora Esperança parte da inspiração na circularidade presente nas culturas de matrizes africanas e indígenas e tende a criar sempre novos caminhos e novas questões para movimentar a escola.

Mais do que isso, a fundamentação na perspectiva da roda causa questionamentos dentro do grupo de educadores na busca por reinventar aspectos da escola que podem se aproximar ainda mais da circularidade. A educadora Presença destaca que o espaço físico não contribui em todos os momentos “pra ter roda, mas o ideal era ter roda em todas as salas, porque a roda, ela possibilita a gente trabalhar sem verticalização, sem hierarquização”. A pedagogia da roda

¹¹ Nomeamos as rodas de conversa pelos respectivos nomes das turmas da escola com as quais nos reunimos e realizamos algumas perguntas. Não apresentamos pseudônimos para as falas das crianças por entendermos os registros das rodas de conversa não como aglomerados de falas individuais, mas como construção coletiva. Sendo assim, utilizamos as falas como representativas do que emergiu no grupo e não como referências particulares.

está assim embasando questionamentos que podem levar a futuras inovações na escola. São as diferenças culturais mostrando sua potência para produzir uma escola com cultura inovadora.

No projeto da escola a ideia da roda também é fortalecida como centro propulsor de criações e mudanças. A presença das rodas é vista como possibilidade de crianças e adultos “viverem e experimentarem a circulação do poder e de seu uso. Porque nas rodas a energia circula e envolve a todos” (PROJETO, 2015, p. 39). Valorizar estas energias inovadoras enraizadas na circularidade presente nas culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas tem relação direta com a categoria do VADECRIE analisada neste tópico, pois Torre (2012, p. 121, tradução nossa) afirma:

As instituições criativas valorizam a diversidade de culturas, crenças e diferenças pessoais como riqueza e não como discriminação. Fomentam a interculturalidade e a inclusão das diferenças entre os sujeitos não somente nos documentos institucionais senão na prática dos programas e atividades dentro e fora da aula. O centro é visto como um espaço de relações interculturais, sendo a diversidade como uma fonte de aprendizagem e crescimento. Seu lema é: “Na unidade está a força e na diversidade a riqueza!”. Esta cultura da diversidade se percebe nos valores de respeito aos outros e na adoção de programas ou atividades orientadas à educação intercultural.

Como está evidente neste trecho, é parte integrante da cultura inovadora de uma escola criativa a concepção das diferenças como potência criadora em uma perspectiva intercultural – a diversidade é fonte de crescimento e aprendizagem. Como evidenciamos no capítulo anterior, a criatividade e a inovação são produções emergentes do campo das culturas humanas, isto é, surgem dentro da capacidade simbólica plural da humanidade. Assim, se a escola se configura a partir de uma única cultura, estará abafando possibilidades criativas, negando a riqueza da diversidade humana.

Na EPOK, o que ocorre com a concepção dos processos em roda é o inverso, porque na roda todos estão interligados em suas diferenças, criando possibilidades para além do que está posto. É ali que os olhares se encontram, os braços se tocam e as ideias circulam, seja entre todas as pessoas da escola, nas turmas específicas ou mesmo no círculo de educadores. A diversidade das pessoas presentes na roda aparece como elemento que potencializa a criação:

Cada um vem com seu jeito de ser, traz isso aqui que contribui, acho que isso também fortalece muito a criatividade, porque é possibilitar pra criança o olhar da vizinha que mora aqui na frente, do pedreiro que é pai de uma criança que já estudou aqui mas que está em outro lugar e que contribui com essa diversidade (Educador Plural).

Em qualquer uma das possibilidades de configurar uma roda estará presente a energia para a inovação a partir das diferenças das pessoas, pois nessas relações é demonstrado que há sempre uma terceira possibilidade a ser incluída (NICOLESCU, 1999). Assim, a escola cria brechas para fazer aquilo que é comum de um jeito diferente, como disse a educadora e gestora

coletivo: “tem que seguir as normas do MEC, secretaria de educação municipal, estadual, federal, tem que fazer isso, mas até fazendo isso a gente pode fazer do jeito da gente”. Consideramos, todavia, que um jeito particular de fazer deve sempre questionar a si mesmo, incluindo na discussão interna da escola possíveis inibidores da inovação constante, como a fixidez das temáticas dos projetos, a falta de elementos culturais contemporâneos e a permanência do mesmo grupo gestor no decorrer dos anos. A cultura inovadora da instituição é forte, mas pode ser ainda mais intensa, criando processos de autoeco-organização (MORAES, 2015) a partir das emergências circulares das pessoas com sua corporeidade, suas emoções, seus pensamentos, desejos e histórias.

4.3.4 Criatividade como valor

Esta categoria se refere ao reconhecimento da criatividade como conceito e como valor explícito e central no projeto educativo e na proposta curricular da escola. Torre (2012) destaca que a criatividade cria valor, abrindo possibilidades de transformação da realidade a partir do desconhecido que pode vir a ser o novo. O termo criatividade não está explícito no objetivo central da instituição que estamos estudando, mas é mencionado em diversas partes do projeto, como a seguinte: “Queremos, acima de tudo, que a nossa criança de todas as séries possa vivenciar novas experiências, ampliar seus conhecimentos, aguçar o seu senso crítico e tornar-se cada dia mais criativa” (PROJETO, 2015, p. 57)

A discussão sobre criatividade não aparece de modo explícito no projeto político-pedagógico, mas está entremeada à proposta de educação elaborada enquanto educação integral transcendente à racionalidade e integradora de dimensões múltiplas do ser humano, como as emoções, a cultura e a política, dentre outros aspectos que tecem “a formação humana em sua complexidade” (PROJETO, 2015, p. 7). Em uma proposta educativa com este caráter integral, com a preocupação de impactar as diferentes dimensões humanas, é esperado que haja alta valorização da criatividade como processo profundo que emana do ser em ambientes afetivos e estimuladores (MORAES, 2015).

Nas falas dos entrevistados geralmente emerge a concepção de que a criatividade é algo inerente a todo ser humano, passível de desenvolvimento por meio de situações em que a ação e a interação são propiciadas levando em conta os interesses individuais e as diferentes possibilidades apresentadas. Trata-se da mesma ideia discutida no capítulo anterior a partir de autores como J.H. Suanno (2014) e Torre (2012).

Eu vejo a criatividade muito ligada à autonomia. [...] A gente tem que propiciar estruturas e elementos pra poder aflorar, não sei se essa é a palavra certa, mas de dar

corda pra essa criatividade e pra essa autonomia e aí as crianças vão fazendo do jeito delas. [...] possibilitar que as crianças não fiquem, não vão se enquadrando, pelo menos não aqui dentro da escola, que a gente não traga coisas prontas, que as crianças façam as coisas delas. Eu acho que isso alimenta muito essa coisa de potencializar a criatividade das crianças (Educador Resistência).

Do meu ponto de vista a criatividade é algo que deve ser despertado, deve ser despertado e pode ser aprendido com muitas propostas em que a criança é colocada a pensar e a criar. Não acredito que isso seja somente espontâneo. Acredito que quanto mais situações que ela tenha momentos, que ela tenha repertórios pra criar, mais possibilidade de ser criativa ela será. [...] É um objetivo de repente geral também da instituição, é um objetivo geral que se reflete nos específicos, cada proposta (Educadora Diálogo).

A partir destas falas compreendemos, com o auxílio de Torre (2012), que embora a criatividade por vezes não apareça nos documentos, está reconhecida como valor na mentalidade e flui de algum modo através da intenção, das metodologias e das atividades dentro e fora de sala de aula. Algumas vezes sequer há plena consciência sobre sua presença, mas as ações promovem o desenvolvimento criativo dos estudantes por conta da conexão a uma proposta de formação integral. J.H. Suanno (2010) dá sustentação às ideias dos educadores entrevistados quando discute a importância de se valorizar a subjetividade dos estudantes em seus processos de construção em meio à flexibilidade do planejamento e da ação docente.

A partir da abertura para as emergências do dia a dia a EPOK vai dando corda para que o potencial criativo que todo humano possui aflore. Em diversas situações os educadores percebem com empatia onde e quando é necessária a mediação para potencializar ainda mais a criatividade através do diálogo, da cooperação e do impulsionamento à autonomia dos estudantes. Estas características de práticas educativas inovadoras e criativas, segundo J.H. Suanno (2010; 2013), emergem do ser, do saber, do fazer e do querer de pessoas que tornam a instituição um ambiente criativo e transdisciplinar. Aqui fica evidente também um aspecto destacado por Torre (2012), que é a relevância da auto realização dos educadores em seu exercício reconstrutivo, elemento indicador da criatividade como valor institucional que percebemos na escola estudada.

Algumas práticas e momentos específicos observados na Odé Kayodê podem ser mencionados como sinalizações de que a criatividade é um valor central no projeto e na vivência circular da escola. A roda do Bom Dia é um espaço que traz evidências cotidianas da valorização da criatividade. Foi nesta roda que a educadora Esperança perguntou sobre objetos, brinquedos e brincadeiras, instigando a curiosidade das crianças e sua capacidade de perceber aquilo que por vezes é familiar a partir de um outro ângulo que emergiu no diálogo.

No dia 17 de agosto o Bom Dia aconteceu na Sala Passaredo. As crianças foram chegando e se sentando enquanto diversas músicas de roda tocavam. Cerca de 15

minutos foram dedicados à audição dessas músicas. Os estudantes permaneceram em silêncio praticamente absoluto durante este tempo. Alguns cantarolavam junto com educadores. A educadora mediadora no Bom Dia em alguns momentos perguntou às crianças quais instrumentos conseguiam identificar nas músicas, contando com a participação de alguns. Depois desse momento, a conversa sobre brincadeiras populares que ocorreu no dia anterior foi retomada.

Educadora: Deixa eu ver o que que tem mais na minha caixa aqui [abre uma pequena caixa com diversos objetos]. A gente tava falando ontem, e ontem foi curto pra falar, que pra gente brincar, a gente não precisa necessariamente ter um brinquedo, né [cita o nome de um garoto]?

Criança 1: A gente é a brincadeira.

Educadora: A gente pode inventar o brinquedo ou a gente pode ser o brinquedo.

Criança 1: A gente que é o brinquedo. Mas se você tiver brincando com o brinquedo, vocês dois é o brinquedo.

Educadora: Pode inventar uma brincadeira também, não pode? Criar o brinquedo... O [cita o mesmo garoto] ontem, ele tava com um arco de papel assim que ele falou que foi ele que fez. Eu vi ele com um machadinho de papel... ele que tá criando os brinquedos lá, não é?

Criança 1: Eu tô criando minhas brincadeiras.

Educadora: E às vezes a gente nem precisa do brinquedo, só a imaginação.

Criança 2: Ô tia, quando eu fui lá pra roça do meu pai tinha uns meninos que tavam brincando de arco e flecha [...] aí eu fiquei vendo, aí foi eles chamou eu pra brincar e eu não quis não, aí eu tava jogando bola. Aí tinha um outro menino lá que morava perto da casa do meu pai aí foi ele começou a fazer arco e flecha lá. Eu fiz, aí depois eu fiz outro pra ele.

Educadora: Brincar com o brinquedo também é interessante, mas construir esse brinquedo não foi interessante?

Criança 3: Ô tia!

Educadora: Oi?

Criança 3: Ah, deixa pra lá!

Educadora: Não, eu quero ouvir agora! Você também faz seus brinquedos, suas brincadeiras? Ahn? De que que você brinca lá na sua casa? [tenta estimular para que a garota um pouco tímida fale]

Criança 3: Eu pego, eu tenho muitas tábuas lá em casa. Aí eu pego as tábuas e fico fazendo casinhas.

Educadora: Hm, aí faz assim que fica fechadinha? E de gangorra, você já brincou? Você coloca assim o tijolo, alguma coisa, aí põe assim e senta e faz a gangorra? Tem que tomar cuidado, mas aquele é muito legal. Eu já brinquei. [...] Aqui ó, olha aqui na minha caixa!

Criança 4: Professora, eu também quero falar uma coisa que eu acho que seria bom algum dia nós fazermos.

Educadora: O que?

Criança 4: O [cita nome de colega] já trouxe esse assunto, que era o boi de manga, e também um homem de manga que eu aprendi fazer [...] eu aprendi. Meu pai não sabia fazer o boizinho não, mas sabia fazer o homenzinho.

Educadora: É, vai criando, dá pra fazer um tanto de coisa. [abre a caixa e tira um lenço]. Esse lencinho aqui ó, o que que a gente poderia brincar com ele? Aliás, esse aqui é um pedaço de pano!

Criança 5: Cobra cega!

Criança 4: Corre cutia.

Educadora: Só um minuto. O [cita o nome de um garoto] aqui falou cobra cega. Cobra cega, tem gente que fala cabra cega. Como que é? Explica aí como é que brinca.

Criança 5: Você vai vendar a pessoa, aí você venda a pessoa, aí você gira a pessoa, você gira e vai ficar algumas pessoas sem ser vendadas e a cobra vai tentar pegar as pessoas que não tá vendadas.

Educadora 1: Então de um lencinho dá pra brincar de corre cutia... quem pode explicar de que jeito que é essa brincadeira?

Uma criança explica como brincar de corre cutia com a ajuda de várias outras e dos educadores, que vão auxiliando por meio de perguntas. A conversa passeia um pouco pelos truques de mágica e a dinamizadora apresenta uma corda com a indagação sobre quais brincadeiras são possíveis com ela. As crianças apresentam diferentes possibilidades e suas explicações, como cabo de guerra, pular corda, relógio. As crianças vão agregando informações sobre essas possibilidades com o estímulo dos educadores. Outras brincadeiras são citadas e exemplificadas com a participação empolgada dos educadores falando sobre brincadeiras que conhecem, destacando-se o discurso sobre a possibilidade de brincar sem a necessidade de brinquedos. O Bom Dia acabou pouco depois de todas as crianças se aproximarem do centro da roda para verem duas educadoras e algumas crianças exemplificando uma brincadeira (registro em áudio de observações no dia 17 de agosto de 2017).

Vemos nesta situação que a roda dá liberdade para que as crianças falem sobre suas experiências pessoais relativas ao assunto discutido e vivenciem novas possibilidades de pensar uma dada realidade a partir do estímulo de seus pares e dos educadores. Foi neste cenário criativo de construção coletiva de novas realidades que a criança abstraiu que “a gente é a brincadeira”, ou seja, que para brincar não é necessário ter um brinquedo, um objeto, basta dar espaço à imaginação e à capacidade criativa interior. O tom da conversa se deu justamente neste sentido, evocando a criatividade para o centro da roda.

Esta consciência de si mesmo e de seu potencial é extremamente relevante para o desenvolvimento criativo das pessoas e, como afirma J.H. Suanno (2014, p. 15), em uma escola criativa isto ocorre porque o estudante é concebido como “um experimentador da natureza humana, social e natural, orientado por professores que o ajudam a aprender por meio de desafios, problemas e situações instigantes”. Notamos a emergência deste caráter de abertura à curiosidade e criatividade das crianças nos diversos momentos de mediação, não apenas no Bom Dia, mas também no cotidiano das turmas ao trabalharem conteúdos com aproximação a suas vidas e seu contexto cultural, promovendo sentido subjetivo à aprendizagem.

Todavia, há momentos em que percebemos algumas atividades que podem contrariar o desenvolvimento criativo apontado na dimensão intencional, como a realização de exercícios padronizados e repetitivos nos materiais didáticos, a preocupação de obter respostas certas no lugar de deixar espaço para a discussão, ou ainda o pouco tempo em alguns momentos de discussão para que as crianças elaborem raciocínios acerca do assunto (uma situação deste tipo será apresentada na oitava categoria). Estas situações não invalidam a força das estratégias que contribuem para o desenvolvimento da criatividade, mas, se fossem superadas, mais situações seriam propícias para a autoria dos estudantes. Esta contradição pode ter relação com o enraizamento do modelo escolar convencional difícil de ser superado por completo no contexto social vigente.

Nas salas de aula os olhares das crianças não são heterônimos e nem fixos, mas há reações, conversações e movimentações plurais em todos os momentos, algumas vezes com interferência dos educadores. Concordamos com a descrição da educadora Diálogo ao afirmar que as crianças não ficam “apáticas diante de um quadro, diante de uma lista imensa de exercícios, sem sentido, sem conexão nenhuma com a vida delas [...] Mas são crianças vivazes, completamente vivazes, que pulsam o tempo inteiro”. Os ambientes organizados de modo circular liberam as crianças para o trânsito de seus corpos, de suas conversações e de suas ideias em meio a um cenário de aprendizagem permeado por afetividade, por estímulos e desafios à autonomia infantil, fazendo com que entendamos a escola desde uma perspectiva transdisciplinar e complexa (MORAES, 2015).

Embora em geral a sala não seja local de silêncio, de mecanização e disciplinamento, como costuma ser no modelo monocultural hegemônico das escolas de massas da modernidade (CANÁRIO, 2007), há alguns momentos em que os educadores cobram silêncio para determinadas atividades. Isto não impede que geralmente seja um ambiente agradável, leve e alegre, um espaço que transcende o local físico e se projeta em diferentes espaços da escola para que pessoas se encontrem, umas mais e outras menos engajadas, em atividades orientadas por professores criativos em suas relações e estratégias de diálogo, intercâmbio, exposições, debates e propostas por muitas vezes levantadas pelas próprias crianças, o que vai na direção daquilo que o VADECRIE apresenta como valorização da criatividade.

As propostas de experiências orientadas pelo professorado da EPOK circulam com flexibilidade no uso de espaços e de tempos, embora pudessem ser ainda mais explorados com a constância de atividades fora da sala de aula. Diferentes ambientes físicos são utilizados com dinamismo temporal pelas crianças na escola e na Vila Esperança, como a Casa da Lua para o Cine Vila ou para a roda do Bom Dia, a Praça do Sol para o acolhimento das crianças e para brincadeiras, a Sala Passaredo para o Bom Dia com música, dança, brinquedos, poesias e brincadeiras, a Sala Ayó para a Capoeira Angola, o Quilombo para a Dançaterapia, o Refeitório para brincadeiras e festas de aniversário, o Castelo para a Rádio da Vila e a Praça do Tempo, a Avenida das Américas e o Jardim das Formas para um espetáculo circense. É constante a circulação nestes e outros espaços com a organização do tempo de maneira flexível, visando o desenvolvimento das crianças que ocorre sempre por meio da roda e não do enfileiramento em que cada um olha para a nuca do outro. Torre (2012) afirma que a gestão do espaço e do tempo deve cuidar para que os estudantes se comuniquem visualmente entre si e com o professor e interajam em ritmos distintos e dinâmicos em suas atividades, o que é fortemente evidente na

escola aqui analisada, especialmente quando emergem situações inesperadas que demandam a rápida reorganização temporal e espacial.

Os educadores trouxeram às entrevistas modos pelos quais acreditam que a escola tem promovido o desenvolvimento criativo como um aspecto central:

O próprio Bom Dia, é aquilo do menino que vem, conta uma história, e às vezes aumenta um pouquinho a história que traz, que a mãe contou, mas que ele dá uma incrementada pra ficar mais interessante praquele grupo. Essa questão da liberdade, dele criar mesmo, de pegar o papel e criar o que for da cabeça dele, sem muito cercar ele. As cores dessa escola, é uma escola muito colorida! Muito colorida! Sempre muito colorida. E aí colorida pra além do colorido físico, o colorido das pessoas, que são muito diferentes às vezes, mas que se gostam e se cuidam [...] Os diversos materiais que são possibilitados nessa escola [...] é uma escola que tem muitos materiais pra trabalhar a criatividade com as crianças. Usa-se muito cerâmica, massinha, lápis, tinta, cola colorida, então tem muitas opções. E aí trabalha com planta, muitas plantas (Educador Plural).

A nossa metodologia de trabalho ela auxilia na criatividade a partir do momento em que ela não encarcera as crianças, não determina, não molda, não enquadra. É a proposta livre, com estímulos, com regras também, que são importantes. Mas essas regras servem pra ajudar e não pra definir, não pra podar as crianças. [...] em nenhum momento que isso sirva pra encaixotar as crianças em padrões, seja eles estéticos, ou de consumo, nada. A gente quer realmente que a criança tenha liberdade pra se expressar, criar (Educador Liberdade).

Eu acho que a gente enquanto seres humanos, a gente nasce criativo [...] E eu acho que o que a gente procura através da prática é que através do conhecimento, de ir experimentando as várias possibilidades de atividades e de contextos diferentes, venha também a possibilidade de se expressar criativamente. Então eles estão o tempo todo naturalmente criando (Educadora Presença)

A gente percebe que nas nossas propostas a gente abre muito espaço pra que haja um processo criativo, e que a gente se preocupa com o repertório dessas crianças pra que elas tenham elementos pra serem criativas. Agora, de fato, constitui mais uma busca, é uma busca. É como o horizonte: a gente não sabe se ele existe, mas pra gente ele existe e a gente quer chegar lá. Então assim, são organizados, são pensados muitos momentos que propiciem o processo criativo da criança, e é uma busca, porque a gente tá em contextos carregados de estereótipos, de modos de fazer, de receitas mesmo, de “siga o modelo” e isso tudo inibe e vai contra o que a gente deseja, o que deveria ser assim o processo. [...] o processo criativo faz esse movimento também, do coletivo pro individual, do individual pro coletivo, pro grupo (Educadora Diálogo).

Consideramos que a dinâmica de atividades cotidianas da escola possibilita muitas oportunidades para que a criatividade potencial das crianças se desenvolva em situações reais, ainda que isto esteja permeado por ranços de um modelo escolar moderno. O espaço bem cuidado e intencionalmente estimulante com detalhes estéticos, jogos, brinquedos, livros e plantas permite a elaboração imaginativa e concreta das crianças em muitos momentos, seja sobre a materialidade de um texto, do novo uso dado a um brinquedo, dos desafios cinestésicos com o corpo, do manuseio de sementes, terra, tintas e papéis ou mesmo na construção de estruturas mentais abstratas a partir das vivências propiciadas.

Vale destacar de modo especial as atividades de Dançaterapia e Capoeira que partem do uso do corpo entremeado a diversos sons e repertórios de movimentos, mas que ultrapassam o tempo específico das vivências ao possibilitarem a ampliação da consciência das crianças sobre si mesmas em inteireza e sobre suas possibilidades de introspecção e expressão. Entendendo o corpo como inseparável das demais dimensões do ser, educadores e estudantes ressaltam aspectos que entendemos como inerentes a processos criativos na escola:

Porque você tem que trabalhar [na Capoeira] num eixo constante, indo pra várias direções, norte, sul, leste, oeste, movimentando em todos os pontos que existem na roda, invisível ou não, caçando possibilidades de pergunta e resposta, deslocamento, onde eu tô olhando pro meu companheiro, que eu chamo de camarada, jogando com ele, brincando com ele, mesmo tempo eu tenho várias pessoas que tão sentadas em círculo me olhando e eu tenho que olhar ela e olhar a bateria, no mesmo tempo. Então eu tenho um dinamismo, respiração, concentração, pensar no movimento, pensar na pergunta, pensar na resposta, pensar na minha pergunta de novo, ouvir o canto e tá ligado no contexto de todo mundo que tá na roda e quem tá passando lá na porta [...] você amplia seus olhares quando você trabalha em roda, é mais fácil [...] é um eixo que tá vivo, que você consegue ver o mundo, e você acaba que você tá no mesmo lugar (Educador Poesia).

[a Dançaterapia é] um processo criativo, ter coragem, se deixar levar pela música, pelo próprio corpo, confiar o corpo, sem que seja um movimento ditado pela cabeça. Esse é um desafio muito grande, justamente poder evitar de fazer o que a cultura ocidental que [...] tem essa divisão entre corpo e mente. Então de fato é também essa tentativa, de não analisar se aquele movimento é bonito ou é feio, mas sim de trabalhar o que você sente, nos sentidos, e ver o que acontece, se deixar (Educador Possibilidade).

[...] eu acho que todo esse trabalho que desenvolve corpo, ele possibilita a criança de ser criativa, e não possibilita só no corpo, porque o corpo ele é todo [...] ele também consegue trazer no espaço da escrita, no espaço da verbalização [...] que na verdade o corpo não está separado (Educadora Presença).

Eu gosto mais da Dançaterapia e de lá porque lá eu me expresso claramente e além de me expressar claramente eu gosto da Vila por causa da Dançaterapia por causa que lá você também se expressa, liberta a mente na dança, você põe seus sentimentos no ar (Roda Arara Vermelha).

Na Dançaterapia nós aprende a fazer o nosso nome com o corpo, sentir as coisas, e aprende também, é um lugar que eu mais gosto lá também (Roda Tucano).

Nestas falas encontramos a noção de que o corpo não se dissocia do ser que é considerado no processo educativo. Vivências como a Capoeira Angola e a Dançaterapia dão maior espaço para o desenvolvimento criativo a partir da corporeidade. Os processos de movimentação do corpo, seja no gingado estratégico da Capoeira ou na livre expressão da Dançaterapia, são vistos como elementos integrados à formação dos estudantes. O repertório lógico e fluido do uso do corpo em toda a complexa dinâmica da Capoeira auxilia na formação de estruturas mentais que podem influenciar outros processos de aprendizagem da criança, colocando-a na posição de protagonismo em relação ao que ocorre no mundo girando ao seu redor. A Dançaterapia, ao propor a libertação imaginativa do corpo enquanto linguagem externa

dos sentimentos internos pode desbloquear processos de expressão criativa em outras linguagens. Neste ponto concordamos com a educadora Presença, pois todo o trabalho com a corporeidade não se restringe ao desenvolvimento do corpo, mas ultrapassa os limites entre diferentes ambientes da escola de modo a impulsionar um desenvolvimento global das crianças.

Trata-se, nestes casos, de diferentes vias nas quais destaca-se o papel da liberdade para a criação, para a autoria, aspecto que de acordo com J.H. Suanno (2013) é central em uma escola criativa, que permite a construção da aprendizagem com sentido subjetivo para os aprendizes. Sublinhamos como esta ideia está presente em detalhes da escola, como a exposição de muitas criações das crianças pelos ambientes bastante decorados, mostrando certa coerência entre o sonho e as práticas cotidianas. A autoria é valorizada desde a autonomia das crianças da educação infantil para circularem sozinhas nos espaços da escola, passando pelo espaço para a construção da própria grafia e pela possibilidade de recriar histórias até à criação de programas na Rádio da Vila. Na roda de conversa com a turma Beija-Flor destacamos um momento em que as crianças demonstram vivenciar a expressão de seu potencial criativo:

A gente é Vinícius de Moraes!
 A gente é igual ele!
 Porque que vocês são iguais ele? [pergunta]
 Por causa que a gente faz muita poesia!
 Vinícius de Moraes é esse!
 E esse aqui foi ele que escreveu? [aponto poema em cartaz na parede]
 Não, foi a gente! (Roda Beija-Flor).

De fato, as crianças de todas as turmas estavam produzindo poemas no período em que este diálogo aconteceu, até mesmo estas crianças da educação infantil. Estas experiências coadunam, na relação entre as partes e o todo da escola, com o discurso de que o estudante “tem a oportunidade, ele tem a liberdade de se expressar, de escolher o que vai fazer”, como ressalta a educadora e gestora Coletivo. Entretanto, a liberdade de escolha e de autoria dos estudantes não é completamente autodirigida, já que as criações são possibilitadas dentro de planejamentos construídos pelos educadores e não por eles.

Concebemos a criatividade como um valor entrelaçado ao caráter intercultural da instituição por meio do uso de múltiplas linguagens, fator destacado por Candau (2012b) como relativo à contestação do modelo frontal de ensino baseado de modo reducionista na linguagem escrita, deixando diversas outras possibilidades excluídas dos processos pedagógicos. Diferentemente, a escola discutida neste estudo de caso traz a constante relação entre linguagens visuais, artísticas, musicais e corpóreas a fim de provocar a interpretação, o sentimento e a produção da comunicação humana em um nível transgressor do império da linguagem alfabética, sem negar sua importância.

Na Rádio da Vila, por exemplo, as crianças utilizam a linguagem oral informal para produzir diálogos que são gravados e editados por elas mesmas através da linguagem informática dos *softwares* utilizados. Destacamos que esta multiplicidade de linguagens geralmente não ocorre com a separação disciplinar, mas entre, por meio e através das disciplinas, percebendo constantemente que há uma terceira possibilidade a ser incluída de modo transdisciplinar tendo como aspecto central a valorização do ser humano em sua multidimensionalidade (MORAES, 2015).

Nos distintos cenários em que percebemos a criatividade como um valor central da escola, alguns deles aqui apresentados, notamos também algo mais profundo, pulsante desde as raízes interculturais da instituição. Trata-se da abertura à pluriversalidade do mundo e de seus conhecimentos, epistemologias, saberes e modos de ver a realidade, assunto discutido anteriormente a partir de Mignolo (2014). A pluriversalidade implica na compreensão de que o universalismo epistemológico ocidental deriva na verdade de um localismo elevado à posição de dominação por meio da construção discursiva (SILVA, 2014) do outro como inferior e incapaz de produção de conhecimento (DUSSEL, 1994). O pluriversal é a aceitação pós-abissal de diferentes modos e fontes de cognição, o que permite, por meio de algumas rachaduras na EPOK, pluralizar as linguagens, as metodologias pedagógicas, as relações cotidianas entre as pessoas e, deste modo, forçar as grades da colonialidade e abrir fissuras decoloniais para seu rompimento (MALDONADO-TORRES, 2016).

Consideramos que a criatividade é abafada em contextos nos quais apenas um conhecimento e modo de conhecer é colocado em supremacia sobre outras possibilidades, como ressaltam J.H. Suanno (2013) e Torre (2011) ao discutirem a diversidade como potência geradora de criatividade. Se as diferenças culturais são abafadas em nome de um pensamento único e reducionista, monocultural, a criatividade é mitigada, já que sua origem está nas diversas produções culturais humanas e não em apenas um contexto. Destacamos assim que a abertura decolonial e pluriversal em curso no modo complexo de existir da Escola Pluricultural Odé Kayodê é um elemento radical para a emergência em diversas vias da criatividade como valor central da instituição. Mas ainda assim seu caráter escolarizado continua sendo limitante das possibilidades de rupturas criativas. Em outras palavras, a natureza do projeto moderno de escolarização é oposta à criatividade e de alguma maneira ainda está presente na escola aqui estudada. Ainda que seja possível causar rachaduras como vem sendo feito, os laços da colonialidade ainda minam a criatividade.

4.3.5 Espírito empreendedor e de iniciativa

Uma escola criativa, na perspectiva das dimensões contidas no VADECRIE, é atravessada pelo respeito à criatividade como instrumento de transformação pessoal, institucional e social na consciência e nas atitudes individuais e organizacionais. Torre (2009; 2012) denomina isto como espírito empreendedor e de iniciativa, mas vale ressaltar que o sentido não é de empreendedorismo em perspectiva empresarial visando lucros, mas sim de empreendimento, trabalho, engajamento contínuo para produzir transformações pessoais e sociais dentro e fora da escola.

A instituição criativa com espírito de empreendimento e iniciativa se vê como célula social geradora de mudanças sustentáveis por meio de hábitos e comportamentos criadores de bem-estar, aprendizagem e desenvolvimento que impulsionam à autonomia e à autoria dos estudantes e dos professores, bem como da sociedade impactada pela escola. J.H. Suanno (2013, p. 198) fundamenta esta compreensão ao afirmar que a “capacidade empreendedora é percebida no sujeito que é capaz de identificar oportunidades e as aproveita, criando algo”. Assinalamos que esta é uma dimensão relevante na formação integral e plural do sujeito humano. Além disto, esta característica é presente nas populações subalternizadas que em diversos momentos históricos criaram e criam possibilidades, em meio às condições precárias de existência concreta às quais foram relegados, a fim de garantir suas existências nas variadas dimensões. Muitos estudantes já chegam às escolas enfrentando as adversidades de suas realidades. Consideramos que uma escola criativa pode potencializar isto ao propiciar o engajamento pessoal e transformação interna dos sujeitos a fim de contribuir com a transformação sociopolítica.

Encontramos evidências na Escola Pluricultural Odé Kayodê que ajudam a perceber o desejo e algumas ações para transformação interna e social. O projeto político-pedagógico parte da ênfase na esperança de que “um outro mundo é possível” (PROJETO, 2015, p. 4), demonstrando que a dimensão do sonho de transformação do mundo é central para a escola e atravessa toda a sua proposta e suas vivências. A inspiração da EPOK na figura de Mãe Stella de Oxóssi, que empreende sua vida em prol da transformação social, revela a intencionalidade transformadora que a instituição tem para a comunidade ao seu redor por meio da formação de pessoas criativas, autônomas e autoras em suas vidas e na sociedade como um todo.

Compreendemos que o caráter de empreendimento engajado na transformação social e pessoal por meio da ativação da criatividade dentro da EPOK tem relação direta com aquilo que Candau (2010b; 2012b) traz em suas discussões como sendo o empoderamento enquanto

ideia pertinente à interculturalidade. Promover uma educação que empodera significa contribuir para a formação de pessoas que mesmo dentro da dominação ocidental do mundo são capazes de ler a realidade ao seu redor e agir em desconformidade aos padrões de poder, por terem consciência de si mesmas e de seu valor enquanto sujeitos humanos plurais.

A Odé Kayodê avança neste sentido ao tornar centrais no currículo e nas experiências cotidianas das crianças as culturas que historicamente foram marginalizadas como aberrações em relação à cultura branca europeia. Deste modo, a instituição contribui para que seus atores, crianças e adultos, comecem a se perceber nas tensões de suas diferenças culturais como sujeitos de poder importantes para a transformação da realidade sociocultural em seu entorno. Como foi afirmado por uma criança na roda de conversa que realizamos com a turma Pica-Pau: “A escola é um lugar agradável e também faz a gente crescer e a gente aprender muitas coisas. [...] a gente brinca, a gente pode fazer muitas tarefas de muitas coisas de várias línguas e de várias culturas de brincadeiras”. Acreditamos que a vivência dos estudantes sobre tais processos pode provocar a formação de pessoas empoderadas, engajadas na construção de um outro mundo possível dentro e fora da escola por meio de novas possibilidades de convivência criadas no interior da instituição.

É neste sentido que entendemos o espírito empreendedor de uma escola criativa, como o empoderamento das pessoas para realizarem seus projetos pessoais em um horizonte comum de construção de um outro mundo possível e viável, alcançando níveis de realidade ainda não presentes ou percebidos no momento, mas potentes e urgentes com vistas à maior valorização do humano na sociedade, como postula a transdisciplinaridade (MORAES, 2015). O reconhecimento do valor do ser humano agrega também, nesta dimensão de uma escola criativa trabalhada por Torre (2012), o desenvolvimento da autoconfiança e autonomia das pessoas em meio ao coletivo, bem como sua persistência e sentido de responsabilidade ao correr riscos e buscar oportunidades de realizar algo cada vez melhor. Na escola analisada neste estudo vislumbramos a presença de indicações neste sentido quando emerge a preocupação de que as pessoas sonhem e trabalhem para alcançar seus objetivos

[...] a pessoa [...] tem que colocar isso, isso tem que estar nela: ela é única, ela é diferente, ela é importante e ela tem que ser suficiente pra ela mesma, e feliz. Tem que ter bom gosto, alegria, um trabalho decente, tudo que ela fizer ela tem que terminar [...] tem que ter perseverança no que ela faz, ela tem que sonhar! Mas ela tem que saber que o pé dela está no chão, que ela tem que trazer esse sonho pra atitude. então ela tem que sonhar pra ter ideia. As ideias ela só vai transformar se ela tiver atitude (Educadora e gestora Coletivo).

[...] não é gaiola, aqui é mesmo de asa, mas a asa pra voar eu tenho que conhecer o céu. Quanto mais eu conhecer o céu mais eu vou ter condições ou então tá presente nesse céu (Educadora e gestora Esperança).

Ser escola de asa é impulsionar o voo dos estudantes, ajudando-os a entender cada vez melhor os caminhos que querem percorrer, isto é, auxiliando a construir estratégias conscientes de alcance dos objetivos. Nota-se nestes discursos a valorização do espírito de iniciativa empoderada dos estudantes dentro e fora do espaço escolar. Está marcado no horizonte da escola o despertar dos sonhos das crianças que ali vivem todos os dias; ao mesmo tempo ocorre a impulsão às atitudes perseverantes dos próprios sujeitos conscientes para a transformação da realidade. Entretanto, parece presente na fala da educadora e gestora Coletivo um tom prescritivo no sentido de exigir que os estudantes sonhem e tenham decência em seu trabalho. Esta ressalva serve para entendermos que apesar do avanço das concepções dos profissionais da EPOK, a lógica da colonialidade ainda insiste em atravessar a proposta educativa, assim como atravessa todas as instâncias da sociedade ocidentalizada, estabelecendo padrões para o que os outros devem fazer.

A proposição de desafios para as crianças é constante, desde a realização de atividades na roda da sala de aula até o chamado para auxiliar com monitorias em atividades da Vila Esperança. Deste modo a escola desperta a autoconfiança dos estudantes em suas capacidades criativas, reintroduzindo-os enquanto sujeitos cognoscentes em seus próprios processos de construção de conhecimentos e atitudes, característica do pensar complexo (MORIN, 2015). Para J.H. Suanno (2013), o papel dos professores na construção deste espírito de iniciativa é vital, desde que sejam competentes, flexíveis, preocupados com os estudantes, organizados em seu planejamento, capazes de aproveitar as emergências para estimular a aprendizagem, conhecedores dos educandos, pautados por objetivos ambiciosos e influenciadores dos aprendizes. Notamos alguns destes aspectos nos docentes da EPOK, especialmente a capacidade de aproveitar emergências para oportunizar aprendizagens e estimular o protagonismo e a reflexão das crianças.

A conversa do Bom Dia era sobre brincadeiras em suas várias possibilidades, especialmente as criadas pelas crianças. Alguns momentos dos diálogos demonstram o estímulo dos educadores ao empreendimento das crianças para participarem da roda e contribuírem com ideias próprias para a discussão. Uma educadora coordenava o momento, pedindo que as crianças falassem sobre as brincadeiras que conheciam. À certa altura da conversa as crianças começaram a cantar versos populares no estilo de pergunta e resposta. Algumas crianças participavam intensamente, puxando o grupo para a cantoria, enquanto outras estavam mais tímidas. Um garoto demonstrou interesse em tomar a posição de animador na brincadeira.

Educadora: Quem sabe?

Educador: O Paulo aqui, ó!

Educadora: Vai Paulo!

Criança: Dona Mariquinha, se eu pedir você me dá... [fala baixo, aparentemente com um pouco de timidez diante do grupo]

Educadora: Eu não consegui ouvir! Olha, vamos exercitar a escuta assim também? Agora o Paulo vai fazer a pergunta e a gente vai responder. Que difícil esse diálogo! Vai Paulo, firme!

Criança: Dona Mariquinha, seu eu pedir você me dá uma rede na varanda e um pinico pra mijar [fala mais alto e com mais segurança]

A educadora interfere para que o garoto entenda a lógica de pergunta e resposta na brincadeira, pois ele fez as duas coisas. Ela ilustra como ele precisa fazer.

Educadora: Você tem que perguntar assim: Dona Mariquinha, se eu pedir você me dá. Aí a gente responde: uma rede na varanda e um pinico pra mijar.

Criança: Dona Mariquinha, se eu pedir você me dá [já bastante desinibida]

Toda a roda: Uma rede na varanda e um pinico pra mijar (registro em áudio de observações no dia 16 de agosto de 2017).

O dinamismo da roda conversando e brincando permitiu que as crianças sentissem o desejo de participar, mesmo as mais tímidas. A partir daí a interferência da educadora foi relevante não somente para que o garoto se sentisse mais à vontade para participar, mas também para que fizesse isso de uma forma melhor do que havia feito inicialmente. Alguns minutos depois, outra situação do Bom Dia que gerou reflexão individual e coletiva pode ser entendida como aproximação da construção de um espírito empreendedor.

Na noite anterior houve uma roda festiva de capoeira na Vila Esperança, em comemoração ao aniversário do mestre de capoeira. As crianças foram convidadas. Encontrei várias delas por lá. A questão levantada no Bom Dia foi relativa a alguns comportamentos vistos por professores que estiverem presentes na festa.

Educador: Ontem eu e outro educador fomos lá na roda de capoeira e tava muito bonito o envolvimento de algumas crianças lá na roda [cita o nome de várias crianças presentes]. Tava muito bonito mesmo de ver. Só que teve alguns casos que assim, que me preocupou. Por exemplo: o Fabrício saiu da Sala Ayó e ficou lá na rua, e com a saída dele os menores foram também. Eles ficaram na rua. E aí a gente que tava aproveitando a roda teve que sair pra vigiar eles.

Educadora 1: E outra... Fabrício, pelo que falou aí, você é o mais velho da turma. Então você tinha uma responsabilidade sim. E além de ser de idade...

Fabrício: Mas pra todo lugar que eu ia eles ia!

Educadora 1: É você não ir... porque que você não foi pra roda? Tá vendo como você é uma ótima referência? Porque você não ficou na roda?

Fabrício: Uai, eu joguei...

Educadora 1: Mas é desse jeito? É desse jeito roda de capoeira? Eu não sou praticante de capoeira, mas participar de uma roda de capoeira é você só jogar e aí tá pronto, você pode sair? No meu entendimento você fazer parte de uma roda de capoeira não é você ir lá, jogar e depois ir embora, “eu fiz minha parte” não. Quando você tá lá sentada cantando, tocando, você tá participando tão quanto. O jogo de quem tá lá dentro da roda depende da sua energia que a roda tá colocando. E outra coisa, eu escutei hoje a primeira coisa: “bom dia tia! Mas ontem lá na roda foi bom, o Fabrício lá comendo os salgadinhos tudo escondido, aí nós pegamos os salgadinho escondido” [algumas crianças riem]. Agora para e pensa na graça. Agora para e pensa no que vocês estão achando engraçado. É realmente engraçado?

Educadora 2: Num lugar que a gente sempre traz pra dividir... na roda de capoeira então não tinha se não fosse pra dividir, porque o objetivo ali era esse: partilhar. [...] você é uma criança que faz parte do grupo de capoeira que participa de coisas que as crianças que estão aqui não participaram ainda... então sua postura, você tem obrigação de ser diferente, porque você tem oportunidade diferente.

Os educadores prosseguiram falando sobre a responsabilidade de cada um sobre suas próprias ações e sobre a incoerência entre os comportamentos relatados e os princípios aprendidos na escola e de forma mais intensa na capoeira. A situação pareceu realmente incomodar o professorado, especialmente a participação de uma criança mais velha como figura de influência sobre as outras crianças. Talvez esta preocupação tenha relação com a relevância que se dá à ancestralidade presente tanto nas culturas indígenas quanto nas culturas africanas. Neste universo de valores buscados pela escola a responsabilidade dos mais velhos para com os mais novos é sempre muito valorizada. De algum modo isso parece estar presente também na mentalidade do garoto em questão. No momento do Café da Manhã, após o Bom Dia, ele se sentou em um canto do Refeitório e sua expressão facial demonstrava reflexão sobre o assunto. A situação foi conduzida de modo veemente pelos educadores, com o cuidado de chegar ao objetivo da reflexão sobre o protagonismo das crianças em suas próprias ações (registro em áudio de observações no dia 16 de agosto de 2017).

As atividades para as quais as crianças da escola são convidadas a participar no Espaço Cultural Vila Esperança oportunizam o desenvolvimento da autonomia diante da liberdade de frequentarem ou não as oficinas e se engajarem nas mesmas com responsabilidade por suas ações e pela interferência no grupo, como no caso discutido na situação relatada. Desde a turma Beija-Flor até a Arara Vermelha há crianças que participam frequentemente do Samba de Roda, do Jongo e do Grupo de Capoeira Angola Ouro Verde de forma espontânea e apresentam potenciais de expressividade e responsabilidade que evidentemente se devem também aos estímulos familiares, mas derivam das possibilidades criadas pela Vila e pela EPOK.

Aspectos cotidianos e singelos na Odé Kayodê auxiliam a construir nas crianças diferentes níveis de autonomia sobre suas próprias vidas. Citamos algumas situações em que percebemos esta dimensão: todas as crianças se servem e comem sem adestramento durante o café da manhã e o lanche realizados no Refeitório; a desenvoltura das crianças na fala e na habilidade de pensar e argumentar denotam algum tipo de influência da escola neste desenvolvimento; há espaço para que as crianças dialoguem entre si nas situações de aprendizagem em cada turma; na Rádio da Vila as próprias crianças criam o roteiro de produção e manipulam equipamentos tecnológicos para gravação e edição.

Assim como nas categorias anteriores do VADECRIE, percebemos a lógica da roda neste tópico específico, pois o coletivo se torna vital na construção do potencial individual e no empoderamento a partir das diferenças como potência decolonial de base da instituição (WALSH, 2011). A energia individual pode ser potencializada pela circularidade que ao mesmo tempo promove a autoria de cada um dentro da colaboração com o todo, gerando transformações maiores decorrentes das mudanças internas individuais.

Ao se enxergar como diferente, potente e criativa, cada pessoa na roda compreende que as diversidades são fator de união, na medida em que todos se assemelham por serem distintos, como argumenta J.H. Suanno (2016). O entreolhar, sentir, tocar, escutar e falar nas práticas em

círculo é lugar para o protagonismo, engajamento, empreendimento e empoderamento das crianças ao participarem nas brincadeiras, nas músicas, nas poesias, nas perguntas e nas discussões diversas. A energia vital de todos atravessa estas experiências e promove ações e criações que transcendem as individualidades e, sem se desfazer delas, cria possibilidades inesperadas, ativa possibilidades coletivas e particulares a partir da reflexão em grupo.

Entretanto, nem todos os momentos da escola são feitos na perspectiva circular com a promoção da autonomia dos estudantes (situações citadas em outras categorias trarão exemplos disto). As atividades em sala, mesmo que espacialmente organizadas com disposição circular, por vezes não estimulam a ação protagonista das crianças, mas se dão de modo vertical.

Ainda assim, há atividades em roda nas quais o posicionamento das crianças é estimulado. Os mais tímidos recebem apoio e auxílio para se expressarem à sua maneira. Algumas crianças que tem um grau ainda baixo de autoconfiança são orientadas pelos professores a encarar desafios em diferentes níveis, de modo que percebam que possuem capacidades diversas por vezes desconhecidas por elas mesmas.

No Bom Dia e nas salas de aula os estudantes são constantemente lembrados da necessidade de estarem presentes por inteiro nas atividades. De acordo com a educadora e gestora Esperança, isso tem um significado central na escola para evocar o protagonismo de cada um, que não pode ser substituído por outras pessoas.

Estar presente é não ser só casca, é estar preenchido. [...] É marcar minha presença, é a terra ser o grande tambor onde eu piso, eu piso essa terra, eu tô presente, eu sou, eu sou em movimento, porque eu não sou e fico parada [...] E eu tô presente, porque se eu não tiver presente, inclusive alguém vai vir e pisar no meu pé. Pra criança a presença vem na parte prática até nisso. Porque é: eu tiro meu pé e o outro coloca, e o outro vai, e a roda vai, e vai circulando. E uma presença que me dá um estado de protagonismo, eu acho que a presença tem muito a ver com o protagonismo, quando a gente tá evocando essa presença na escola, a gente na verdade tá evocando o protagonismo de todos que tá nessa escola. É a presença nossa enquanto educadores, é a presença das crianças enquanto também participantes e responsáveis pelo processo que a gente vai construir aqui. [...] é uma evocação, um chamado do protagonismo, pra ser atuante, de eu não estar aqui eu não sou um depósito, eu não vim aqui só pra receber, eu também tenho o que dar (Educadora e gestora Esperança).

A presença de cada um, portanto, é insubstituível, é parte do círculo, mas representa também a responsabilidade individual de alimentar a roda, de contribuir para a construção dos processos educativos proporcionados pela escola. Estar presente é o modo pelo qual a escola chama a atenção para a necessidade de articular o individual e o coletivo, sem sobrepor um ao outro, despertando possibilidades de empreendimento sobre a realidade. Esta perspectiva, segundo a entrevistada, advém das culturas indígenas e dialoga com a fala da educadora Presença ao afirmar que dentro “das culturas indígenas, em especial do povo tupi, diz que cada

um tem um tom dentro da roda, e esse tom ele tá conectado, então se você estão conectado então você tem o seu lugar na roda, e esse lugar ele é compartilhado com outros”. É isso que representa chamar as crianças a estarem presentes, a tomarem seus lugares na roda e contribuírem com engajamento à sua maneira para o movimento coletivo.

A estratégia empregada para que as crianças desenvolvam o hábito de estudo em suas próprias casas parece se relacionar de algum modo com esta concepção ao tentar reintroduzir os estudantes enquanto autores de sua própria aprendizagem. Um conjunto de atividades referentes aos conteúdos estudados na escola é organizado sob a denominação de Para Casa Semanal. No lugar de levarem uma atividade em um dia para trazer na manhã seguinte à escola, a proposta semanal entregue na segunda-feira tem o último dia de aulas da semana como prazo de entrega do trabalho que vai assim ser desenvolvido pela criança em seu próprio tempo e espaço, permitindo intencionalmente que ela se organize para resolver os desafios propostos nas atividades. Cada criança o fará em seu tempo, com seus mecanismos, com sua presença, gerenciando suas habilidades, exigindo responsabilidade e possibilitando flexibilidade mental para o desenvolvimento das atividades. O educador Plural comenta sobre o Para Casa Semanal e sua vinculação ao processo pedagógico que busca estimular a autonomia enquanto empoderamento da criança sobre suas ações:

No sentido de desenvolver na criança a autonomia dela dizer: “eu tenho seis dias pra entregar, como eu, além de brincar, além de ser uma criança [...] eu tenho responsabilidade enquanto criança [...] de determinar – em que tempo que eu vou fazer essa tarefa?” [...] desenvolver mesmo a autonomia da criança, de perceber as responsabilidades que ela tem [...] essa questão mesmo de a criança ter autonomia, sendo orientada, mas que ela tenha autonomia, que ela tenha a criatividade dela [...] essa criança tem o tempo dela pra aprender, a gente está aqui pra orientar, a gente não está aqui pra fazer pra ela, a gente não está aqui pra abrir a cabeça dela e enfiar o conteúdo, não é essa a proposta da escola (Educador Plural).

A escola se movimenta assim em vários momentos, no sentido de dar espaço ao potencial criativo da criança enquanto via de transformação dela mesma, de estar sintonizada com seu tom na roda. A educação vivenciada vai se conectando ao território na medida em que temáticas como questões de gênero, sexualidade, masculinidades, relacionamentos afetivos e preconceitos são problematizadas a partir de conversas informais emergentes dentre as crianças e os adultos, propondo desconstruir estereótipos, questionar discursos e promover vias decoloniais de transformação da realidade desde a valorização das diferenças culturais como potência a ser vivida no ambiente da escola com autonomia, responsabilidade e empoderamento de todos os sujeitos. A premência da presença inteira de cada estudante, elaborada a partir das culturas indígenas, é um referencial que estremece a estrutura da escola e fortalece seu espírito de empreendimento.

Esta caracterização da EPOK emana das rachaduras interculturais existentes na escola. Como apresentam Walsh (2011) e Candau (2016a), uma educação intercultural possibilita transformar as pessoas e o mundo por meio de novos modos de relações em que todos aprendem com todos e cada um é autor com a contribuição do coletivo. A escola não é uníssona neste sentido, pois a colonialidade ainda atravessa a sua realidade, pressionando seu interior, mesmo que neste haja tentativas de enfrentamento. A escola ainda se vê amarrada a um sistema educacional estatal que acaba por impor certos padrões. O pensamento abissal é presente em algumas práticas com características reprodutivistas, bem como na resistência de algumas famílias às tentativas de uma formação com mais autonomia dos estudantes e menos resultados padronizados, especialmente com relação à leitura e à escrita, como nos relataram alguns educadores.

Apesar disto, os princípios de comportamento vivenciados, por vezes transgredidos, no cotidiano pelas crianças não são impostos hierarquicamente, mas surgem de uma perspectiva que tenta fazer educação comunitária em que o respeito e a autonomia se entrelaçam para a liberação consciente dos corpos e não para sua docilização ou disciplinamento. A discussão eliciada pelos adultos sobre questões comportamentais e a reflexão das crianças a partir disto sobre seus próprios comportamentos na roda e em momentos individuais, bem como a disposição em participar de variadas atividades, demonstra que as estratégias para a religação dos sujeitos com suas próprias consciências alimentadas pelas emoções têm alcançado algum êxito em promover a autonomia, o engajamento e empoderamento multidimensional.

4.3.6 Visão transdisciplinar e transformadora

Esta dimensão de uma escola criativa é referente à presença de uma visão integral da formação do ser humano em relação com a sociedade e com a natureza. Tal perspectiva se expressa, conforme Torre (2012), por meio de uma educação da vida e para a vida, congregando pensamentos, emoções e ações na construção de saberes para além do conhecimento acadêmico e científico. A transdisciplinaridade é principalmente aquilo que está entre, além e através das disciplinas, isto é, o ser humano em sua multidimensionalidade (MORAES, 2015).

No projeto da Escola Pluricultural Odé Kayodê está explícita a concepção de formação humana integral que reconhece a multidimensionalidade do ser e preza para que não seja fragmentado ou desprezado: “Trata-se de uma ação para além do caráter pedagógico, é essencialmente política e cultural, preocupada com a formação humana em sua complexidade [...] considerando os aspectos afetivos, cognitivos e histórico-culturais dos sujeitos envolvidos” (PROJETO, 2015, p. 7). Em outro trecho afirma-se que “o que existe de mais importante em

todo o processo educacional é a pessoa, o ser humano” (PROJETO, 2015, p. 14), que é “valorizado em todas as suas potencialidades, despertando atitude positiva frente à vida”.

Nas falas dos educadores a ideia de desenvolvimento ou formação integral, incluindo a perspectiva de transformação social, também é bastante presente:

É uma escola que vê os conteúdos ditos normais, de todas as escolas, não como mais importantes, mas um meio pra conseguir ser um ser humano integral (Educador Plural).

O objetivo nosso é que a pessoa seja inteira. Eu penso na pessoa, ela tem que ter conhecimento, mas ela tem que saber o que que ela faz com esse conhecimento [...]. Então a gente está querendo uma pessoa assim, sabe? Uma pessoa mais inteirinha, mais firme, mais presente, mais feliz! É isso, esse é o objetivo da gente! Sem tirar o tal conhecimento, que faz parte disso tudo. Agora, eu sempre falei que conteúdos, os conteúdos da escola, eles são pretextos, eles são pretextos! Eu uso o conteúdo pra eu conseguir autonomia, respeito, atitude e discernimento, essas coisas (Educadora e gestora Coletivo).

Eu penso que o objetivo principal da Escola Pluricultural Odé Kayodê é instrumentalizar da melhor forma essas crianças que estudam da educação infantil até o quinto ano pra que eles, primeiro compreendam a nossa realidade que é uma realidade originalmente constituída de forma diversa, que a gente consiga instrumentalizar, e aí eu tô falando mesmo de possibilitar aprendizagem e convivência, aprendizagem em todos os aspectos: cognitivo, afetivo, emocional, relacional, de conviver mesmo com a diferença [...] perfazer toda aquela matriz curricular, alcançando aqueles objetivos previstos [...] pra além disso, é de fato formar de forma inteira, integral (Educadora Diálogo).

Estas afirmações, embora não discutam a transdisciplinaridade, estão permeadas pela significação profunda e ampla desta perspectiva que prima pelo desenvolvimento do humano através de sua valorização como ser de corporeidade, emoções, racionalidade, sensibilidade, estética, sociabilidade, política, dentre outras dimensões que superam a transitoriedade disciplinar. Observamos que esta compreensão de transdisciplinaridade é vivenciada em muitas situações na EPOK e se expressa em condutas, atitudes, valores e saberes.

A escola busca o desenvolvimento humano desde uma perspectiva complexa, mesmo sem mencioná-la em seu projeto. Dá especial importância à corporeidade nos processos de educação, o que significa que os corpos não estão aprisionados a relações verticalizadas e à coerção mutiladora insistente na escolarização moderna que supervaloriza um tipo cultural de humano e trata os diferentes como desviantes, inferiores e carentes, como discute Candau (2012c) a partir de estudos em diversas escolas brasileiras. A formação integral do ser, nesta perspectiva, não corresponde à formação hegemônica de pessoas diferentes em identidades iguais, mas à potencialização das plurais formas de ser (WALSH, 2011) existentes no mundo a partir do cuidado com elas enquanto pessoas entretecidas pelos planos físico, cognitivo,

emocional, relacional, espiritual, dentre outros. As falas acima deixam evidente que a escola não busca a mera instrução, mas sim o desenvolvimento humano (TORRE, 2012).

Em distintas oportunidades a escola rompe com as estruturas rígidas dos tempos e dos espaços por meio de experiências que transcendem os conteúdos disciplinares integrando-os como uma parte do processo de desenvolvimento humano, mas sem se reduzir a eles em uma perspectiva transmissora. A educadora e gestora Coletivo evidencia a insatisfação com a escolarização hegemônica que é

[...] muito quadradinha, muito, assim, com uns formatos que a gente vê que não condiz com a vida. A vida evolui e a escola continua a mesma. Então, essa coisa incomoda [...] Mas essa ideia de “vamos fazer uma educação diferente, vamos pegar a educação pela arte, pela cultura, pela vivência”. Porque é assim que a gente aprende! (Educadora e gestora Coletivo).

Nota-se outra vez que a ideia da escola é irromper rumo à transformação dos modos de educar convencionais e alinhados ao reducionismo do paradigma moderno newtoniano-cartesiano integrante da colonialidade, como discutimos anteriormente a partir de autores como Walsh (2011), Moraes (2012), Mignolo (2014) e Candau (2016a). A EPOK vai assim criando rachaduras no modelo convencional de escola, isto é, construindo outras possibilidades de educar no tempo contemporâneo, religando conhecimentos como uma ecologia de saberes que nunca está completa e fechada a uma nova perspectiva, mas fundamenta-se na abertura dialógica entre distintas epistemologias a fim de construir saberes mais relacionais, ecologizados, coletivos, horizontais e flexíveis, como propõe Torre (2012).

Evidentemente, a instituição está em processo nesta direção, pode ainda se aprofundar muito mais nas possibilidades, mas suas concepções compartilhadas pelos gestores e educadores, bem como suas ações, dão indícios de que estas reorganizações estão em curso de despreendimento das amarras coloniais, mesmo que este processo por vezes seja oscilante.

O Bom Dia incluiu uma vivência relacionada ao início iminente da estação da primavera. A conversa começou com o destaque da importância da árvore para todos os outros seres. Uma criança falou que a árvore dá o vento para os seres humanos respirarem.

Educadora: Que que é o vento gente? O que que é o vento?

Criança: É um ar que passa.

Educadora: Olha a resposta do [cita o garoto] que tem muito sentido. Como que é? O ar que passa? É uma resposta. Cabe. Mais alguma coisa: é o ar...

Criança 2: O ar é um ventinho que vai passando né

Educadora: Então o vento é o ar que passa? O que [cita outro garoto], completa aí.

Criança 3: O ar tem oxigênio

Educadora: O ar tem oxigênio. Também, mas nós estamos falando o que que é o vento. Porque o [cita um garoto da roda] falou que é a árvore que dá o vento pra gente respirar. Ficou meio confuso, mas eu acho que entendi o que ele quis falar. Só que

essa palavra vento quando ele usou ali ficou assim um pouco estranha, porque o vento é o ar que passa, então o que que na verdade a gente respira? A gente respira é o vento?

Criança 3: O ar!

Educadora: O que que vocês acham disso aqui, de eu pegar a ideia e dar uma melhoradinha só um pouquinho. Ele falou assim: vento é o ar que passa. Gostei, tá bom. Mas pra ficar mais simples ainda: vento é o ar em movimento. Que que vocês acham? Dá pra entender? Se for um ar parado tem vento? Quando o ar tá parado... pode ter ar e não ter vento? Agora, tem jeito de ter vento e não ter ar?

A conversa continuou por alguns minutos. Os educadores organizaram as crianças a fim de saírem da escola pelo Quintal e chegarem até uma árvore próxima ao Rio Vermelho em um terreno ao lado da EPOK. Todos atravessaram uma cerca de arame farpado e foram para debaixo da árvore. Era por volta de 08h:00min quando todos fizeram uma roda com a árvore ao centro. Alguns sentaram, outros ficaram de pé. Uma educadora leu a história da Árvore Generosa, que levantava a temática do respeito ao meio ambiente. A leitura foi bastante formal, sem criar muitas conexões com as crianças. A educadora dinamizadora do Bom Dia comentou a respeito de princípios de sustentabilidade, perguntando sobre a história para as crianças e problematizando alguns aspectos.

Educadora: O que que é ser generoso?

Criança 4: Fazer coisas boas pro outro.

Educadora: E a árvore tava fazendo coisas boas pro outro... e ela?

Criança 4: Ela tava ficando ruim, porque ela tava ficando toda destruída.

Criança 5: Ela tava morrendo.

Educadora: Será que esse é um tipo de relação boa [cita uma garota]? Tem que fazer tudo pro outro ser feliz? Isso é ser generoso? Será que ser generosa só com o outro? O menino foi generoso? [...] Qual que é o contrário de ser generoso? Qual que é a palavra? Acha uma palavra.

Criança 6: Egoísta.

Educadora: Egoísta é uma palavra que cabe, que é o antônimo de generosa: egoísta. Essa história, a gente vai conversar mais sobre ela na sala.

As crianças são convidadas a tocar na árvore e senti-la e depois escolherem uma folha do chão para levar para a escola e escreverem seus nomes. Alguns minutos depois, em meio às brincadeiras e conversas entre as crianças, todos voltam para a escola pelo mesmo caminho e se dirigem ao Refeitório para o café da manhã. Algumas permanecem por ali, mas a maioria circula pela escola. Na Sala Passaredo há um aparelho de som tocando músicas populares tradicionais. Algumas crianças escrevem seus nomes nas folhas que pegaram embaixo da árvore. As turmas se reúnem em suas salas, mas nem todas continuam com atividades relacionadas à vivência.

A turma Tucano vai para um espaço atrás de sua sala de aula para pintar vasos de barro a fim de plantar sementes de diferentes tipos de flores. Segundo as próprias crianças essa atividade estava acontecendo porque iriam escrever poesias de flores em um momento posterior. As cores e formatos de desenhos nos vasos eram variadas e as crianças interagiam constantemente comentando e colaborando nos trabalhos umas das outras.

A turma Beija-Flor foi para a Praça do Sol plantar sementes de girassol com o auxílio do educador de referência e dois funcionários da Vila Esperança. Um dos funcionários liderou a atividade relatando sobre o cultivo do girassol pelos índios norte-americanos.

Funcionário: Essa sementinha, depois que ela germina, que ela nasce, que ela cresce, ela vai dar uma flor. E essa semente fica bem aqui dentro [coloca sementes de girassol sobre uma flor artificial da espécie]. Além de ser muito bonita essa flor.

Criança 7: Parece que é da cor do sol

Funcionário: Exatamente!

Criança 3: E parece o sol.

Os adultos orientaram as crianças para o plantio das sementes de girassol no solo que já havia sido preparado com esterco. As crianças manusearam a terra com esterco, colocaram as sementes e molharam com um regador. As crianças riram comentando que estavam pegando em cocô, mas todas mexeram na terra. No dia seguinte a turma pintou uma pedra em que o educador de referência escreveu “PLANTACÃO DE GIRASSÓIS” a fim de sinalizar onde as flores foram plantadas (registro em áudio de observações no dia 19 de setembro de 2017).

Estes trechos de diferentes vivências articuladas em uma mesma manhã trazem elementos que permitem percebermos a presença de uma visão transdisciplinar e transformadora na escola, partindo de emergências para discutir conhecimentos científicos e saberes tradicionais, bem como despertando sentimentos em processos de experiência atrelada à realidade circundante. Estas vivências não são eventuais na escola, mas fazem parte do cotidiano e ainda assim não perdem sua potencialidade e impacto sobre a vida dos estudantes.

Consideramos que a EPOK, ao se construir com fortes elementos de interculturalidade crítica, rompe a rigidez de tempos, espaços, metodologias e conteúdos, bastante problematizada por Candau (2010b; 2012b; 2016a) em seus estudos. Esta tessitura intercultural é brecha decolonial, no sentido que foi discutido nos capítulos anteriores, impulsionando a escola a ter caráter criativo e possuir aquilo que Torre (2012, p. 129, tradução nossa) aponta como “a flexibilidade dos horários, espaços e aspectos organizativos a respeito dos conteúdos acadêmicos, o que possibilita um diálogo entre as disciplinas”. Assim, evidenciamos que o entrelaçamento circular e retroativo entre as bases teóricas deste estudo, apresentando-se de distintos modos na realidade do caso estudado, é potente no sentido de mostrar que as diferenças culturais são promotoras de aberturas para uma educação criativa, dinâmica, transdisciplinar.

Neste sentido, é perceptível também o caráter transformador da visão de educação presente na Odé Kayodê especialmente ao “partir das nossas culturas originais, que seria a cultura africana, afro-brasileira e a indígena”, para usar as palavras do educador Resistência. Aliás, consideramos que é por insurgir desde estes referenciais culturais mais abertos a uma perspectiva circular e holística da realidade que a escola se constrói como horizonte transdisciplinar e transformador possível. Os seguintes trechos de entrevistas ajudam a entender que a visão e as práticas da escola partem fundamentalmente do gradativo aprofundamento dos gestores e educadores com elementos presentes nas culturas de matriz africana e indígena, sobretudo a ideia de circularidade/roda:

Nossa referência então eram os povos indígenas, e são, e os negros, ou seja, as culturas negras, bantu, nagô e a ligação que a gente tinha com Angola Congo através da umbanda e com os nagô através do candomblé, que a origem da gente é nação ketu que é iorubá. Hoje nossa ligação com a África é iorubá, então a gente só aprofunda no caminho feito. A filosofia africana, o jeito de encarar as coisas, a maneira de organizar a sociedade, começando da sua família, do seu grupo, da sua comunidade, não pode

ter nada melhor do que isso! Pelo menos não pra nós, que bebemos disso, fomos feitos desse barro [...] Na forma de organizar as coisas, por exemplo. É só um exemplo: a ideia do círculo. É uma referência até material, mas que dentro dela tá um universo ali junto, na divisão de tarefa ou de, na circularidade do poder, na possibilidade de confronto, mas ao mesmo tempo confronto, mas não combate. (Idealizador Desafio).

Eu acho que desde a roda, que é o princípio básico assim, em que todos podem se olhar, podem se ver, tem possibilidades igualitárias de se expressar. Esse é o princípio básico que norteia nosso processo educativo. E o trabalho com a ancestralidade, o reconhecimento das nossas raízes, dos saberes dos mais velhos, de quem veio antes da gente. Então tem vários aspectos que a gente tenta se amparar nas culturas ancestrais (Educador Liberdade).

É um jeito de viver! A gente trata a criança como numa tribo, ninguém é dono dela. Todo mundo é responsável por ela [...] todo mundo está atento com todo mundo, pra todo mundo se ajudar. Isso é um jeito tribal, é um jeito indígena e africano de ser (Educadora e gestora Coletivo).

Eu não conheço uma tribo indígena que não se encontra em roda, ou que a roda não seja significativa. [...] A roda é onde todo mundo se vê, todo mundo está igual, não tem ninguém à frente de ninguém, onde todo mundo tem o direito de falar, é só levantar a mão e você consegue ver [...] tem tudo a ver com a proposta da escola (Educador Resistência).

[...] e a roda da capoeira, ela veio somar com isso, como a roda da ciranda, como a batucada que você faz roda, batuque em roda [...] é uma forma mais fácil de educar, mais fácil de entender [...] pras pessoas entenderem esse processo circular que é o círculo da vida, também, é o eixo que você roda da terra [...] Quando você tá em cima, falando na capoeira, você consegue movimentar, e quando você abaixa, essa movimentação de você fazer esse movimento universal e você ver o mundo de cabeça pra baixo é outra coisa, capoeira a gente tem essa maravilha de fazer essa movimentação (Educador Poesia).

Enquanto organização complexa, a EPOK valoriza a dialogicidade em seus processos sempre pensados em roda, articulando realidades, acontecimentos, perspectivas e emergências da realidade com o objetivo de auxiliar no desenvolvimento de pessoas com a capacidade de pensar o todo em relação com suas partes e superar os reducionismos e polarizações dogmáticas, como defendem Moraes (2012) e Morin (2015). A ideia da roda parece um aspecto fundante neste sentido, um enraizamento cultural que permite outras concepções daí derivadas.

As falas acima indicam que o fazer roda presente nas culturas de matriz africana e indígena é tomado como vivência que não está restrita à concretude de um círculo de pessoas ou de um espaço arredondado. Fazer roda significa enxergar que o mundo está em movimento ininterrupto e que tudo que está nesta grande roda da vida se entrelaça e pode ser percebido por cada pessoa de um modo particular, da sua posição própria na roda, até mesmo de cabeça para baixo como na capoeira. A roda é, por natureza, transdisciplinar, porque ali as coisas não se prendem em cantos, mas giram, se relacionam e se transformam conforme o ritmo coletivo e também na interioridade de cada pessoa que se faz presente. É evidente que as culturas indígenas e africanas são as propulsoras deste tipo de pensamento que baseia a visão da escola.

De modo experiencial a Capoeira Angola, por exemplo, é um tipo de vivência em roda que apresenta às crianças a indissociabilidade entre as várias dimensões do ser humano.

O educador de referência da Capoeira Angola foi até à escola para se reunir com as crianças da turma Pica-Pau e leva-las para a Sala Ayó. Antes de sair da EPOK o mestre de capoeira comentou sobre a roda festiva na noite anterior como um momento de oportunidade para a vivência da capoeira enquanto linguagem que conecta corpo e mente e promove interação entre os participantes.

Educador: Quando a gente treina solto a movimentação é pra gente assimilar, mas quando você junta, quando faz essa junção, aí que tá o segredo, porque você vai ter que responder a pergunta da pessoa que tá fazendo pra você. Você tem que negar.

Criança 1: O que que é junção?

Educador: Unir as coisas, você vai unir. O que você vai fazer sozinho, o movimento solto, livre, é beleza. Agora, quando você faz isso com ela [aponta para garota], aí que você vai ter que respeitar a linguagem com o movimento dela, você vai responder a pergunta dela. Chama até de pergunta e resposta. Então seu corpo vai responder o que ela tá perguntando, com o corpo dela. Aí a fala, a questão da linguagem falada, ela não é, ela é expressada com o corpo. Aí que tá o segredo, é você tentar fazer isso e dar seguimento sem desconectar isso, porque o movimento é assim, é uma engrenagem, é igual um motor, se parar, ele para [...] a sequência que vocês vão fazer ela vai crescendo.

As crianças vão para a Sala Ayó no Espaço Cultural Vila Esperança com este educador. Mais alguns momentos são dedicados à conversa antes de treinar os movimentos corporais.

Educador: Aí agora você vai escrever uma história e essa história ela vai ser escrita pelo seu corpo, pelos seus membros do seu corpo todinho. E a fonte, onde é a fonte nossa? Aqui [aponta para a cabeça], que você tem que tá memorizando, colocando tudo que você tá aprendendo agora. E o olhar que é esse farol do nosso carro, ele tem que tá aceso todo tempo, baixo, alto, você tem que colocar ele sempre. Então não pode dormir porque senão você vai bater. [...] a audição tem que tá muito bem. Eu só vou movimentar porque o canto tá fazendo eu movimentar, a bateria, o ritmo tá me dando a pulsação do meu coração me movimentar, tá me emocionando pra fazer isso, se não fica aquela coisa robô, aquela coisa robótica. Não. Tem que trabalhar de acordo com o que tá pedindo, é a onda do mar.

Criança 2: Movimentar o nosso corpo.

Educador: Isso! E aí você vai na alegria do que a pessoa tá cantando pra você. Quem tá cantando, tá cantando pra você: “ai ai ai dê, joga bonito que eu quero ver! Ai ai ai dê, joga bonito que eu quero ver!” [música de capoeira]

As crianças falam sobre ser importante mexer o corpo e o sangue. O educador avisa que as atividades vão começar e todos ficam ansiosos pelos exercícios. Um aparelho de som é ligado com músicas de capoeira sendo reproduzidas. Forma-se uma roda. As crianças são orientadas a manterem silêncio e repetirem os movimentos indicados pelo educador. Algumas crianças continuam conversando um pouco, mas logo todas conseguem se concentrar em alguma medida na atividade e trabalhar os diferentes movimentos apresentados pelo educador, que durante todos os 50 minutos restantes permanece explicando os movimentos e auxiliando individualmente (registro em áudio de observações no dia 16 de agosto de 2017).

A circularidade em perspectiva cultural se encontra com a não-linearidade presente nas discussões do pensamento complexo e transdisciplinar feitas por Morin (2007) e Moraes (2008). Os saberes ancestrais milenares presentes nas culturas africanas e indígenas trazem elementos que recentemente tem sido admitidos pela cientificidade ocidental como lógicas

organizadoras da realidade, como a inseparabilidade integral do ser evidenciada na Capoeira. Os subalternizados guardam em suas concepções contra hegemônicas potencialidades de superação da lógica disjuntiva espalhada globalmente na modernidade/colonialidade. Ter a roda como eixo pulsante e enérgico que inspira o processo pedagógico faz com que a EPOK esteja para além do trabalho sobre culturas historicamente inferiorizadas e se movimente no sentido de se forjar a partir delas.

[...] eu coloco assim, acho que é pedagogia da roda, sabe, que já tem tantos termos que fala pedagogia não sei do que, eu colocaria pedagogia da roda. Da coisa circular. E roda não só porque é círculo. Roda, fazer roda, ensinar e aprender, esse processo de ensinar e o processo de aprender, quando ele acontece em roda ele tem mais possibilidade de acontecer um simultâneo com o outro [...] se possível a roda no chão, porque esse contato com o chão, com a terra também, é muito ancestral e muito dessa questão da cultura mesmo indígena e africana, das nossas raízes. Quando a gente vai ver a organização social dessas culturas, é muito assim circular: as ocas, as danças, indígenas [...] todas têm essa questão da circularidade muito forte [...] é fundamento mesmo de existência, fundamento dessa escola existir, é o jeito de viver, o jeito de estar nesse mundo, a presença de estar nesse mundo dentro da cultura indígena e africana, que é eu tá presente, eu tá assentada. A questão indígena quando a gente faz roda, quando a gente põe o pé no chão, quando a gente toca o maracá. Aquilo tudo tá o fundamento dessa escola, ter o pé no chão, a gente acreditar, e acredita, e quanto mais a gente se firmar nesse chão, mais possibilidade de voar a gente tem. Pé no chão, cabeça longe, e o equilíbrio necessário pra essas partes tarem onde querem estar, mas sempre conectadas, sem se romper (Educadora e gestora Esperança).

Com esta fala notamos que as matrizes culturais da escola não são apenas um elemento a mais da instituição, mas são a substância existencial que torna a experiência irrepetível, tão singular e potente. Antes de fundamentos pedagógicos advindos de teorias acadêmicas, as raízes da forma de pensar a educação na Odé Kayodê estão nas culturas africanas e indígenas, na valorização da resistência de modos outros de ser, pensar, viver, de re-existir, fazendo presente de algum modo a possibilidade de uma pedagogia aproximada à pluriversalidade (MIGNOLO, 2014) que se expande nas diversas maneiras de ensinar e aprender:

Bem, a gente não aprende só escrevendo, porque todo momento a gente tá aprendendo. Cantando, lendo, aqui conversando mesmo a gente tá aprendendo. E aqui a gente aprende isso, que a gente aprende de várias formas [...] A gente não aprende só sentado olhando pra um quadro, igual a tia fala, sendo uma máquina de xerox, só copiando, a gente tem que saber o significado daquilo primeiro pra depois fazer. E a gente aprende sentindo, com o corpo inteiro (Roda Arara Vermelha).

Entendemos que esta atitude de ruptura e transição da escola rumo a um novo paradigma da educação, como evidenciado pelas crianças, ocorre por conta de bases pedagógicas pluriversais enraizadas nas potências das culturas relegadas ao esquecimento e à inferiorização no contexto sociopolítico. Nesta medida, a Odé Kayodê transforma e se transforma por meio da construção de um modo pós-abissal de enxergar a realidade e de fazer educação aproximada às culturas de matriz africana e indígena. Caminha na direção de superar a disciplinaridade da

colonialidade em prol da decolonialidade transdisciplinar, como propõe Maldonado-Torres (2016), mas também com a consciência profunda de que a diversidade do mundo está a produzir distintas epistemologias a todo o tempo, que mesmo sendo marginalizadas são vitais para possibilitar novos caminhos diante de modelos sociais e antropológicos em esgotamento por seguirem um pensamento cego e monocultural (SANTOS, 2009; MORIN, 2015).

Entretanto, a escola não chega a romper totalmente com a perspectiva disciplinar na organização do currículo, no planejamento dos professores e nos materiais didáticos. Ao mesmo tempo, a visão compartilhada pelos profissionais é de que os conteúdos disciplinares são possibilidades de partir de uma certa visão da realidade rumo a alargamentos. Um conteúdo, atividade ou assunto pode ser trabalhado de modo a transcender a visão disciplinar e colocar como elemento central a reflexão sobre a realidade, como na situação a seguir:

Durante o mês de agosto a temática da EPOK centrava-se nas tradições populares. Durante a semana que se iniciou no dia 14 de agosto várias atividades foram relacionadas ao Saci Pererê. Em uma das atividades a educadora de referência da turma Arara Vermelha leu com as crianças um poema sobre o Saci. Depois da primeira leitura comenta sobre algumas palavras do texto e propõe a consulta ao dicionário para definir seus significados.

Educadora: Usa até uns termos engraçados pra falar... saracoteia, vocês já escutaram essa palavra?

Educadora: O que que significa?

Criança 1: Ah, uma coisa bagunqueira!

Educadora: Saracoteia? Será que é bagunça?

Criança 2: É agitada!

Educadora: Eu acho que é movimenta... “para de saracotear menino, sossega o facho!”

No quadro a professora escreve uma lista de palavras: saracoteia, sirigaita, sururu, relva, cururu, serelepe. A maioria das crianças procura pelas palavras no dicionário em dupla até os significados serem encontrados, com interferências da educadora conduzindo o que entende ser a melhor definição da palavra no poema estudado.

Educadora: Apronta uma confusão... aqui tá escrito briga ou confusão. E você sabe de que origem é essa palavra, sururu? De origem tupi, é indígena, que significa briga ou confusão. Eu acho que no caso do Saci é mais confusão do que briga.

A conversa era constante entre as crianças durante toda a situação relatada. Não estavam todos em silêncio olhando para a professora. Na maioria do tempo essa vivacidade das crianças não atrapalhou a realização da atividade e o desenvolvimento dos diálogos. Depois a educadora pediu que cada um escrevesse o que considerava como o sonho do Saci. Em seguida a educadora levantou a discussão sobre o respeito aos diferentes corpos com suas marcas. O fato de o Saci ter apenas uma perna foi usado como gatilho para falar sobre deficiências físicas.

Educadora: E aí a pessoa tem que aprender a viver dessa forma. Nem sempre as pessoas que estão em volta conseguem acolher a pessoa assim. Ou acha que a pessoa é um coitado, ou discrimina.

Criança 3: O irmão da minha vó ficou sem uma perna.

Educadora: Pois é. E aí como que é a sociedade em relação a isso? (registro em áudio de observações no dia 14 de agosto de 2017).

Este tipo de situação representa a criação de fissuras por meio de atividades que não negam o modelo disciplinar, mas que também não se prendem a ele, buscando a perspectiva interdisciplinar a partir de projetos temáticos e alcançando elementos de transdisciplinaridade como sendo a valorização central do sujeito humano em sua multidimensionalidade e em sua capacidade de problematizar a realidade. Na situação relatada um mesmo assunto possibilitou percorrer questões que dizem respeito a diferentes áreas do conhecimento e que as transcendem.

A fundação desta escola se dá na perspectiva de formar integralmente e ao mesmo tempo transcender tal formação por meio do ato de transformar a realidade do mundo, criando um outro mundo possível a partir das vivências e das pessoas nelas engajadas. Este aspecto de contestação da realidade presente não é uma resistência passiva diante do cenário da colonialidade/modernidade, mas é a provocação da emancipação social e da autonomia dos sujeitos de seu interior para fora, aproximando-se ao pensamento decolonial (MIGNOLO, 2014). A escola opera esta rachadura especialmente pela preocupação central com o entrelaçamento das questões de identidade e diversidade, entendendo que ambas se relacionam e contribuem para a formação do sujeito humano em viés emancipatório. As falas a seguir apresentam um pouco deste aspecto nas concepções dos educadores.

Desde sempre, nessa questão da sacada da gente que era identidade como forma política de luta e de afirmação da gente, isso como, a gente viu que uma pessoa que tem identidade e que sabe e procura saber quem é não pode ser subjugada e nem subalternizada. Não tem, não cabe, não funciona. Então, pra nós esse era o serviço que a gente podia fazer pra humanidade, pelo menos essa humanidade nossa aqui. Então, uma pessoa que tem identidade e segurança da sua identidade ou das identidades que pode ter, ela tem respeito pelo outro, ela consegue enxergar a diferença do outro, a sua própria, então ela é mais feliz (Idealizador Desafio).

[...] o que vinha à tona com grande força era essa ideia de resgate cultural, de trabalhar um pouquinho a identidade da criança, em específico o componente afro e indígena (Educador Possibilidade).

[...] a gente zela muito pela construção da identidade de cada um, e não tem jeito de pensar na nossa identidade enquanto viventes e brasileiros, sem pensar na formação histórica do Brasil, que foi uma formação que teve como alicerce as culturas indígenas, africanas e europeias e todas as outras [...] O que que seria da educação se fôssemos todos iguais? Quer dizer, a educação ela é feita pra que todos sejam iguais. O que eu acho que esse espaço vem é dizer que não, educação não existe pra que todos sejam iguais, educação existe pra que todos sejam. Ponto. Sendo, cada um vai ser o que é (Educadora Presença).

[...] educar pela diversidade, pela possibilidade de se rever, e pelo respeito da convivência, onde eu posso ser o que eu sou e o outro também tem o direito de ser. E é essa a riqueza do conviver, eu aprender com o outro, e isso permeando o processo de leitura, de escrita, que é a alfabetização, mas a alfabetização também dos números, alfabetização de mundo mesmo: eu ler e escrever a letra, mas dentro desse sentido (Educadora e gestora Esperança).

Eu gosto muito de aprender quem a gente é [...] aqui a gente aprende muito que os indígenas, que os africanos são nossos antepassados e nós somos eles. A gente é indígena, negro e branco – nós somos tudo misturado e em alguns se destaca mais a personalidade, em outras não [...] Também a gente pode ser até mais branco de pele, mas a gente é negro por dentro, porque a gente tem nossas raízes (Roda Arara Vermelha).

A visão que a escola traz é de uma educação pela diversidade e na diversidade a fim de possibilitar que a formação das identidades dos estudantes integre elementos culturais referentes à ancestralidade indígena e africana. Neste mesmo processo, é evidente a ênfase na urgência de estabelecer estruturas para a construção do respeito entre as pessoas com suas diferenças culturais. Nos trechos acima aparece uma ideia de educação que respeita a individualidade de cada um e tenta fugir à tendência escolar convencional de homogeneização e formatação de todos em um padrão humano ideal forjado na colonialidade. Uma educação para que todos sejam – e não para que todos sejam iguais no sentido de uniformização – em suas diferenças do que e como são está próxima da ideia de pluriversalidade epistemológica emergente por meio de relações interculturais, isto é, uma construção plural de modos de ser e saber possibilitada entre os sujeitos com – e por conta de – suas diferenças culturais. Deste modo, compreendemos que a proposta educativa da EPOK se aproxima da teorização discutida neste trabalho com a articulação de decolonialidade, complexidade, transdisciplinaridade e interculturalidade.

No mesmo sentido emerge um aspecto da interculturalidade crítica sobre a qual Candau (2012b) trata e que entendemos tecido junto à visão transdisciplinar e transformadora da instituição. Estamos falando da emancipação social e a autonomia promovidas pela escola concebida como espaço de desconstrução de estereótipos e de resgate das identidades construídas como diferentes e inferiores, assim como um ambiente com dinâmicas reconstruídas e permeadas pela crítica sociocultural. Questões como masculinidades, gênero, violência, deficiências físicas, etnicidades, enfim, diferenças culturais (SILVA, 2014), são discutidas em diferentes níveis na perspectiva de serem construções sociais que precisam ser enfrentadas desvelando a colonialidade e evidenciando o entrelaçamento intercultural para questionar relações de poder.

Na observação do cotidiano da escola notamos que muitas atividades apresentam características de transdisciplinaridade, pois não se fixam rigidamente em disciplinas, mas extrapolam e transcendem conteúdos para trabalhar habilidades e o desenvolvimento integral de pessoas criativas. Notamos a preocupação da escola com o desenvolvimento individual e com a vida como um todo das crianças, inclusive com sua formação no espaço familiar, o que pode ser visto nos diálogos entre adultos e crianças e com as famílias.

Ficou muito marcado em nossa percepção que a escola tem cotidiano, mas não tem repetitividade, monotonia; as cores são as mesmas, mas sempre há novas combinações. É como as notas musicais que são apenas sete, mas sempre tem reorganizações e novas possibilidades, novos ritmos, estilos, melodias, instrumentos e letras. Todo dia são as mesmas pessoas, os mesmos espaços, o mesmo tempo, mas são diferentes as criações, porque estas mesmas pessoas que se reorganizam todos os dias são diferentes entre si e por isto produzem coletivamente novas sinergias, novas diversidades a partir de sua pluralidade. De algum modo consideramos que não é que essa escola faça com que as crianças sejam curiosas, criativas e felizes, é que ela não atrapalha tanto o fluir da vida de cada uma delas, geralmente não abafa a potência criadora do fluxo corrente da vida, não tenta amarrar, manter presa a subjetividade a um padrão encaixotado; mas deixa fluir, abre portas para o fluxo e potencializa o viver, o sentir, o estar, o pensar e o ser que já são plurais. Simultaneamente há monotonia, monólogos e ranços da colonialidade que divergem do nível intencional e criam incongruências. Isto não para a busca pelo enfrentamento, mas promove estremeceamentos importantes em meio às contradições.

4.3.7 Currículo polivalente

Por ter elementos de transdisciplinaridade, uma escola criativa tem um currículo em movimento, em ação; um currículo que é complexo e multidimensional a partir das experiências propulsoras de criatividade. É polivalente, aberto, flexível, adaptado, vivenciado, centrado mais em capacidades do que em conteúdos acadêmicos, de acordo com Torre (2012). O desenho curricular é nesta perspectiva um traçado do plano formativo dentro da perspectiva transdisciplinar e transformadora e por isto se constrói por meio de relações ecologizadas em projetos, cenários e situações de aprendizagem diversas.

A Escola Pluricultural Odé Kayodê explicita em seu projeto político-pedagógico que concebe o currículo como constituído por experiências que articulam vivências e saberes dos estudantes com conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, de modo a contribuir para a formação de identidades. Pensa-se um currículo vivo, expresso em conteúdos, mas também em relações, rotinas, normas de convívio, aspectos didáticos, espaço físico, rituais, organização do tempo, materiais utilizados, enfim, toda a vida que atravessa o cotidiano da escola. Não se trata, portanto, de um currículo prescritivo e desconectado de sentido para as crianças, mas a busca é por criar e recriar cenários de interação sociocultural dos estudantes. Podemos notar nesta proposta de currículo princípios como flexibilidade, globalidade, transversalidade, diversidade, interculturalidade e transdisciplinaridade, importantes marcadores apontados no VADECRIE (TORRE, 2012).

O desafio para a EPOK está em como organizar seu currículo tendo em vista este horizonte intencional interpelado pela obrigatoriedade da orientação por referenciais curriculares estaduais. É neste ponto que a escola avança ao reinterpretar os conhecimentos elencados no documento do estado para se articularem à proposta da escola. Para isto, como apresentado anteriormente, os projetos temáticos da Vila servem de orientação para reorganizar os conteúdos de acordo com as propostas vivenciais a serem desenvolvidas. Esta estratégia de transgressão com a lógica curricular hegemônica faz sentido para os educadores:

Como a gente é uma escola que tá dentro do Espaço Cultural Vila Esperança, então tem os projetos maiores que a gente já tem como linha anual [...] tem algumas coisas que já são fixas como [...] guarda-chuva. Mas tem a, acho que a energia que inspira, ela paira, e a gente vai trazendo essa proposta [...] e aí o planejamento ele acontece trazendo um pouquinho da proposta (Educadora Presença).

A gente trabalha a questão de muitas festas culturais, assim, se pensa a formação dessa escola como um todo [...] tem as festas que dá uma certa orientação (Educadora Criação).

A gente tem a proposta que é geral, de formação, dos parâmetros que vem da parte nacional, da parte estadual, mas que a forma de fazer, de alcançar, é feita de uma forma diferente, é pensado específico pra essa escola. A gente não tem um modelo que veio de fora e que a gente pega ele e aplica não. O que que isso aqui que a gente tem como obrigação, como que a gente vai trabalhar isso na escola pra que isso seja gostoso pro aluno, pra que não seja o aluno vir por vir pra escola. Não! Ele tem que aprender isso aqui? Tem. Mas vamos fazer isso aqui ser agradável, ser prazeroso pra essa criança? (Educador Plural).

No referencial curricular tem os conteúdos, tem os títulos. Então nós pegamos esses títulos [...] e valorizamos mais. [...] ninguém nesse Brasil cumpre todo aquele referencial, mesmo porque é impossível [...] o que é desnecessário a gente não faz. A gente faz o que é importante. E a gente escolhe isso junto (Educadora e gestora Coletivo).

O que tem no currículo que contemple, por exemplo, o Porancê, as vivências africanas do Ojô Odé. E a gente vai trazendo esses conteúdos e organizando da forma como nossa escola é, pra que fique lógico também pras crianças [...] O que que a gente consegue localizar na roça que está lá no currículo? (Educador Resistência).

[...] a gente mexe mesmo, literalmente a gente mexe na matriz curricular. Se trânsito é pra trabalhar nessa semana, mas a gente percebe que não tem sentido dentro do contexto que a gente tá vivendo, de acordo com esse grupo, não é um assunto de agora, ele não vai ser trabalhado agora porque ele tá posto na matriz ou tá designado pela secretaria [...] a gente compreende a obrigatoriedade, a questão do conteúdo e a questão curricular como direito mesmo da criança, direito à aprendizagem, mas não tem que acontecer de forma rígida e no tempo dos programas. De fato, o direito à aprendizagem tem que se dar com sentido [...] de acordo com os sujeitos, o interesse e o desejo dos sujeitos (Educadora Diálogo).

As temáticas mensais da Vila Esperança são tomadas como possibilidade de desenhar percursos de aprendizagem que articulem sentidos para os conteúdos escolares. A ordem convencional de organizar as atividades da escola a partir do currículo é rompida a partir do momento em que são as vivências previamente definidas pela escola que organizam a lógica

curricular. Não se trata de encaixar a proposta da escola ao currículo estatal, mas de encaixar este currículo à proposta da escola de valorizar questões culturais como eixos orientadores das situações de aprendizagem. Isto permite um currículo em fluxo de vivências que não é depositado ou aplicado de dentro para fora, mas é criado e recriado em meio à energia construída na escola.

A escola também tem a “denominada parte diversificada: (vivências culturais africanas e indígenas); atividades artísticas e lúdicas (brinquedoteca, artes visuais, artesanato, dançaterapia e artes cênicas); atividades de comunicação (rádio e cineclubes)” (PROJETO, 2015, p. 31) que ocorre de modo sistemático e integrado ao desenrolar dos conteúdos formais. O projeto político-pedagógico apresenta as atividades em sala de aula e esta parte diversificada do currículo de modo articulado. A educadora e gestora Esperança reitera que as experiências que as crianças têm com a Capoeira Angola, com a Rádio da Vila, com a Dançaterapia, e também com as vivências africanas e indígenas e oficinas na Vila Esperança não são consideradas como atividades extracurriculares ou complementares, mas como parte integrante e vital do currículo. São diversas as possibilidades vividas pelas crianças no cotidiano, como elas próprias afirmaram nas rodas de conversa:

Eu me sinto feliz muitas das vezes quando eu vou pra farinhada, porque lá a gente faz muitas brincadeiras, zoa muito e é divertido. [...] Eu gosto quando a gente vai pro quintal, tipo lá embaixo, aí lá é confortável. [...] Eu gosto quando tem o Porancê, que tem aquela música [as crianças cantam a música] que é uma pessoa o caçador e a outra é a caça, só que aí depois vira o contrário: a caça vira o caçador e o caçador vira a caça. Eu também gosto do Ojó Odé porque tem a oficina de Ori, que eu sempre vou na oficina de Ori [...] eu aprendo a minha ancestralidade, de quem veio antes de mim (Roda Arara Vermelha).

A gente também aqui a gente aprende, brinca, brinca de muitas coisas e a gente pode fazer qualquer coisa, tipo pode descer lá pra um cantinho pra gente ler livro junto com a tia também. [...] Eu gosto mais da sala de aula, da sala de capoeira, da sala de Dançaterapia, porque a capoeira lá tem um espaço pra nós treinar os movimentos tipo arraia, meia lua, chapinha, essas coisas. E a Dançaterapia porque lá nós aprende muitas coisas, se elástica (sic), fica bom (Roda Pica-Pau).

Ter atividades distintas e articuladas de modo não linear é característica central daquilo que entendemos aqui como sendo um currículo em ação, um currículo polivalente com aberturas interculturais e decoloniais existentes em uma escola criativa. Assim como as crianças afirmaram, percebemos que o cotidiano da EPOK é bastante pulsante. Ao mesmo tempo que uma turma está na sala de aula realizando exercícios de matemática, outra está na Dançaterapia, enquanto outra está no Quintal escrevendo poemas. Nas falas dos educadores aquilo que extrapola a sala de aula ganha destaque e coaduna com a identidade pluricultural da escola:

As crianças têm muitas atividades. Cada turma tem um horário de atividades que acontecem durante a semana. A minha turma, a exemplo, na quinta-feira eles vão pra capoeira e na sexta-feira eles tem Dançaterapia. Nos outros dias da semana a gente fica na sala tentando fazer todas as outras atividades. Na terça-feira de quinze em quinze dias a gente tem o Cine Vila e aí todo o resto acontece nesse tempo. Eles retornam à tarde pra outras atividades que eles mesmos escolhem ou que a gente convida (Educador Resistência).

A capoeira é só um viés pra várias outras coisas: pra dança, pro maculelê, pro samba de roda, pro coco, antes não tinha jongo, hoje tem jongo. [...] ela é uma porta pra agregar pessoas [...] pra quem não conhece a capoeira vê ela como uma coisa negativa [...] pela sociedade que não conhece, não lê sobre a capoeira [...] essa transformação de estar dentro da escola, é aí que você transforma ela (Educador Poesia).

Então pra mim a Dançaterapia é a possibilidade de fazer uma educação pluricultural, de educar a criança a respeitar a diferença a partir do movimento do próprio corpo, mas sabendo que a partir daquela diferença a gente pode, tem a possibilidade de encontrar algo em comum, e que aquele algo em comum seja um elo que une todo mundo com a possibilidade de cada um preservar a própria diferença (Educador Possibilidade).

O conjunto de experiências proporcionadas na EPOK acontece de modo retroativo e circular, isto é, as atividades não se organizam de maneira estanque e linear, separadas umas das outras e sem relação, mas são emaranhadas e atravessadas umas às outras no tempo, no espaço e na lógica de realização. Isto porque o tempo de jogar capoeira, de dançar, de fazer rádio e de se reunir em roda não é percebido pelas crianças como algo fora da escola, mas como algo que a própria escola oportuniza, como o tempo da vida na escola. Os educadores de referência das turmas e das demais atividades realizam o planejamento em conjunto. Em um dos dias da observação, por exemplo, o trabalho da turma Arara Vermelha com conteúdos de língua portuguesa se deu com a exploração de um material produzido por parte da turma na Rádio da Vila com um pesquisador congolês que visitou a Vila Esperança. A educadora de referência levou os áudios do programa de rádio em seu celular e o conectou a uma caixa amplificadora para que as crianças ouvissem a entrevista do convidado. Em determinados momentos ela pausava a reprodução, fazia perguntas para instigar a discussão sobre o que haviam acabado de escutar e pedia para que as crianças fizessem registros em seus cadernos. Este tipo de atividade possibilita uma movimentação curricular entre as diferentes experiências que os estudantes têm na escola.

Compreendemos que esta articulação é circular, inspirada na roda, com diferentes vivências se conectando umas às outras por meio de relações destacadas pelos educadores em cada cenário de aprendizagem. Nem todos os aspectos existentes no currículo são trabalhados por meio de vivências, mas os sentidos existentes nelas, ao alcançarem as subjetividades dos estudantes, de algum modo se ligam às outras atividades. A intenção da escola de formar um ser inteiro faz emergir diversas situações em que as crianças tem acesso ao conhecimento

científico, aos saberes populares e tradicionais, ao conhecimento de si mesmas em suas emoções e corporeidade, ao contato com as diferenças culturais e seus sujeitos, à fruição estética e expressão por meio de diversas linguagens, gerando em cada uma das experiências, e na articulação global de todas elas, possibilidades para o desenvolvimento criativo do ser como participante, mas também transcendente de tudo aquilo que é vivido. Desta maneira, as crianças vão construindo significados para as realidades do mundo, expandindo suas habilidades cognitivas, emocionais, sociais, físicas, espirituais e intrapessoais em um currículo aberto para que pensem, sintam, atuem e transcendam por meio de uma aprendizagem integrada, como diz Torre (2012), que é potencializada na EPOK pela perspectiva da roda.

Vale destacar que dentro de muitas atividades que expressam o currículo da escola percebemos a emergência de questões ligadas à proposta global. Isto é sobre recursividade e retroatividade, das quais trata Moraes (2015) ao discutir a complexidade. São dinamismos que estão para além de um documento, de um papel, surgem na vida da EPOK propiciando que os estudantes vivenciem entrelaçamentos culturais que impulsionam à derrubada dos padrões de poder coloniais por meio da valorização de elementos indígenas, africanos e afro-brasileiros:

Eu gosto muito dessa escola, assim, eu gosto muito dessa cultura, gosto muito de dançar esses jogos, gosto muito do jongo, da capoeira, gosto muito dessa cultura dessa escola, gosto muito das brincadeiras e aqui ensina que essa coisa de preconceito dos, das pessoas negras. [...] A coisa que eu mais gosto na escola, Jhonatan, eu considero que assim, ensina muito a cultura, ensina muito sobre nossos ancestrais. Eu gosto muito do passo, a pisada do café, assim, ensina essa pisada quer dizer, só essa pisada quer dizer muita coisa na nossa vida. [...] A gente aprende a ser também um pouco de índio, porque todo mundo é um pouco de índio. E a gente gosta de, por exemplo, eu gosto muito de ficar com os índios, porque teve um dia que os índios foi lá na aldeia que eu até me esqueci de ir embora do tanto que eu tava entertido (sic) e aí eu aprendi a ser índio e fiz novos amigos e aprendi muita coisa com eles [...] Eu aprendi com a cultura africana muito sobre nossos ancestrais [...] isso que a gente faz aqui na Vila é como se nossos ancestrais fizessem. O jongo ele tem muita coisa com os ancestrais. O jongo ele é um jogo africano em que dança ele, a gente toca ele, a gente canta ele. Tem muitas maneiras da gente brincar (Roda Tucano).

Dentre estas vivências frequentes citadas pelas crianças, a Capoeira Angola, como exemplo, ao trazer princípios teóricos e uma lógica de organização rítmica do mundo fundada em culturas africanas, possibilita a construção de modos de aprendizagem multidimensionais que não seriam contemplados em outros espaços da escola, mas que interferem no modo de pensar e agir das crianças quando trabalham com outras aprendizagens ligadas à sala de aula e demais cenários. Na Capoeira há a compreensão do outro por meio do corpo na roda, possibilitando a interculturalidade, assim como em outras vivências, a partir do conhecimento dos subalternizados, trazendo para o centro do currículo fontes epistemológicas que não são valorizadas na ciência moderna ocidental, o que interpretamos como uma fértil rachadura

decolonial e pluriversal da escola (MIGNOLO, 2014). Isto propicia o estremecimento de visões de mundo reducionistas e permite o alargamento de conhecimentos por meio do questionamento das narrativas totalizantes e localizadas.

[...] todas as escolas vão estudar a origem da terra lá na evolução [...] mas quando a gente abre a roda e coloca isso de uma forma que não tenha só a versão do big bang ou da Bíblia, do Adão e Eva, mas que a gente vai extrapolar isso e vai vir sim um mito africano que conta a origem do mundo, como surgiu de acordo com o povo tal. Lembrando que a África é um continente, e a gente localiza lá, isso é só um, e tem outros que tem outra versão ainda, depois tem os povos indígenas. Esse é um jeito de um povo indígena, imagina os outros! Já desmonta, já não se coloca como uma verdade [...] o objetivo não é em momento nenhum falar “é mentira” [...] a gente tá falando “bem, não é só assim não, vamos alargar essa, vamos olhar por outras perspectivas”. Isso é roda! Roda te possibilita isso, você não tá só, você tá aqui, mas se a roda girar, você vai ver a mesma coisa por outros ângulos, você vai ver. Aí a gente tem a capoeira, que é roda e ainda tem de cabeça pra baixo, que além de você ver de todos os ângulos, de todas as posições na verdade, você vai ver ainda de outro ângulo, que é de cabeça pra baixo quando você planta uma bananeira. “Tá vendo que o mundo não é só assim? A gente tá assim, olha virando a, vira de, faz uma bananeira aí e olha essa árvore, você tá olhando ela de baixo pra cima, você tava olhando de cima pra baixo” [...] esse também é um fundamento pra nós é um fundamento muito forte assim (Educadora e gestora Esperança).

Durante o Bom Dia, antes de realizarmos a entrevista da qual este trecho foi extraído, uma das discussões foi sobre a origem do planeta terra. Uma garota informou que atualmente há pessoas que afirmam que a terra é plana e citou uma explicação religiosa que comprovaria a teoria. Em seguida uma educadora aproveitou para falar sobre os contos indígenas, africanos e bíblicos sobre a origem do mundo e dos seres humanos. Não afirma serem verdades quaisquer destas narrativas, mas coloca todas em questão para que as crianças conheçam e pensem.

O movimento feito durante esta experiência pode ser entendido como aquilo que Candau (2012b) chama de desvelamento do daltonismo cultural, pois ao apresentar diferentes visões simbólicas sobre a origem do mundo e colocá-las em condição de relatividade, incluindo as perspectivas historicamente silenciadas, o currículo vivido ultrapassou a cristalização monocromática e permitiu um vislumbre do arco-íris pluriversal de conhecimento existente no mundo. A situação descrita revela a possibilidade de subversão do currículo não por sua negação, mas pelo alargamento da visão e pelo exercício de tentar enxergar a realidade a partir de diversos ângulos, o que é um fundamento interessante na vivência curricular da escola.

Emerge assim um currículo que tem em sua polivalência um caráter inovador especialmente pela centralidade da aprendizagem desde as culturas indígenas, afro-brasileiras e africanas, como destaca o educador Resistência: “A gente tem vivência africana, a gente tem vivência indígena, a gente ouve contos africanos, a gente toca, os meninos tocam atabaque, os meninos fazem capoeira. [...] Então, uma perspectiva diferente de educação, né?”. Neste sentido, vive-se um currículo que mesmo sem conseguir se desprender das referências

estaduais, anuncia transgressões por romper a fragmentação disciplinar e articular experiências de aprendizagem sob uma temática transdisciplinar.

A temática do mês de novembro foi a cultura afro-brasileira. Na tarde do dia 16, uma quinta-feira, a Vila Esperança realizou o Ojó Odé, uma vivência cultural afro-brasileira com muita música, dança, roupas africanas, mitologia iorubá, oficinas (estética, maculelê, jongo, audiovisual, boneca abayomi) e comida. Várias crianças da EPOK estiveram na vivência, que integra as atividades da escola no mês de novembro. Na manhã do dia 17 o Bom Dia na Praça do Sol contou com a presença de um novo cachorro da escola, que ganhou a atenção das crianças. Um assunto que se destacou na conversa surgiu a partir da discussão sobre a diferença entre seres humanos e animais, com a educadora que coordenou neste dia dando destaque para a questão da identidade.

Educadora: A gente é totalmente dependente [diferentemente do cachorro]. [...] A gente continua sendo a gente, mas as relações que fazem a gente. [...] a gente só é o que a gente é porque a gente convive no lugar que a gente tá [...] você só é você porque você convive com as pessoas que estão à sua volta. [...] se eu não estudar sobre quem foram meus ancestrais, minha história, eu vou deixar de ser ela. E aí sabe o que que vai acontecer? A gente vai ficar preso numa coisa que acontece muito no Brasil, um negócio chamado racismo, porque ainda tratam e ainda classificam negros e negras como inferiores. Então se a gente não estudar isso e não transformar isso na gente, a nossa identidade, que é aquilo que a gente é, vai ficar faltando um pedacinho. A gente não vai conseguir conviver com essas, com essa diversidade que é o Brasil. E a gente vai fazer sabe o que? Reproduzir, parecendo máquina de xerox, sabe, que a gente nem pensa e fala?

Criança 1: Ela só reproduz.

Educadora: Só reproduz... e a gente reproduz muita coisa sabia? A gente aprende muita coisa e a gente às vezes não pensa sobre ela. E aí, com essa implementação do currículo da gente, que é aquilo que a gente aprende, a gente aprende outras formas de ser. Quando vocês fazem capoeira, vocês não vão ser mais os mesmos depois que passam por uma aula de capoeira, vocês não vão ser mais os mesmos quem vivencia um Ojó Odé, que experimenta uma comida africana. Quando eu vim a primeira vez no Ojó Odé eu já vim grande [...] e aí a primeira vez que eu comi uma comida africana minha boca não tinha aprendido a comer comida africana, porque minha boca tinha aprendido sabe o que? Comida temperada com o óleo branco, que é o óleo de soja, comida temperada com alho [...] mas comida temperada com azeite de dendê, nossa, achava fortíssima! Agora, nossa, troco um prato de arroz por um prato de umulucum, por um acarajé, por um molho de camarão. Agora, se eu não conhecesse a Vila, que trabalha isso, talvez eu nunca ia aprender a gostar dessas comidas. Ou se eu experimentasse uma vez só eu ia falar: “ih, não gosto!” [...] tecido africano, quando eu coloquei um, eu achava estranho por aquela roupa colorida daquele jeito [...] porque agora aquela identidade que não era minha, aquilo que pra mim era estranho agora é natural.

O assunto continua por alguns minutos e então todos vão para a Casa da Lua onde um educador faz uma apresentação com diversas informações e imagens sobre a Nigéria. De início as crianças conversam bastante entre si e começam a ler o título da apresentação de slides. Um garoto pergunta o que é Nigéria e a grande maioria fica inconformada porque todos sabem que é um país africano.

Educador: Eu preparei um slide que é um olhar, talvez muito pequenininho, sobre a Nigéria. O que que eu pensei? Pensar em algumas coisas que fugissem daquilo que a gente tem de comum sobre a África, de pensar uma África que é pobre, de uma África que é tribal, de fugir muito desse olhar que a gente tem sobre a África. E aí pensamos em falar sobre a Nigéria que é um lugar da África em que a Vila tem alguns contatos.

São apresentadas muitas imagens da Nigéria junto a informações históricas, culturais, políticas, religiosas e geográficas. As crianças perguntam bastante sobre o conteúdo e

conversam entre si. A apresentação dura cerca de 30 minutos. Uma educadora comenta ao final que muitas das referências estéticas e culturais na Vila e na EPOK estão ligadas à Nigéria, sendo importante as crianças estarem despertas para essa conexão.

Todos vão para o Café da Manhã. Algumas turmas demoram mais para ir para as atividades específicas. A turma Arara Vermelha logo estava reunida em formato circular no chão da Sala Passaredo. Tratava-se de uma roda de conversa sobre religiosidade afro-brasileira. A educadora de referência havia pedido que os estudantes fizessem pesquisas sobre elementos culturais das culturas de matriz africana e apresentassem para os colegas. O trabalho daquele momento havia sido feito por um garoto e versava sobre alguns Orixás do Candomblé desenhados por ele em um cartaz: Exu, Ogum, Odé, Ossain, Omolu, Oxumarê, Oxum e Ayrá. A conversa continuou na roda, com a participação da maioria das crianças na leitura do cartaz e na partilha de informações sobre os Orixás. Algumas que são candomblecistas ou umbandistas mencionam quais são os seus Orixás.

Educadora: Uma coisa importante, pra que que serve isso aqui, pra que serve essa conversa da gente? Cada um de vocês, principalmente nessa idade que vocês tão, cada um segue a religião da família de vocês. Tem gente que é católico, tem gente que é evangélico, tem gente que não vai em nenhum, tem gente que é espírita, tem muitas religiões. O que é muito importante e que a gente traz esse elemento pra fala é que, principalmente, eu não vejo tanto nas outras, mas as religiões de matriz africana, tanto o candomblé quanto a umbanda, sofre muito com a questão da intolerância religiosa. O Brasil tá sofrendo, sempre teve esse negócio que porque você tá com fio de contas te chamam de macumbeiro, denigrem a sua imagem, mas agora no Brasil tá acontecendo umas coisas muito mais graves do que só o falar pro outro [...] vocês vão pra vários espaços, e vocês vão escutar muitas coisas... o que que a gente pode fazer pra mudar isso? Todo mundo aqui agora virar da religião? Não! Cada um dentro dos espaços que estão podem contribuir.

Após cerca de meia hora a turma vai para a sala de aula e a educadora pede para que leiam um texto sobre a estética na cultura africana individualmente. Em seguida é feita uma leitura coletiva e a discussão sobre o assunto.

Educadora: Então, o título do texto é “A herança africana está por toda parte: beleza e identidade”. [...] O que a gente entende por beleza? O que é uma coisa bonita pra você? Cada um pensa aí e fala.

Criança 2: Coisa bonita pra mim é uma coisa bem feita

Educadora: Me dá um exemplo de uma coisa bonita...

Criança 2: Hmm... esse desenho aqui da [cita o nome de uma garota da turma]

Educadora: Se beleza é única pra cada um, como que a gente pode classificar o outro, como bonito ou feio?

Criança 2: Tem coisa que a gente não acha bonita e outra pessoa acha, mas a gente tem que respeitar a opinião dele porque ele acha isso bonito.

Educadora: Respeitar opinião dele. E a gente aprende a achar as coisas bonitas ou achar as coisas bonitas é coisa inata, tipo assim, eu já nasço achando aquilo ali bonito e pronto? [...] a gente já nasce com o olho pronto pra achar determinada coisa bonita ou não? Ou isso a gente vai vivenciando? [...] se eu vivesse num lugar que não tivesse muitas cores, que todo mundo usasse roupas com tons mais neutros, que as casas fossem todas pintadas nesses tons, que os móveis da casa fossem todos assim, que as obras de arte fossem todas assim. Se chegasse uma pessoa vestida com uma roupa muito colorida, muito assim. Vocês acham que uma pessoa que nunca viu uma coisa muito colorida assim, ela vai de imediato achar aquilo bonito?

Criança 3: Ela vai achar esquisito!

Educadora: Então, uma forma da gente, uma forma que eu posso dizer que ajuda a gente a ampliar nosso olhar [...] eu posso dizer que uma forma pra eu ampliar o meu olhar e ampliar minha ideia de beleza é conhecer muitas coisas? Eu conhecendo mais coisas eu posso me encantar com mais coisas? [...] se eu só escutar minha língua que é o português, vai ter como eu me encantar com outras línguas? Se eu só ver obra de

arte de artista goiano, nunca ver outras, eu vou conseguir gostar de outras artes? [...] e a identidade da gente é construída por meio de estéticas, aquilo que a gente acha bonito a gente vai colocando.

A educadora retornou ao texto, que falava sobre a produção estética em diferentes culturas africanas, como símbolos da representação cultural. Reiterou o discurso sobre a ideia de beleza não ser universal, mas sim construída de acordo com as vivências de cada um. Destacou outra vez a importância de ter novas experiências para ampliar as concepções e as ideias, compartilhando possibilidades aprendidas com outras pessoas e culturas. Um trecho do texto foi destacado ao falar sobre a estética como produção criativa dos seres humanos. A educadora pontuou que o mundo em que vivemos não deseja que as pessoas sejam criativas, e que é preciso lutar contra isso (registro em áudio de observações no dia 17 de novembro de 2017).

Nestes trechos de diferentes situações no mesmo tom nota-se um currículo que possibilita brechas decoloniais por seu caráter transdisciplinar de ultrapassagem do reducionismo universalista da modernidade, questão salientada por Maldonado-Torres (2016). Colocar vivências africanas e a discussão aberta sobre questões pertinentes a isso no centro da escola desloca, ainda que minimamente, as hierarquias cognitivas que a colonialidade criou sob a proposição de que as experiências, os saberes e conhecimentos, enfim, as existências não ocidentais, seriam inferiores (SANTOS, 2009). A exploração da oralidade, muito presente nas culturas africanas, é uma estratégia bastante utilizada na vivência do currículo proposto, como evidencia-se nas descrições feitas há pouco, colocando questionamentos aos padrões de estética valorizados na sociedade e pontuando a necessidade de ampliação do olhar e das possibilidades de vivência do mundo.

Sublinhamos que há um potente caráter intercultural crítico na dinâmica curricular em construção na EPOK, trazendo diferentes ideias discutidas por Walsh (2011) e Candau (2012d; 2016a), como a articulação de saberes sociais e conhecimentos científicos, o desvelamento da ancoragem histórica e social dos conteúdos, o encontro sistemático com as diferenças que irrompem dos sujeitos considerados outros, especialmente nas experiências de imersão em elementos das culturas indígenas, africanas e afro-brasileiras. Assim a escola pode descortinar cada vez mais a pluriculturalidade existente no mundo, mostrando o arco-íris da diversidade que por vezes é travestido de um daltonismo na escolarização tradicional (CANDAU, 2012d). Isto acontece por meio da valorização daquilo que é negado pelo mundo a fora, como enfatiza com vigor a educadora e gestora Coletivo: "A gente precisa dar ênfase é pro que está oculto, pro que não está sendo dito. É o olhar do que está sendo ocultado mesmo, está sendo escondido e tapado dos olhos das pessoas". A demarcação de posição desta entrevistada indica o viés decolonial do currículo e da escola.

Contudo, consideramos que este currículo se tornaria ainda mais vivo e potente caso fosse mais estruturado e difundido entre os educadores de modo concreto. Quando pedimos aos

responsáveis para conhecer o currículo da instituição, foi mostrado um documento editável no computador, uma tabela que serve de modelo para que a escola organize os conteúdos de cada disciplina dentro de um período temático específico. Não tivemos acesso a um documento que apresentasse toda a dinâmica curricular de modo mais consistente, isto é, evidenciando as relações entre diferentes áreas de conhecimento, conteúdos científicos e vivências, uma organização geral e central da proposta curricular.

Nas entrevistas e observações ficou implícito que a vivência do que é proposto na dimensão da intenção ocorre em um fluxo circular, mas seria relevante que a EPOK construísse um tipo de sistematização que permitisse mais solidez nas articulações de conteúdos e atividades. Isto tornaria ainda maior a rachadura já causada pela escola no estremecimento da lógica linear do currículo estadual, além de impulsionar que o planejamento dos educadores se vinculasse ainda mais às intenções e concepções presentes no currículo. Elementos das vivências culturais africanas e indígenas estariam presentes de modo central neste currículo em roda, em movimento, levando para os documentos aquilo que tem sido vivenciado no cotidiano.

De acordo com algumas conversas informais com diferentes pessoas da escola, percebemos que há uma preocupação e um movimento neste sentido a fim de legitimar cada vez mais uma pedagogia da roda por meio de um currículo circular que ganha sentido subjetivo nas vivências propiciadas. Acreditamos que essa roda pode assim se fortalecer interiormente e se ampliar para fora, aceitando no currículo as diferenças culturais não como algo a ser acrescentado a uma suposta igualdade inicial de todos, mas como aspecto radicalmente basilar e indissociável da condição humana. Este aspecto é relevante para Walsh (2007), quando destaca que as diferenças culturais precisam ser compreendidas na educação não como adição, mas como base plural aberta às diferentes formas de existir no mundo, o que também permite caminharmos para outras possibilidades urgentes em um mundo que se despedaça pela cegueira monocultural da hegemonia do ocidente, como discutem Mignolo (2007) e Morin (2015).

A tessitura das culturas evidenciadas pela escola em seus espaços, tempos, relações, metodologias e vivências se entrelaça às histórias de cada uma das crianças, seus contextos socioculturais, suas diferenças, interesses, saberes, conhecimentos, habilidades. Mesmo que a proposta curricular esteja ainda pouco sistematizada e muitas vezes enquadrada na preocupação com o currículo oficial, se desengancha daí por meio da vivência e se aprofunda na significação subjetiva de cada pessoa e na pulsão coletiva de todos com aprendizagens não controladas, reorganizadas, correntes em circularidade.

4.3.8 Metodologia inovadora

Esta categoria se refere à presença de metodologias e estratégias didáticas flexíveis, variadas, imaginativas, dinâmicas e conectadas à subjetividade dos estudantes. Trata-se dos caminhos tomados para contribuir na formação humana integral, transdisciplinar e transformadora buscada pela instituição. Uma escola criativa, para Torre (2009b; 2012), procura desenvolver práticas sociais e pedagógicas impactantes, implicativas, inovadoras e criativas, promovendo a transformação dos estudantes e usando recursos diversos ligados às pessoas e às tecnologias digitais e analógicas.

A mudança e a pluralidade de metodologias se apresentam de modo central na reinvenção escolar discutida por Candau (2010b) no âmbito da interculturalidade crítica. Na análise da autora, as diferenças culturais entendidas de modo radical e outras céleres mudanças no mundo têm levado a tradicional escola de massas da modernidade a um nível de tensão tão acentuado que se torna necessário repensar os processos educativos tanto em seus referenciais culturais quanto em sua organização didática. Para J.H. Suanno (2013) a presença de uma metodologia inovadora é vital em uma escola que se pretende criativa, transformadora, reinventada.

Em algumas entrevistas percebemos que desde o início da Odé Kayodê esteve presente a preocupação em educar por meio de vivências que propiciem aprendizagens dos estudantes em seus diferentes modos de ser, pensar e aprender. O discurso é da busca pelo rompimento com práticas pedagógicas fragmentadas, estáticas e verticalizadas.

Eu não preciso ficar triste pra eu aprender não. Eu não preciso ficar toda engessada pra eu aprender não. [...] As pessoas são diferentes e eu continuo dando minha aula de giz, quadro, um atrás do outro e pronto. Quando você organiza a sala em outra posição: “ah, meu deus, que absurdo, assim eu não consigo dar aula!”. Então, é porque dá aula, se deixasse o menino aprender era melhor né? Mas fica “dando aula”, não adianta! [...] a ideia era essa, era fazer uma educação diferente (Educadora e gestora Coletivo).

[...] a gente trabalhava com a comunidade com a questão da arte, e a ideia era fazer educação de base através da arte. Porque a gente vinha de experiências, carro na rua e tudo, e a gente via que não funcionava blá blá blá nem palestra, nem esse tipo de conscientização assim. Funcionava a vivência, corpo, pele, afeto, arte, beleza, sensibilidade. Aí a gente sempre acreditou nisso. Então vamos fazer dança, teatro, e através disso trabalhar os conteúdos que a gente acredita, pra um mundo justo, fraterno, socialista, essas coisas todas (Idealizador Desafio).

A intencionalidade fundante da instituição é de atuar por meio de estratégias que superem a fragmentação moderna entre razão e emoção, corpo e mente. A transgressão dos modos de fazer da escolarização convencional aparece como possibilidade para impulsionar a formação do ser por inteiro através de metodologias que consideram este ser indivisível. Trata-

se de uma escola que se desvia do comum e proporciona felicidade em seu interior, como afirmou uma criança na roda de conversa que realizamos com a turma Arara Vermelha: “Eu gosto, sou feliz aqui, porque aqui a gente aprende de um jeito diferente”. Para os educadores, as vivências são elemento central na metodologia da escola, quer sejam relacionadas diretamente à diversidade cultural ou nas ações do cotidiano.

[...] a gente tá acostumado com aquela questão muito registro, registro e enfiar conteúdo goela abaixo pra criança, porque essa é a realidade, você tem quatro horas pra trabalhar quatro matérias, e com crianças de até oito anos isso é bem complicado [...] aqui a gente trabalha muito a questão da ludicidade com as crianças e a questão da vivência, que eu acho assim que faz com que tenha mais sentido o aprendizado em si parece que dá mais sentido. Eu acho que tudo que a gente aprende na prática a gente não esquece muito. E às vezes o que fica só em registro fica muito solto (Educadora Criação).

E aí tem a experiência da escola de tentar aproximar o mais possível as vivências, as vivências que a gente chama de vivências culturais, do momento de aprendizagem cognitiva, que são os momentos de aula assim. A criança ela é compreendida como um ser humano de corpo inteiro e que nós somos responsáveis por momentos específicos de desenvolvimento da cognição. Então é aqui que ela vai aprender mesmo conceitos fundamentais da educação infantil, do ensino fundamental, é aqui que ela vai aprender a capacidade, a desenvolver a capacidade de síntese, é aqui que ela vai aprender a contar, realizar as operações fundamentais da matemática. A gente tem consciência dessa obrigatoriedade da escola. Agora, a gente tenta aproximar o mais possível, relacionar o mais possível das vivências e dos contextos reais que essa criança tá inserida. Então não tornar o momento de sala de aula chato, extremamente rígido por ter que cumprir alguns conteúdos, mas tentar que esses conteúdos mais possível conversem com a Dançaterapia, com a Capoeira, com o Samba de Roda, com a Percussão, com a Escola na Roça [...] pra que o conteúdo faça sentido (Educadora Diálogo).

Organizar as ações em torno de vivências é um dos caminhos que a escola encontrou para tentar se desprender do caráter transmissivo da escolarização tradicional. As vivências são situações de experimentação multissensorial em que as crianças são inseridas e provocadas à sensibilidade racional e emocional. Ocasionalmente há grandes momentos de vivência na Vila Esperança ligados às culturas indígenas e africanas, especialmente o Porancê Poranga e o Ojó Odé. Todavia, no dia a dia da escola também são organizadas situações para que os estudantes não tenham somente referências discursivas sobre o que aprendem, mas que desenvolvam ações diretamente relacionadas a um conteúdo curricular ou a valores de convivência social e ambiental. Neste processo a escola está intencionalmente na procura pela indissociabilidade entre as vivências e as aprendizagens escolares, de modo que o tempo de viver seja o tempo de aprender, que o desenvolvimento multidimensional dos estudantes se dê em processos vivenciais, cheios de significações internas.

E isso vai também muito presente na hora da escolha dos livros, da literatura que a gente vai trabalhar aqui, qual material, qual livro, qual texto que a gente vai trazer pra trabalhar, sei lá, vamos pegar um conteúdo aí que a gente tá: relevo. Mas vamos trazer

aí o que que é a terra primeiro, essa terra, e vamos até chegar naquilo (Educatora e gestora Esperança).

E aí a gente faz isso por meio das vivências mesmo. Não tem uma aula de aprender a conviver, uma aula de aprender o princípio da escuta, uma aula de aprender harmonia. De fato, é por meio dos desafios e das situações cotidianas, nas situações reais, não dá pra organizar uma situação fictícia em que ele vai aprender a ser, a conviver. (Educatora Diálogo).

Mesmo que o conteúdo estudado pelas crianças da EPOK se assemelhe em grande parte àquilo que se estuda nas demais escolas, a proposta de vivenciar a aprendizagem em meio à diversidade cultural torna a experiência singular. Entendemos que a tentativa de criar cenários concretos e estimulantes ao desenvolvimento dos estudantes, para além da cognição, é uma perspectiva que coaduna com a metodologia de uma escola criativa.

Também aparecem indícios semelhantes no projeto pedagógico e nos planejamentos dos educadores da escola, possibilitando situações de ensino e de aprendizagem baseadas na autonomia, na colaboração e na transformação conectados ao desenvolvimento humano integral. A perspectiva sociointeracionista orienta o trabalho da escola no sentido de criar cenários pautados na interação social de todas as crianças presentes na escola, permitindo que o fluxo destas relações promova organizações e reorganizações cognitivas, emocionais, sociais, políticas, espirituais e culturais em cada um e em todos.

Além disto, outra vez percebemos a circularidade enraizada nas culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas enquanto elemento basilar de práticas criativas e inovadoras. A roda se destaca em diversas atividades da escola, como metodologia versátil e integradora das ações.

Em tudo a gente tenta fazer roda, desde o planejamento dos educadores, no encontro do Bom Dia com as crianças, na sala, mesmo a sala sendo com paredes nesse modelo de construções que a gente tem brasileira que é retangular, é quadrado. Mas a gente tenta sempre organizar as mesas, as cadeiras de uma forma circular o máximo possível. Na Rádio a gente tenta sempre sentar no carpete pra conversar em roda. Então sempre o máximo possível pra que todos se vejam, todos se olhem e se escutem, e tem a possibilidade de não estar ninguém superior a ninguém (Educatore Liberdade).

A metodologia do trabalho pedagógico da Escola Pluricultural Odé Kayodê resguarda os princípios e os referenciais teóricos que a fundamentam; foi concebida para privilegiar os interesses das crianças atendidas, assim como os conteúdos selecionados. Acontece em espaços democráticos que propiciam o protagonismo das crianças e o diálogo, num processo de educação e exercício da cidadania. Tudo acontece em roda, em círculo, na ciranda. Na roda todos se veem, todos estão no mesmo patamar, todos estão na “primeira fila”, todos têm os mesmos direitos e os mesmos deveres. Em roda se conversa, se dança, se brinca, se aprende a respeitar o outro (PROJETO, 2015, p. 33).

A perspectiva da educação em ciranda, em movimento circular, busca integrar as pessoas, seus potenciais e dificuldades, suas diferenças e similaridades, seus conhecimentos, práticas e modos de aprender. Esta é a ideia subjacente não somente no momento em que a roda

se estabelece de modo concreto, visível, mas é uma estrutura inclusiva de pensamento que perpassa as estratégias em distintos momentos, valorizando o que cada pessoa traz para o coletivo e possibilitando aprendizagens por meio de estratégias criativas e ativadoras, para usar os termos de Torre (2012). Alguns trechos de entrevistas auxiliam a compreensão sobre a radicalidade da roda enquanto herança cultural que permite pensar princípios orientadores para as práticas da escola.

A roda em si na capoeira, primeiramente as manifestações todas em roda, esse ciclo, esse anel universal, esse espiral que conspira, esse cosmo que é uma energia mesmo. A ideia da roda é principalmente da gente se, um se ver o outro, um olhar o outro, acreditar que um possa transformar o outro. Então através do olhar, a roda em si [...] na capoeira é o eixo, aonde o eixo central, até falamos que o ponto central da casa, o esteio da casa é o centro da roda, como no Quilombo, todo espiral colorido, aquele eixo escuro é o esteio da casa. As pessoas se olham. É uma forma transformadora, é uma forma transformadora, aonde quando você se senta em roda você tem essa, até uma facilidade, é uma forma até mais fácil lidar, e você, forma de comunicação, uma forma de você respeitar o outro. Você tá de frente, você não tá de costas, e traz muito [...] de você tá respeitando. Quando você senta numa forma quadrada eu excluo algumas pessoas. Quando você tá em roda você une as pessoas, você faz esse anel único, você une as pessoas. Então esse diálogo e essa troca, ela está presente em todo momento, ela tá presente no Bom Dia, que é uma forma de você se ver o outro, comunicar com o outro, esse anel que troca, essa via que vai e volta, você se ver o outro. É uma forma de dialogar unicamente, uma forma onde todos se verem ao mesmo tempo. Então não é aquela coisa quadrada [...] é um anel universal (Educador Poesia).

Pra gente, a roda tá muito ligada a esses princípios culturais, e todas as etnias que a gente lê um pouco, que a gente estuda, que a gente conhece, em todas elas existe a roda, seja com objetivos diferentes, ritualísticos, de repasse de conhecimento daquele grupo étnico, por meio da oralidade, então as pessoas mais velhas que na roda compartilham aquele conhecimento acumulado, compartilham aqueles princípios culturais daquela comunidade, seja a roda como momento de partilha de uma informação, seja a roda como momento de fortalecer um grupo num embate. [...] Então a nossa roda, pra além do recurso pedagógico e metodológico de construção do conhecimento, do processo de ensino e aprendizagem aqui na escola, ela é de fato um elemento cultural, e é um elemento que tá presente nessas culturas originárias de um modo definitivo. Inclusive, pra alguns grupos étnicos, a roda é a forma de fato de se organizar fisicamente. As casas são construídas nesse formato, a vida é organizada nesse formato, algumas danças acontecem nesse formato e tem vários, múltiplos, muitos significados. E a gente percebe que a cada roda que a gente faz alguns elementos eles são permanentes, algumas permanências [...] a horizontalidade, então esse aspecto de não haver uma hierarquia de poder de fala, mas de fato ser horizontal o diálogo, de todo mundo ter o poder de falar e de ouvir e de ser ouvido. A circularidade, a questão da circularidade, de cada um ocupar um espaço e se perceber parte: então, sou todo mundo, sou coletivo, porque eu faço parte desse coletivo, eu sou importante pra constituir esse coletivo enquanto roda, e ao mesmo tempo eu sou um indivíduo que ocupo esse espaço único que é o meu. E tem muitos desdobramentos a roda mesmo, tem inúmeros desdobramentos (Educadora Diálogo).

Partindo da roda, as metodologias organizadas pela escola se caracterizam bastante pela circularidade, pela oralidade, pela horizontalidade, pelo movimento contínuo, pelo respeito mútuo entre as pessoas e pela valorização da coletividade nas experiências. Todos à frente e ao lado de todos representa a busca por práticas que sejam atravessadas pela colaboração que não

extingue a individualidade. Esta dimensão intencional pode ser percebida em algumas características da escola. A organização dos estudantes é feita por aproximação de faixas etárias nas turmas Beija-Flor (educação infantil), Pica-Pau (1º ano), Tucano (2º e 3º ano) e Arara Vermelha (4º e 5º ano), causando algumas fissuras na ideia de seriação e propiciando interações entre estudantes de idades diferentes que podem vir a impulsionar distintas aprendizagens não planejadas. Nas turmas, com a disposição espacial circular e a mediação do educador são realizadas atividades que estimulam a ação e a reflexão das crianças sobre a realidade por meio da interação social. Os conteúdos curriculares são trabalhados nas turmas com base nos temas geradores mensais da Vila, gerando distintas situações relativas à temática em torno das várias áreas do conhecimento. Esta dinâmica permite que as crianças deem maior sentido à aprendizagem e se tornem autoras dos seus próprios processos por enxergarem neles aproximações com suas vivências e interesses, como J.H. Suanno (2014) nos ajuda a entender. Uma situação serve como exemplo de práticas nesta perspectiva na EPOK:

No mês de setembro a escola trabalhava ainda na temática das tradições populares, com uma ênfase especial na produção poética das crianças. Uma atividade que se destacou bastante foi a escrita de poemas da turma Arara Vermelha no Quintal. Antes de terem esse momento de produção os estudantes tiveram contato com a escrita de autores nacionais renomados e também de estudantes que já estudaram escola. Nesse momento específico todas as crianças da turma foram para o Quintal da EPOK com caderno, lápis e borracha. A ideia era que cada um escolhesse um lugar para ficar, sentado, deitado ou em pé, a fim de sentir o ambiente e expressar a vivência por meio de um ou mais poemas. As crianças estavam muito concentradas na atividade, cada uma em um lugar diferente: em pedras, em cima de pequenas árvores ou no tronco de outras, no chão. O som de cigarras, de grilos e do vento era praticamente o único que se podia ouvir. O silêncio das crianças era profundo. Em um momento ou outro as crianças falaram a fim de apontar uma iguana e um tucano que apareceram. Alguns pareciam ter mais fluidez na escrita do que outros, mas todos estavam produzindo algo. Um garoto pediu para ler o poema dele para mim. Parei para escutar:

Com a cigarra cantando
 Sentado em uma pedra penso em chuva
 E me pergunto: quando vem?
 E estou eu aqui
 Olhando para o céu
 E vejo uma nuvem
 E me pergunto
 Será que vem?
 E a cigarra chamando a chuva
 E eu também
 E me pergunto
 Quando vem?

Elogiei a escrita e continuei observando, andando pelo quintal e tentando registrar o clima de concentração e introspecção que era perceptível. As crianças e a educadora estavam em meio à natureza sentindo, pensando e criando, e assim ficaram por cerca de 25 minutos. Ao perceber que todos já haviam terminado, a educadora chamou os estudantes para formarem uma roda sentados no chão embaixo de um arbusto cheio de trepadeiras secas. Houve ali o momento de partilha das produções dos estudantes e dos sentimentos e pensamentos durante a vivência. A maioria das produções falava

sobre o ambiente do Quintal, de forma descritiva ou de modo mais abstrato, com tons mais sérios ou mais cômicos, com rimas e sem rimas. Algumas crianças demonstravam timidez para ler seus poemas, preocupadas porque seus textos não seguiam padrões conhecidos por elas ou porque talvez não agradassem aos colegas. A educadora interferia constantemente evidenciando que cada escrita é particular e precisa ser valorizada em suas diferentes formas como expressão do ser. Em alguns casos os próprios estudantes se surpreenderam com seus poemas, dizendo que gostaram bastante da vivência (registro em áudio de observações no dia 19 de setembro de 2017).

Este tipo de situação, vivenciada dias depois pela turma Pica-Pau, rompe com o espaço físico da sala de aula e com a lógica meramente cognitiva e linear, atingindo distintas dimensões dos estudantes, criando cenários complexos de aprendizagem por meio de uma estratégia criativa. Além disto, as práticas pedagógicas na escola muitas vezes se abrem à multiplicidade de dimensões e linguagens possíveis para a leitura de um mesmo objeto de conhecimento, aspecto que dá a estas metodologias um caráter intercultural, já que inserir linguagens diversas no contexto escolar é um elemento bastante significativo para interculturalizar a educação, de acordo com Candau (2012b). A integração de códigos, linguagens e estímulos sensoriais também é defendida por Torre (2012) como aspecto constituinte de uma escola com metodologia inovadora. Na EPOK estas estratégias mescladas pulsam em distintos momentos, seja na dançaterapia, na criação de um Saci com formas geométricas, na produção de conteúdo na Rádio da Vila, na confecção de uma lembrança com desenhos e escrita para os vizinhos, na atividade com um poema de Cora Coralina para ativar conhecimentos de linguagem e matemática.

A construção social da aula e da sala de aula é mantida, onde as crianças passam grande parte do tempo. Porém, consideramos que há uma ressignificação deste espaço como ambiente de relações, interações, colaborações e aprendizagem a partir de estratégias aparentemente simples, mas que resgatam dentro de si a organização complexa e transdisciplinar da realidade. Nestes momentos, se mostra como fundamental a capacidade criativa dos docentes para orientar o aprofundamento a partir de aspectos e emergências do cotidiano. Isto exige uma capacidade perceptiva que parece variar de intensidade conforme cada educador e seu tempo de experiência na escola.

Entendemos como fundamental na criação de estratégias inovadoras na Odé Kayodê o papel docente de criar contextos de diferenciação pedagógica (CANDAU, 2012b) aproximada das diferenças dos estudantes e compreendendo que há múltiplos modos de aprender. Todavia, a proposta da escola não toma isto como elemento central e sistemático, pois as estratégias de ensino são bastante coletivas para cada uma das turmas. Ainda que haja a atenção individualizada, as atividades realizadas durante o período de observação geralmente são

homogêneas para todos os estudantes de uma turma, sem metodologias simultâneas de acordo com as particularidades de cada um. Algumas práticas destoam do horizonte intencional da escola, como a descrita a seguir:

A turma Pica-Pau estava estudando sobre seres vivos. Para tratar do assunto neste dia a educadora utilizou o material didático impresso que cada criança tem. Assim que os estudantes encontraram a página a ser trabalhada a professora começou a leitura.

Educadora: “Reconhecendo os seres vivos e os seres não vivos”. Que que é ser vivo? Alguém sabe falar pra tia que que é um ser vivo?

Criança 1: É uma pessoa.

Criança 2: Eu sei o que que é, mas eu não sei explicar.

A educadora lê uma história em quadrinhos presente no material didático na qual uma criança planta uma muda e outra planta um urso. Os estudantes interferem dizendo que havia algo de errado.

Educadora: Agora me falem, qual que é a diferença disso? Porque?

Criança 1: Por causa que ele não é um ser vivo.

Educadora: Porque ele não é um ser vivo! Então olha só, quando eu tenho aqui, por exemplo, vamos supor que isso aqui é uma sementinha [desenhando no quadro], uma sementinha de arroz, um arroz quando ele tá com casca ainda [...] eu vou pegar essa sementinha aqui, vou lá numa terrinha que tá muito bonita [...] aí eu peguei uma água toda bonitinha com o meu regador [...] isso aqui é uma transformação que vai acontecer [...] ele vai crescer, vai se desenvolver, e vai dar outros frutos. Então todo ser vivo ele nasce, cresce, reproduz e por último morre. Então olha só, são essas quatro fases: nasce, cresce, reproduz e morre.

Educadora: Então olha só, vamos lá, vamos responder isso aí [se referindo a perguntas presente no material dos estudantes]. Vamos resolver isso aqui juntos? [...] o que que aconteceu com a mudinha que Zezinho plantou?

Crianças: Brotou!

Educadora: Ela cresceu [ignora a palavra usada pelas crianças e escreve a própria resposta no quadro]. Próxima: o que aconteceu com o ursinho de pelúcia que Aninha plantou? [escreve a resposta no quadro].

A atividade continua com o mesmo tipo de perguntas sobre informações explícitas do texto e com reproduções da explicação da educadora. Todas as respostas são escritas no quadro e as crianças copiam, sem espaço para organizarem suas próprias elaborações às questões ou contribuírem de forma significativa para o que a professora escreve no quadro (registro em áudio de observações no dia 17 de agosto de 2017).

Não há sempre a presença de inovação nas estratégias didáticas utilizadas em cada turma, como podemos ver neste caso de uma situação descolada da experiência e com um caráter marcadamente reprodutivo. As crianças não tiveram a oportunidade de elaborar discussões sobre o assunto estudado, pois o foco estava em copiar o que a professora escreveu no quadro sem um aspecto vivencial. As vivências comuns a todas as crianças geralmente têm caráter criativo, mas as atividades em salas oscilam bastante, por vezes caindo na reprodução. Ao mesmo tempo, isto não é linear, contínuo. Mesmo que nem todas as práticas sejam inovadoras, também é certo que grande parte delas são, pois nem todas são reprodutivas. De qualquer modo, a escola mantém bastante coerência e uma insistência global em um modo não

convencional de educar. Consideramos que a presença de projetos temáticos para orientar o trabalho da escola é uma metodologia inovadora, mesmo que em seu interior se desenrolem tanto práticas criativas quanto reprodutivistas. O entrelaçamento possibilitado por uma temática propicia avanços interdisciplinares em distintos momentos das vivências da escola.

A roda do Bom Dia, primeira atividade do dia na escola, realizada com todas as crianças e educadores, é uma estratégia criativa de destaque na instituição. Ultrapassa a ideia de acolhida realizada em muitas outras escolas. Na verdade, trata-se de um espaço de formação que é sempre diversificado. Pode acontecer na Casa da Lua, na Sala Passaredo ou outros ambientes, com músicas, com poesias, com brincadeiras de roda, com brinquedos, com objetos mágicos, com assuntos de interesse coletivo, com a mediação de conflitos, com a contação de histórias, com a fruição estética, com a conversa sobre as vidas das crianças e seus sentimentos, com a invenção de novas possibilidades de nomes e usos para um brinquedo ou uma brincadeira, dentre outras, talvez infinitas, reconfigurações. Só o que não pode faltar na roda são as pessoas com suas pluralidades, suas alegrias, seus olhares, gestos, estéticas, poéticas e sintonias.

[...] a gente começa a manhã todos os dias com o Bom Dia que a é a primeira aula, que é a aula coletiva, é a aula na roda maior que a gente tem, aonde todas as crianças chegam e desde a educação infantil ao quinto ano vai sentar na mesma roda, e vai ter a responsabilidade de alimentar essa roda, então todo mundo. Mas depois vai ter as especificidades, depois a gente se subdivide em grupos, e dentro desse grupo ainda em a subdivisão depois dependendo do que vai ser (Educadora e gestora Esperança).

[...] pra Escola Pluricultural Odé Kayodê, começar o dia numa roda que todas as crianças de 4 a 11 anos pertencem a essa mesma roda, falem e escutem sobre o mesmo assunto, sem julgar o tempo inteiro as falas que tão vindo, mas mediando e dando abertura cada vez mais pra cada um se colocar, é profundamente educativo. Mas a gente percebe que não é um elemento que nós trazemos, e a gente percebe que tá localizado na nossa ancestralidade mesmo. Quando eu falo ancestralidade, nas nossas culturas de origem. E não há como não citar as culturas indígenas, as etnias indígenas brasileiras e os povos e as diversas etnias africanas assim. A questão da roda é muito forte (Educadora Diálogo).

Esta roda chama a alegria para fazer parte do dia, abre caminho para o desejo de aprender em cada uma das crianças, é afago para quem quer aconchego, vivência de razão e emoção enlaçados, inferência e imaginação reconectados, encontro entre corpo, mente e coração. É por meio da roda que a escola afirma que as diferentes formas de ser, estar, pensar, sentir e viver no mundo são bem-vindas. Isto traz a decolonialidade (MIGNOLO, 2014) para a escola, transgredindo as estruturas que insistem em dividir o mundo para contribuir na formação de pessoas que projetem um novo mundo, energias para a construção de um outro tempo no espaço do convívio.

A mescla de tempos, espaços e sensibilidades é vista como sendo estratégia criadora de cenários para a felicidade e para o desenvolvimento integral dos estudantes:

Os momentos se mesclam muito aqui dentro [...] O Bom Dia não é só pra acolher, ele é pra formar também, e aí aquele espaço que talvez pelo olho de quem chega de fora talvez não seja uma sala de aula, no meu ponto de vista é uma sala de aula. Quando você vai brincar com os meninos lá no Quintal, ou aqui perto do Refeitório, é espaço de formação, é espaço dessa criança perceber o seu lugar no mundo, perceber os outros em volta dele. Aprendizado físico também, emocional. Acho que pra parte física também é um espaço que contribui muito, porque é um espaço com estruturas diferentes [...] você tem muita pedra, muita árvore, bicho que vem, senta nas árvores, pássaros, iguana que está por aí, o rio que tá aqui do lado. Então, o espaço físico é um espaço que completa muito a forma de ser que essa escola pretende [...] Sendo muito franco, a estrutura física, antes de entrar nessa escola, é uma estrutura que te convida a sorrir. Por fora, você passou na rua, você viu, é um espaço que te inspira a sorrir. [...] são espaços que são pensados com muito carinho, com muito cuidado. Aquele “A” não tá ali à toa, aquela folha não tá ali à toa. Aquele pote, aquele pote não tá ali à toa, ele tem um porquê de estar ali. É tudo pensado com muito carinho pra quem tá chegando, pra quem permanece nesse lugar (Educador Plural).

Uma educação que passa por todos os sentidos. A gente educa através da comida, através dos sentidos. Através do cheiro, através do tato, todos os sentidos mesmo. Então quando a gente pensa em ter uma mesa bonita pra criança, com uma comida organizada de uma forma bonita, a gente tá ali, colocando ali vários aspectos que a gente encara que vai trazer pra criança algum sentido. Não é só uma comida em si. O cheiro, o sabor e a estética daquilo que tá envolvido ali vai contribuir pra criança, então todos os sentidos mesmo que a gente... o cuidado mesmo, a gente tenta ter um cuidado com cada coisa, porque a gente sabe que cada coisa tem o seu sentido. Uma toalha na mesa, uma cortina na janela, cada coisa traz um aspecto ali. Não é só uma cortina, não é só um forro (Educador Liberdade).

Estas falas dão relevo à importância que tem na dinâmica metodológica da instituição a fluidez entre as diferentes maneiras de organizar o tempo e o espaço com disposições intencionais para criar ambiências férteis à aprendizagem. Isto potencializa que as crianças aprendam cada uma a seu ritmo, desnaturalizando a ideia de repartição de horários cronometrados a serem destinados a um conhecimento. Abrir o tempo fixo da escolarização tradicional à circularidade amplia as possibilidades de desenvolvimento das crianças e cria inter-relações que não seriam possíveis na fragmentação. Entretanto, há atividades que não se caracterizam por esta fluidez, pois a rítmica moderna do projeto de escola ainda insiste em aparecer. Assim, no batuque rítmico do tempo, se misturam estratégias semelhante à pulsão dos atabaques, silenciamentos e contratempos que vão se organizando em rede com as mesmas horas de atividades para todos, mas com a organicidade plural das vivências e repetitividades, que mesmo na contradição de linearidade atravessada por circularidades, possibilita alguma transcendência e promove o aproveitamento do tempo comum para aprendizagens de jeitos diversos e singulares.

Para a educadora e gestora Esperança “a possibilidade de aprender é o tempo todo” e “todo lugar é lugar de aprender”. Estas ideias fundamentam o uso do espaço como trânsito, o que torna as metodologias mais territoriais, ligadas ao chão, à terra e às plantas, às tecnologias analógicas e digitais, à conexão entre uma criança e outra, uma turma e outra, entre escola e

Vila Esperança, entre o presente e o passado em direção ao futuro de transformações. O espaço é cheio de potências pedagógicas, faz parte do currículo e das estratégias de ensinar e aprender, convidando a sorrir, indagar, questionar e criar com o colorido, com as formas, os cheiros, as texturas, textos e figuras; é concebido em perspectiva educativa e não meramente decorativa ou pretensamente neutra, mas como promoção do despertar de sentidos, de buscas e de procuras. No projeto político-pedagógico afirma-se esta ideia percebida no cotidiano:

Pensamos a construção da escola em modo dinâmico para que as crianças não sejam constrangidas a permanecer por horas na mesma sala, mas possam usufruir dos vários ambientes criados na “Vila”, de acordo com o conteúdo que estão estudando e as nossas muitas exigências e cuidados (PROJETO, 2015, p. 65).

A mobilidade das possibilidades de aprender é vivenciada na transgressão das paredes da sala de aula como único espaço-tempo de aprender, trazendo para o interior das vivências pedagógicas atividades como a Capoeira Angola, a Dançaterapia e a Rádio da Vila, bem como as emergências inesperadas dentro de um currículo em movimento. E nestas rupturas de espaços e tempos as estratégias interagem de modo recursivo, instaurando na lógica da EPOK a complexidade incerta e dinâmica da realidade e do necessário modo de pensar e viver no mundo hodierno (MORIN, 2015). Esta dinamicidade convive com práticas que se orientam mais pela verticalidade de professor-quadro-caderno. Muitas horas do cotidiano se prendem às salas e aos registros como modo convencional e escolarizado de aprender, marcante na modernidade/colonialidade. Isto não abafa as pulsões em outros ritmos que provocam rachaduras importantes.

Percebemos que a orientação metodológica intencional da escola é pautada pela lógica da roda com aberturas para as perspectivas intercultural e decolonial, a promover inumeráveis possibilidades de reconfigurações nos diversos espaços e tempos. Isto permite a construção dinâmica de um sistema complexo de estratégias, tanto as que se distanciam de sentido subjetivo e da emancipação do sujeito, quanto as que atingem diferentes níveis de realidade em cada sujeito e projetam a possibilidade de incluir terceiras vias ainda não vistas, mas existentes na ondulação complementar da realidade enquanto fractal (NICOLESCU, 1999; MORAES, 2008; MORIN, 2015).

As práticas são diversas, com horizontes partilhados, embora muitas vezes incoerentes e dissonantes. Esta tessitura comum forma um complexo transdisciplinar de ações que estão para além de nossa compreensão total e impulsionam bifurcações que pouco a pouco vão reinventando o cotidiano da escola em meio a resistências da colonialidade. Abrem-se algumas fissuras para que haja uma ecologia de possíveis caminhos sempre à frente dos educadores.

Para caminhar Nesta direção é necessária a contínua reflexão e, dentre outras possibilidades, a retomada de ação a partir da perspectiva de diferenciação pedagógica, o que ainda pode ser aprofundado na EPOK. É assim, nestes encontros e desencontros rítmicos e mesclados que as diferenças são entendidas radicalmente como potência pedagógica, dando vida à interculturalidade crítica e fortalecendo as proposições de autores como Fleuri (2006), Walsh (2011) e Candau (2016a).

4.3.9 Avaliação transformadora

A avaliação em uma escola criativa é integral, e de acordo com Torre (2009a; 2012) tem um enfoque formativo e transformador por predominar o caráter processual e descritivo sobre o sancionador, valorizando a observação e o uso de uma variedade de instrumentos e estratégias para reconhecer os êxitos e acompanhar o desenvolvimento humano e das aprendizagens de modo coerente com os objetivos e a metodologia.

No projeto político-pedagógico da Escola Pluricultural Odé Kayodê se afirma o seguinte sobre a avaliação:

O nosso sistema de avaliação considera a criança integralmente, devendo assim não ser a sentença de um único momento. Temos como referência a Matriz Curricular que em consonância com os projetos norteiam o nosso dia-a-dia. A partir dela elaboramos a Ficha de Critérios que nos possibilitam o registro de diversos momentos avaliativos e bimestralmente se apresentam no Boletim Escolar (PROJETO, 2015, p. 39).

Destaca-se que esta concepção da avaliação toma o sentido transformador discutido por Torre (2012), pois busca reconhecer a integralidade processual do desenvolvimento da criança e não a performance racional no momento de uma prova isolada, por exemplo. Se o ser tem várias dimensões e o seu desenvolvimento é complexo e transdisciplinar, bem como diferenciado individualmente, avaliar emerge como um ato cuidadoso que tem por objetivo retroalimentar e impulsionar o desenvolvimento e não criar hierarquias de modo a transformar a escola em um campo de disputas individualistas.

Torre (2012) destaca que o sentido desta avaliação está para além do controle, da qualificação e da promoção, pois não é estanque no tempo, mas aparece no interior da busca pela transformação e pela melhora, pela evolução da multidimensionalidade das pessoas. A EPOK se inscreve nesta perspectiva ao tentar entender o alcance dos objetivos no interior de cada campo de conhecimento, mas também dentro de todas as dimensões que integram a pessoa, já que a ambição da escola é promover a formação integral. A avaliação aparece nas falas dos entrevistados como prática contínua para revisar os processos didáticos desenvolvidos pela escola e constatar progressos e dificuldades dos estudantes.

[...] o processo de avaliação é contínuo [...] se eu vou avaliar pela identidade, pela questão assim de cada um ser um, mas ao mesmo tempo pertencer um grupo. Mas a gente também tem os parâmetros [...] a gente tem que ter os critérios mesmo [...] mas aquilo em nenhum momento anula pra gente o processo individual de cada um. Cada um vive o seu processo de ensino e aprendizagem [...] mas ao mesmo tempo ter também a referência, essa bendita referência que nos dá o chão, do chão pra voar (Educatória e gestora Esperança).

Então, a gente busca uma avaliação contínua, uma avaliação de todos os momentos [...] é um processo contínuo. Alguns momentos pontuais, mesmo porque é necessário um momento individual pra gente compreender um pouquinho como cada criança se encontra no processo. Mas muito coletivamente, muito com atividade em própria sala, com trabalhos que realiza (Educatória Presença).

O processo de avaliação é pensado de modo a manter coerência com a proposta de formação integral por meio do trabalho com o entrelaçamento de identidade e diversidade. Assim, destacamos dos trechos acima a busca pela avaliação contínua, articulando individualidade e coletividade sem descolamento das atividades do cotidiano. Referências de desenvolvimento são desenhadas a partir da proposta curricular da escola e tomam a forma de uma Ficha de Critérios como instrumento para registro sistemático do avanço no desenvolvimento individual e coletivo dos estudantes. Trata-se de um elemento facilitador em que diferentes momentos das experiências vividas pelas crianças são tomados como espaço estratégico de avaliação.

O que diferencia mais de outras escolas aqui é não ter um momento de avaliação. [...] A avaliação é a todo momento, então a gente tem uma Ficha de Critérios daquilo que a gente espera pro bimestre ou com aquelas atividades. E aí a gente fica com aquele papel em mão [...] em uma atividade que eu sinto que aquilo pode ser observável, eu vou pegar aquela ficha e vou ver como é que aquela criança está se saindo naquele momento. Então é uma avaliação mesmo diária, a todo momento estar fazendo a avaliação (Educatória Resistência).

[...] nessa avaliação a gente tem desde a forma de se relacionar com o coleguinha, da forma de se relacionar com o meio ambiente, a forma que ele se relaciona com o corpo dele, higiene, cuidado pra não descer a escada correndo, cair e se machucar [...] a gente chama aqui de Ficha de Critérios, você tem todas essas coisas: como que essa criança está se desenvolvendo no sentido do cuidado com o outro, do cuidado com ele mesmo? [...] essa coisa mesmo do observar todos os dias, todo momento [...] tem a avaliação mais formal que é no sentido de como está o desenvolvimento dele da língua escrita e falada, da matemática, mas que não fica só nisso, é muito ampla, a ficha de avaliação é muito ampla (Educatória Plural).

A Ficha de Critérios seria aquela pra gente professor, pro educador ter ela em mãos [...] Se eu fiz uma atividade que dá pra mim avaliar aquilo eu avalio [...] eu não vou preparar uma atividade porque eu tenho que avaliar aquilo. Dentro das atividades, do que vai acontecendo “opa, hoje dá pra mim avaliar isso aqui” então eu vou lá e marco aquilo lá (Educatória e gestora Esperança).

[...] a avaliação a gente de certa forma utiliza critérios como um todo, a gente pega aquela questão da, de todo o contexto ali escolar da matriz curricular mesmo [...] então a gente faz a avaliação no geral, a participação deles no geral. A gente não faz uma avaliação específica [...] não tem como você avaliar uma criança só pela questão escrita. Às vezes ela não consegue se expressar no papel, mas ela consegue se

expressar oralmente [...] você vai avaliar a criança conforme o seu desenvolvimento no todo (Educadora Criação).

Diferentes dimensões do desenvolvimento das crianças estariam sinalizadas na Ficha de Critérios, possibilitando que o acompanhamento individual não seja estanque e fragmentado, dando maior importância à formação cognitiva, por exemplo. Os educadores afirmam aproveitar diferentes estratégias em distintos momentos como oportunidade de avaliação neste processo de observação diária. Neste sentido, estamos falando de uma avaliação contínua, que não se recorta dos espaços e dos tempos plurais de aprendizagens da criança para impor um rótulo sobre seu desenvolvimento a partir de um instrumento pontual de mensuração.

Porém, durante as observações não vimos os educadores realizando registros nos momentos em que orientavam atividades nas salas. Provavelmente o registro diário a que se referiram nas entrevistas é feito em momento posterior. Estar com o papel em mão, como disse um educador, parece não ser uma recorrência literal, ao menos não foi percebida durante o período em que estivemos na escola.

Ainda assim, avaliar emerge nestes discursos como atitude de revisão permanente a partir do recolhimento de informações em diversas vias sobre as crianças, não apenas por suas expressões escritas, mas também por suas atitudes, seus gestos, sua oralidade, sua criação artística, dentre outras dimensões. Afinal, se as pessoas são diferentes, assim como seus modos de aprender, não faz sentido que avaliar a todos estes seres plurais se dê de uma única forma e em um único momento e lugar. Isto repercute no fato de que a Ficha de Critérios da escola tem caráter qualitativo e descritivo mais do que numérico, refletindo o sentido de uma avaliação transdisciplinar, como afirma Torre (2012).

Há também um outro desafio para a EPOK, que é encaixar sua proposta de avaliação formativa e qualitativa nas exigências de expressão quantitativa dos órgãos estatais de educação, o que pode interferir no aprofundamento de conhecimentos não valorizados por estes órgãos, bem como no desenvolvimento da lógica própria de avaliação da instituição. Ainda assim, são criadas estratégias que tentam rachar a estrutura rígida da avaliação convencional.

Outra ferramenta é de vez em quando [...] eu preparo uma atividade, quanto mais interdisciplinar possível [...] que me dê elementos pra avaliar a aprendizagem do aluno com relação aquele critério ou com relação aquele conteúdo [...] não vou dar aquele texto de prova, aqui não tem prova [...] e tem o relatório, aonde a gente registra um pouquinho, e esse relatório pra gente é tão precioso! Mas como a dinâmica é tão vasta assim, e a gente precisa ainda da nota, a gente não conseguiu ainda no papel só ficar com o relatório [...] ele vai descrever um pouquinho o processo de cada um em todas as turmas [...] a gente põe numa pasta, e uma criança que tá aqui na educação infantil, ela vai ter uma pasta, e se ela ficar até o quinto ano, vai ser a mesma pasta de avaliação dela [...] vai ter o boletim dela [...] aquilo que tá no boletim, as notas que tão lá, elas não vieram de prova, teste, somou, dividiu por dois, não vieram disso não. Então a

gente tem as notas, mas as notas resultado desse processo (Educadora e gestora Esperança).

Percebemos que a ideia é caminhar na direção de uma avaliação cada vez mais descritiva, qualitativa e personalizada, reconhecendo os processos de desenvolvimento de cada estudante registrados em portfólios que incluem produções das crianças em sua trajetória na escola. Mas, como os estudantes sairão da instituição para outras escolas que exigem o histórico de notas, a EPOK não pode se desprender do sistema convencional de avaliação e de registros quantitativos. O diferencial se dá no processo para a construção dos números presentes no boletim: sem provas ou atividades que estejam centradas na reprodução de um conteúdo trabalhado durante certo período. A elaboração de notas se dá a partir da articulação das diferentes estratégias de avaliação que podem incluir a observação registrada na Ficha de Critérios, a preparação de atividades específicas ocasionais e o relatório individual.

Consideramos que a estratégia de avaliação empreendida pela escola caminha como possibilidade de transgressão da lógica de quantificação, embora ainda precise se encaixar de algum modo a isto. Mais do que a atribuição de números ao desenvolvimento complexo de seres humanos, percebemos que os aspectos avaliativos nesta escola traduzem uma discussão emergente da interculturalidade destacada por Candau (2012b) como a tensão entre universalismo e relativismo. A todo momento na avaliação é necessário integrar ambos os aspectos dentro da proposta pluricultural da escola, pois aquilo que é considerado muitas vezes como conhecimento universal e verdadeiro e, portanto, necessário na aprendizagem das crianças, é na verdade uma produção social e histórica ocidentalmente localizada e monocultural que por motivos sociopolíticos é considerada importante e prescrita como estruturante na avaliação da aprendizagem dos estudantes.

Entretanto, como a escola evidencia conhecimentos construídos a partir das diferenças culturais, acatando a relatividade epistemológica existente no mundo em uma perspectiva intercultural, no processo de avaliação não se considera como conteúdo de aprendizagem necessária apenas o conhecimento ocidental formalizado e considerado como universal. O nó se complica ainda mais quando a escola se vê diante da obrigatoriedade de prestar contas em relação a determinados conhecimentos científicos considerados importantes por meio de notas. Na EPOK, embora não se negue a importância destas construções científicas, a avaliação racha os limites monoculturais da verificação dos modos totalizantes de perceber a complexidade pluriversal do mundo em qualquer campo de conhecimento, da matemática à corporeidade. Assim, é buscada a revisão sobre como os estudantes se desenvolveram na tessitura dialógica de diferentes saberes, conhecimentos e práticas socioculturais que estão para além do

universalismo, mas que não caem na impossibilidade do diálogo entre as diferenças. Trata-se de avaliar como as crianças foram construindo pontes em seus processos de aprendizagem nas distintas dimensões enquanto seres plurais, o que dá conotação intercultural para a avaliação, pensando a partir de Candau (2012d), embora permaneça uma convivência tensa com a pressão dos órgãos oficiais de educação.

Ao mesmo tempo, o modo de avaliação qualitativa, descritiva e multidimensional é um estremecimento decolonial, pois ao dar espaço à pluralidade dos modos de ser, viver, estar, sentir e pensar através de estratégias avaliativas distintas, a escola fornece elementos para que haja a valorização das diversas vias de existência humana e desloca os padrões de poder em que um tipo humano é considerado superior em seu modo de pensar e organizar o conhecimento (GROSFOGUEL, 2009). Avaliar em várias dimensões e com práticas flexíveis impulsiona à construção de uma pedagogia pós-abissal, que valoriza a ecologia epistemológica do mundo em lugar da cegueira de um pensamento reducionista, linear e monocultural, como nos dizem Santos (2009) e Morin (2015).

Aparentemente esta observação não se dá como um olhar punitivo e sancionador, intensificado pela vigilância constante à espera de erros para a negatização dos estudantes. Diferentemente, é oportunidade para o reconhecimento dos talentos e qualidades das crianças, bem como para provoca-las à reflexão sobre suas atitudes que resultam em seu próprio desenvolvimento ou em sua estagnação. Nesta perspectiva de avaliação trabalhada pela escola, aproximando-se da discussão de Torre (2012), é priorizada a formação humana referente a valores de autoconhecimento e convivência socioambiental sem deixar de valorizar os conhecimentos aprendidos, mas inserindo-os dentro de uma perspectiva de humanização e multidimensionalidade do ser.

Além disto, destacamos uma característica da avaliação realizada na Odé Kayodê citada por um educador, que aponta novamente a centralidade da ideia da roda como construção coletiva e colaborativa da escola.

Também é uma avaliação muito compartilhada, eu não faço uma avaliação de uma criança sozinho. É claro que eu faço ela com, digamos, com mais segurança, porque estou vivendo mais perto com aquelas crianças, mas é uma avaliação muito compartilhada. Todo mundo fala sobre todo mundo, todo mundo avalia todo mundo, os educadores. O que a gente experimentou muito também, eu e a educadora Presença no fim do semestre, foi uma auto avaliação, de como as crianças se percebem. Será que elas estão conseguindo fazer aquilo? Eu achei que foi muito legal também. Mas é essa tentativa mesmo, de uma avaliação cotidiana, toda hora, todo dia fazendo avaliação (Educador Resistência).

Lembramos que a ideia da escola é de que todos eduquem todos em comunidade, por meio de um jeito de viver que é tribal, como diz a educadora e gestora Coletivo. Busca-se

construir relações circulares dentro do professorado, na articulação da liderança e no currículo vivido por meio de uma metodologia em ciranda. A força da roda emerge dos referenciais culturais da escola firmados no deslocamento decolonial e no fortalecimento intercultural a partir das perspectivas indígenas, afro-brasileiras e africanas. É também desta fonte radical que emana um tipo de avaliação que valoriza o humano de modo transdisciplinar, para além das estruturas modernas do conhecimento compartimentalizado. Consideramos que esta proposta permite impulsionar o sujeito a alcançar novos níveis de realidade por meio do desenvolvimento constante e da reflexão sobre si mesmo com a auto avaliação e a avaliação coletiva.

A avaliação compartilhada é a possibilidade de emergência da roda enquanto configuração mental dos educadores e vivência concreta da proposta da escola. A circularidade da troca de ideias e perspectivas sobre a observação descritiva e integral dos estudantes é como uma roda girando em torno de cada criança em suas vivências a fim de perceber sob várias óticas e ângulos como se desenrola seu desenvolvimento, não para que haja punição ou hierarquização, mas para revisar as atitudes dos próprios educadores e provocar na criança mudanças a fim de que seus avanços sejam potencializados com a ajuda do todo. Rodar assim permite construir uma sistemática de avaliação tão sutil e entremeada a distintas situações com o auxílio de todos que não fica evidente um momento único para avaliar, e este se torna um processo pouco visível e rotulável por ser orgânico, dinâmico e comum na troca cotidiana entre os sujeitos. Durante o período de observação não ocorreram estes momentos de avaliação coletiva, mas consideramos esta estratégia coerente com a proposta da escola.

Percebemos no cotidiano da EPOK algumas sinalizações do que é ressaltado na fala do educador Resistência. Havia constante diálogo entre o professorado criativo acerca de diferentes crianças, cada um apontando seu olhar desde uma perspectiva sobre o desenvolvimento de todos. Em uma situação específica durante a revisão coletiva de uma atividade realizada em casa pelas crianças, o Para Casa Semanal, uma educadora abriu espaço para que os estudantes pensassem sobre suas respostas e seus processos de construção do conhecimento para então se auto avaliarem. Esta reflexão sobre os próprios processos de desenvolvimento também faz parte do processo de avaliação por meio de momentos de auto avaliação dos estudantes, como destaca a educadora Presença:

[...] a ideia é essa mesmo, cada um compreender como foi esse trabalho, porque dentro da auto avaliação você consegue perceber como você se portou diante daquilo, como aquilo modificou alguma coisa em você. Então é nessa busca mesmo que cada um consiga cada vez mais ir compreendendo e sendo autônomo mesmo, sendo o sujeito do seu processo

Aparentemente esta avaliação não está presente em todas as turmas, isto é, não é tomada como estratégia sistemática, pois foi citada apenas por dois educadores. Trata-se de uma pequena transgressão da lógica de avaliação que pode impulsionar à transformação interna tendo como base o alcance de novos níveis de percepção de diferentes realidades pelos estudantes envolvidos em processos pautados pela dialogicidade vivenciada na perspectiva da roda. Consideramos que a avaliação na EPOK é multirreferencial por dar espaço a diversas estratégias em distintos momentos, realizadas por diferentes sujeitos no plano individual e no coletivo. Estas características fortalecem o sentido complexo e transdisciplinar (MORAES, 2015; MORIN, 2015) da avaliação coerente com a educação construída na escola.

Entendemos que também seria interessante que a instituição encontrasse meios para acompanhar o desenvolvimento dos estudantes que ao finalizarem o 5º ano do ensino fundamental vão para outras escolas. Os educadores da EPOK sempre afirmam que informalmente sabem sobre seus estudantes egressos e as notícias sobre eles são boas, mas não há uma observação sistemática, o que permitiria que a escola construísse isto como sendo um elemento para auto avaliação enquanto instituição.

4.3.10 Valores humanos, sociais e meio ambientais

Outra dimensão que entendemos como vital em uma escola considerada criativa é a presença e importância atribuída aos valores humanos, sociais e meio ambientais que não se expressam na estrutura rígida e burocrática da organização, mas na convivência de pessoas que partilham a valorização do ser humano e de seu contexto social e ambiental. Torre (2009a; 2012) afirma que estes valores são sócio afetivos e ambientais, como a liberdade, a convivência, a solidariedade, o respeito, a colaboração e a cidadania. Estes atributos emergem na sistematização da escola, em sua estrutura de funcionamento e também no nível pessoal de relações, promovendo a inclusão social e a transformação da sociedade, como destaca Alves (2013) ao falar sobre a valorização dos seres humanos no processo educativo.

Na EPOK é evidente o atravessamento de valores deste tipo, começando pelo caráter comunitário e pela proposta de construção de um outro mundo possível, perspectivas pulsantes em todo o projeto pedagógico. Não apenas nos discursos, mas principalmente nas vivências ocorridas na escola são promovidos valores pessoais como a autonomia, a liberdade relacionada à responsabilidade, a autoconfiança, a auto superação, o engajamento e entusiasmo, a constância e empenho para o sucesso, a iniciativa e a autoaprendizagem, elementos apresentados por Torre (2012). Isto é trabalhado por meio do diálogo que provoca a reflexão, mas também nas atividades desafiadoras, nos momentos de escuta e sintonia consigo mesmo e

com o outro na roda, na música, na Dançaterapia ou na Capoeira. Para as crianças é importante o clima de auxílio mútuo no cotidiano:

Tinha uma menina [...] que ela era muito tímida. Aí toda vez que eu chegava no portão eu esperava ela pra poder levar ela pra sala, ficar com ela junto no Bom Dia, pra ela se enturmar mesmo com as pessoas aqui da escola. E até uns tempos atrás ela já não tinha mais a timidez igual antes – ela era muito tímida mesmo, até ela foi aprendendo a conversar, se enturmar [...] Às vezes eu ajudo os pequenininhos – a gente aqui tá sempre se ajudando! (Roda Arara Vermelha).

As relações humanas sempre estão permeadas por conflitos. Porém, isto não significa que estes conflitos sejam transformados em discursos e atos de ódio. Aliás, uma educação para o presente e para o futuro precisa integrar, como discute Morin (2001), a compreensão do outro como ele se apresenta. A diversidade cultural e o diálogo entre seres humanos com suas diferenças “físicas, étnicas, emocionais e culturais contribuem para o surgimento de novas formas de relação do humano consigo, com o outro e com a natureza” (ALVES, 2013, p. 61). A EPOK não é um paraíso das relações humanas onde não há conflitos e preconceitos, mesmo com a fundamentação evidente da escola contra isto. A busca é pela constante discussão dos problemas que emergem no cotidiano da escola.

[...] tudo que se tem em qualquer lugar apresenta aqui: situações de preconceito, situação de desrespeito [...] o que é de diferente aqui, que eu considero assim como identidade inclusive, é porque nada vai ser mais importante, não vai ter nenhum conteúdo mais importante do que quando uma situação de desrespeito ou que afetar esse nosso objetivo de existir acontecer e a gente continuar com aquilo que tá sendo... para tudo e isso se tornou o principal, porque isso é o motivo de existência, então não vai dar pra gente “tocar o carro” (Educatória e gestora Esperança).

A veemência desta fala se relaciona à indignação com o desrespeito existente entre as pessoas. Se a escola existe para criar um mundo de relações mais horizontais e respeitadas, situações que divergem disso desestabilizam o sentido da instituição e colocam como pauta central e urgente a abertura de espaço para discussão sobre isso de forma mais imediata possível, colocando em segundo plano até mesmo as atividades com conteúdos disciplinares.

Durante a primeira semana de observação na escola haviam duas outras visitantes italianas sendo recebidas pela Vila Esperança. Foram às salas se despedir no dia 17 de agosto. Acompanhei a conversa de despedida entre elas e a educadora na turma Arara Vermelha.

Criança 1: Porque você só veio com sua amiga?

Educatória: Porque é assim, ela é de uma relação boa, das que eu gosto. Ela tem namorado, quis um passeio com a amiga, ela queria um tempo pra ela passear. Continua sendo companheiro dela, mas agora ela queria sair com uma amiga. Isso é relação. Porque se a pessoa é daquelas relações possessivas: “não, não vai, você vai me trair lá no Brasil, não vai de jeito nenhum, porque eu sou o seu companheiro, como é que você viaja sozinha?”. Não tem gente que pensa assim? [...] e a gente fala disso aqui porque isso é conteúdo importante, sabe porque? Vocês são crianças, não estão

na idade de namorar mesmo. Tem que brincar, e brincar muito. Mas um dia vocês vão namorar, ou não, e vão namorar com quem quer que seja, seja menino, seja menina, seja menina com menina, menino com menino, vocês que vão saber. Tomara que vocês cresçam...

Criança 2: De boas...

Educadora: É, tomara que a sociedade quando vocês estiverem nessa idade seja mais leve nesse aspecto, de boas. Só que, independente de ser homem ou mulher, mulher com mulher, homem com homem, a gente tem que criar uma relação que seja livre, porque namorar não é ser preso. Namorar é você compartilhar momentos de respeito. [...] não é uma relação que foi ensinada pra ser assim leve não. Por isso que a gente tem que conversar sobre, pra gente desconstruir esse peso e fazer diferente [...] Aqui no Brasil teve um caso de uma mulher que foi muito violentada pelo marido, e aí em homenagem à luta dela, ela ficou parálitica e tudo por conta dessa possessão de homem e mulher, que ela era objeto [...] e aí criaram uma lei que chama lei Maria da Penha, onde que o homem que agride uma mulher é preso. Só que aí vem o desafio grande né? Quem prende são homens, porque é a polícia, então tem que ter todo um processo de educação [...] e vocês são o futuro, vocês vão ser homens e mulheres daqui um tempo, vocês têm que ser fortes pra mudar o espaço que vocês estão.

Em alguns minutos as visitantes se despedem depois de conversarem um pouco com as crianças. A educadora se senta ao lado das crianças e compartilha alguns relatos familiares pertinentes ao assunto, destacando que em seu relacionamento tem tentado construir possibilidades diferentes das que viu durante a infância. As crianças ficaram atentas e participaram da conversa com relatos sobre suas famílias e pessoas próximas.

Criança 3: Minha vó é obcecada por limpeza! Minha vó todo dia...

Educadora: Porque que ela é obcecada por limpeza?

Criança 3: É por causa que antigamente a casa dela só vivia suja. Agora ela é o tempo todinho, ela chega do trabalho...

Educadora: Porque sempre foi função da mulher deixar a casa limpa! E muitas vezes quando não faz isso o homem cobra e fala: “como uma mulher...?”

Criança 3: Não tem ninguém falando com minha vó não. É porque antigamente... nem meu avô manda na minha vó...

Educadora: Deixa eu te falar um negócio: não tem ninguém não, tem uma sociedade inteira! Quando eu saí pra trabalhar e eu tinha que deixar o meu filho, ninguém virava pra mim e falava assim: “olha, você é obrigada a cuidar do seu filho porque você é mulher”. Mas tem uma sociedade inteira que te olha diferente. [...] espero que mude a partir de vocês, porque eu na idade que eu tô eu posso mudar o lugar onde eu tô. Vocês podem mudar uma geração.

A educadora problematiza com veemência os papéis de responsabilidade doméstica e familiar atribuídos geralmente à mulher em uma sociedade atravessada por estereótipos e padrões de poder expressos em aspectos sutis das relações interpessoais. Além disso, destaca a responsabilidade dos estudantes na transformação das relações humanas por meio da atuação individual em diferentes lugares por meio de valores distintos dos atuais vigentes. Aponta que os espaços em que as crianças estão e estarão são repletos de conflitos, o que exige o posicionamento de respeito e de provocação da reflexão em outras pessoas a partir do que vivenciam na escola. Algum tempo depois a educadora retoma a atividade com um poema de Cora Coralina sobre a vizinhança e destaca nele elementos da discussão anterior, especialmente como a autora incomodava algumas pessoas por romper alguns padrões de comportamento impostos na sociedade.

Educadora: Cora Coralina foi polêmica, porque você vai escutar e vai ler as poesias dela, ela é uma mulher fora do tempo, porque ela traz umas reflexões feministas pra época dela. É uma mulher que se você conversa com as pessoas de Goiás, é uma mulher que casou com um homem que, fugiu com um homem que era casado. Na época dela, ele fugiu, saiu da família. Se hoje em dia isso é polêmico, imagina na época que ela fez isso! [...] uma mulher como ela, ela foi fora do tempo dela (registro em áudio de observações no dia 17 de agosto de 2017).

Uma situação não prevista foi aproveitada pela educadora para levantar uma discussão relativa à construção de valores outros, diferentes dos postulados hegemônicos vigentes na sociedade, possibilitando a reflexão das crianças sobre assuntos extremamente relevantes na sociedade por meio de contextualizações bastante próximas às suas realidades. Compreendemos assim que a formação de valores positivos para a convivência humana e meio ambiental vai além do enfrentamento das situações de tensão cotidianas entre os estudantes e atinge o nível sistemático por meio do olhar desperto dos educadores para possíveis situações que permitam diálogos como esse. Esta perspectiva também está presente no entrelaçamento das construções da escola à natureza e com referências étnicas evidentes relativas às culturas africanas, indígenas e afro-brasileiras apresentadas com figuras masculinas e femininas. O espaço concebido enquanto parte constituinte da proposta educativa da EPOK propõe intencionalmente a relação entre as pessoas e a pertença à natureza e às diferenças culturais do mundo, promovendo a formação silenciosa de valores.

Além disto, valores humanos, sociais e meio ambientais são vivenciados quando na roda do Bom Dia, da Dançaterapia ou da Capoeira há a menção à necessidade de conexão entre todos e a própria dinâmica destas atividades se desenrola a partir da cooperação de movimentos corporais, de produção de ideias, de criação de sons, ritmos e brincadeiras. A dinâmica organizativa dos contextos de aprendizagem ocorrendo sempre por meio do diálogo proporciona a vivência do trabalho em equipe, algo que é enfatizado até mesmo pela disposição física do espaço a colocar sempre os olhares em troca e as mãos a postos para a ajuda mútua. A prática cotidiana da Odé Kayodê é baseada em outros referentes que não a competição, a intriga, o individualismo e a discriminação, fazendo com que os conflitos que surgem em contradição a esses valores sejam problematizados geralmente na roda de uma turma ou de toda a escola.

Não se trata de um mundo de fantasias, enfatiza na roda do Bom Dia uma educadora, mas de um mundo real com pessoais reais e, portanto, com problemas e desencontros. Ocorre, porém, que a reflexão sobre esta vida corrente na escola é constante e profunda, levando à reorganização das ações em meio a avanços e retrocessos individuais e coletivos, o que percebemos na seguinte fala de uma criança: “Essa escola quando que alguém faz alguma coisa errada, mesmo assim não expulsa, deixa ele fazer qualquer coisa, só que tem que aprender ainda” (Roda Tucano). O Bom Dia é um espaço de formação circular bastante relevante para tratar dos sentimentos, das emoções e dos comportamentos das crianças e dos adultos, como em situações citadas em outras categorias. Também nas turmas a problematização da exclusão de alguns colegas para com outros é contínua, enfatizando a necessidade de ultrapassar relações de poder que são características da colonialidade/modernidade com sua dominação branca,

européia, masculina, heterossexual, cristã e de capitalista, como discute Grosfoguel (2009). Os trechos a seguir trazem algumas percepções dos educadores sobre estas questões na escola:

Capacitar essa criança pra que ela respeite as diferentes culturas, os diferentes gêneros e os direcionamentos que isso traz pra cada pessoa. Tem-se muito o cuidado com essa questão do gênero aqui nessa escola, de que menino pode brincar com o brinquedo que é dito de menina, e o contrário. “Ah, o menino quer brincar de boneca!”, pode brincar de boneca, está aqui a boneca. A menina quer brincar de carinho, “está aqui o carrinho”, é visto como uma coisa natural, que de fato é (Educador Plural).

Tem casos muito engraçados, por exemplo, dessa questão do humano, do tornar mais humano. A gente tem uma criança aqui, por exemplo, um menino, que eu vi brincando com a mãe assim que ele queria usar um batom. Eu fico imaginando, dependendo do espaço que ele estivesse, da família que ele estivesse, qual seria a reação de uma mãe ouvir de um menino de quatro anos dizendo que queria usar um batom? E aí a mãe respondeu: “ah, com esse calorão, vermelho? (porque ele tinha pegado um vermelho) Escolhe um mais claro!” E assim, eu aqui, eu com aquilo que eu tenho buscado ser, desconstruir, eu me assustei com a resposta, sabe, que espanta. E aí, nos primeiros meses que eu estava aqui na escola uma criança chegou pra mim com uma boneca de amarelo, uma sereia, ela pegou e me mostrou assim: “tio Resistência, você conhece a minha boneca?” (e eu nunca tinha visto a boneca) e falei “não, não conheço”. E ela: “é a mamãe Oxum”. E aí foi me contar quem que era Oxum. [...] eu acho que a gente consegue trazer as crianças pra um universo que elas conseguem quebrar barreiras de preconceitos [...] Esse é nosso trabalho cotidiano, acho que maior é esse, de que a educação consiga fazer as crianças se relacionarem bem com todo mundo [...] Eu estou num espaço em que as pessoas podem ser o que elas querem ser (Educador Resistência).

Eu aprendi também a respeitar a religião do outro, porque se o colega for católico e eu for evangélico aí eu falo “ixe, esse menino ele é evangélico ó, não falo com ele não porque ele é meio nojento os evangélicos”. Isso é uma coisa bem desrespeitosa. Isso é preconceito! Aí isso eu aprendi que eu não devo fazer isso (Roda Tucano).

Consideramos que a discussão sobre gênero, sexualidades e diversidade étnica e religiosa, bastante enfatizada pelos educadores em suas entrevistas e no cotidiano de experiências com as crianças, é um sinalizador da abertura intercultural que a escola tem para as diferenças culturais. Os exemplos citados nos trechos acima trazem situações em que a transgressão de preconceitos religiosos e dos papéis culturais atribuídos aos gêneros masculino e feminino surpreendem os educadores por serem possíveis dentro da instituição. Para que uma mãe questione a combinação de um batom vermelho pelo seu filho em um dia quente é evidente a mínima sensação de que aquele espaço em que fala não agirá de modo agressivo diante da situação. Mais ainda, representa o empoderamento da pessoa que se expressa assim, evidenciando a colaboração das famílias no projeto educativo anti-discriminatório. Não se trata, portanto, de a EPOK induzir comportamentos como estes, mas sim de não os silenciar ou desqualificar, isto é, de abrir possibilidades mínimas para que as pessoas sejam o que são e o que querem ser e aprendam a respeitar as diferenças, como destacou a criança na roda de conversa Tucano.

Fica tácito assim que a instituição adota intencionalmente um discurso crítico que promove uma descolagem decolonial radical ao permitir a expressão dos corpos com seus desejos, cores, mesclagens e todo tipo de transgressões de fronteiras que insistem em enclausurar discursivamente as diferenças como inferioridade (SILVA, 2014).

Em nosso cotidiano escolar a atenção se volta para que a educação seja pautada no respeito. Trazemos tanto nas rodas do “Bom Dia”, quanto nos grupos menores assuntos que discutem a relação de gênero, na busca de desconstruir concepções machistas e homofóbicas, nas relações étnico-raciais no intuito de combater práticas discriminatórias, preconceituosas e racistas. A nossa busca está em reconhecer a diversidade e respeitá-la (PROJETO, 2015, p. 38).

No entendimento de alguns educadores a busca pelo respeito tem relação direta com a o que a educadora e gestora Esperança chama de pedagogia da roda. Pensar nas relações humanas enquanto circularidade impulsiona à visão de que cada um em suas diferenças tem espaço no coletivo, sendo a força grupal o principal motor para a convivência horizontalizada em que cada pessoa é interdependente da outra e do ambiente em que vive. Esta perspectiva funda a busca pela promoção de valores sociais, humanos e ambientais na Odé Kayodê.

O espaço do outro, a individualidade do outro, e ao mesmo tempo o coletivo. Aquilo da roda, né? Você está em roda, você tem que respeitar os outros colegas que estão na roda, mas sem esquecer que você é uma pessoa única que tem sua essência, o seu jeito de ser, mas de canalizar essa energia do seu individual pra favorecer esse grupo. Isso é muito forte aqui na ideia da roda [...] na roda ninguém está atrás, na roda está todo mundo junto, todo mundo se vendo, e acho que é até mais fácil de respeitar, porque você consegue ver o todo, e nesse todo tem diferenças muito grandes, diferenças próximas, mas que podem se complementar pra um bem maior (Educador Plural).

[...] agora você entender o movimento, a expressão, entender todo esse processo [na Capoeira], aí acho que aí que tá o segredo porque o outro, respeitar o outro, entender todo esse processo que é difícil, mas sabendo que tem o outro. Eu não faço sozinho, eu preciso do outro, e o outro precisa de mim (Educador Poesia).

A perspectiva da roda outra vez emerge como vital para a inclusão social, a construção de uma ética planetária e ecológica e para a promoção de uma educação intercultural que, nos termos de Candau (2012b), dá destaque à democracia radical pautada na participação de todos como sujeitos autores de uma construção coletiva que não mitiga a identidade e o pertencimento de cada um, mas que impulsiona à emancipação social. Estas questões pertinentes ao caráter intercultural da educação são percebidas em indícios intencionais e concretos nesta escola em perspectiva transdisciplinar (NICOLESCU, 1999; MORAES, 2015), pois expandem a consciência de adultos e crianças a outros níveis de realidade onde sempre há uma maior valorização do sujeito humano em sua multidimensionalidade partilhada na singularidade do modo pelo qual se apresentam cada uma das suas dimensões. Mesmo que não percebamos a existência de uma democracia radical na EPOK, com a participação efetiva de todos, valores

almeçados à convivência democrática se fazem presentes. Entende-se que cada humano é similar por possuir diversas dimensões que podem se apresentar em diferentes planos de realidade com características diferentes, fazendo com que cada um seja ao mesmo tempo assemelhado e distinto dos outros e nem por isso deixem de se relacionar, de criar relações nos intervalos entre as diferenças, isto é, de se interculturalizar no cotidiano da escola.

Destacamos outra vez que a presença destes valores humanos, sociais e meio ambientais de modo central no cotidiano estrutural e interpessoal da escola ocorre desde a emergência do entendimento circular do mundo advindo das culturas indígenas, africanas e afro-brasileiras. A roda enquanto lógica radical buscada pela Odé Kayodê ajuda a entender que o mundo é também um círculo onde tudo está conectado, todas as pessoas estão conectadas a seus ancestrais, àqueles que estão por vir e também à natureza. As culturas fundantes da escola são centradas na coletividade, no pertencimento à natureza, na colaboração entre os diferentes e na aceitação dos diferentes modos de ser, estar, pensar, sentir e viver no mundo enquanto um todo pluriversal. Quando estes elementos são trazidos, ainda que em pequenas rachaduras, para pensar a escola e reorganizar o pensamento de seus atores, especialmente os educadores, a emergência de valores é potencializada por meio das relações, dos discursos, das práticas, dos espaços e dos momentos partilhados.

Não se constrói um ambiente de ilusória harmonia, mas a consciência dos erros auxilia a caminhar tendo por base vias não consideradas por um tipo de pensamento racionalista ocidental e monocultural que está em esgotamento (MIGNOLO, 2007; ALVES, 2013; MORIN, 2015). O giro decolonial para resgatar as re-existências plurais presentes no mundo com suas epistemologias e sistemas de valores acarreta no vislumbre de possibilidades esperançosas de construir relações humanas mais positivas. É este processo que está em curso na EPOK.

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

Parece cada vez mais intensa a negação discursiva das assimetrias de poder nas relações socioculturais. Em tempos de redes sociais digitais e de jogos políticos temerosos, tem se tornado constante a tentativa de invalidar vozes contra hegemônicas e deslegitimar a conquista de direitos por grupos historicamente marginalizados. Toda a teatralidade que encena uma realidade ilusoriamente igualitária é incapaz de estancar a sangria cotidiana resultante de uma sociedade mantenedora de abismos sociais e da projeção de um ideal de humanidade excludente daquilo que se constrói como sendo diferença, inferioridade, carência, bestialidade. Mas os excluídos não são inertes, sempre quebraram correntes, e continuam criando caminhos de mudança, alternativas para a lógica da dominação.

Este trabalho foi um esforço dado neste contexto para compreender a realidade que nos atravessa. A partir de uma ótica situada em um determinado tempo-espço teórico e metodológico contra hegemônico tentamos encarar o entrecruzamento entre diferenças culturais e educação escolar em um mundo pautado pela aversão ao que é marcado como diferente. Realizamos um estudo de caso qualitativo tendo como foco a Escola Pluricultural Odé Kayodê na busca por analisar se/porque/como a instituição apresenta características de ser uma escola criativa e intercultural em perspectiva decolonial, complexa e transdisciplinar. Para tanto, empreendemos discussões entrelaçadas de modo circular umas às outras na dimensão teórica e na análise da Odé Kayodê. Com isto pretendíamos estabelecer uma lógica um pouco mais coerente com os referenciais apresentados e com a realidade investigada.

Iniciamos o trabalho com a figura dos cadernos como representação dos padrões de poder estabelecidos na colonialidade/modernidade e reproduzidos pelo modelo escolar hegemônico do ocidente. Problematizamos a *Kultur* como elemento expressivo de superioridade europeia e discutimos a produção discursiva das diferenças culturais como modo de tentar classificar identidades de modo hierárquico, mesmo diante de uma realidade de hibridização e transitoriedade identitária. Inserimos este debate no âmbito da colonialidade produzida na modernidade ocidental com suas múltiplas estruturas de poder calcadas em uma ideia de racionalidade abissal que seria universal e sintetizada no *ego cogito*, isto é, no homem ocidental, branco, cristão, heterossexual e pertencente às elites econômicas. Nesta lógica, todos aqueles que são narrados como estranhos em relação a este padrão devem se converter à homogeneidade idealizada.

Todavia, no contexto brasileiro e mundial há sempre movimentos e criações de resistência que tem vinculado cada vez mais este tipo de problematização ao cenário escolar.

Mostramos que tem se intensificado a discussão sobre questões culturais no tocante à educação. A escola de massas que se expandiu durante o século XX tem sido colocada em discussão por diversas questões, sendo uma delas o seu modelo monocultural. Evidenciamos como esta é mais do que uma marca superficial da escolarização. Enquanto projeto fundado na racionalidade ocidental e colonial, o modelo pedagógico convencional acaba por assumir radicalmente a abissalidade do pensamento hegemônico e de seu ideal de humanidade, sendo urgente pensar outras bases que fundamentem novos caminhos.

É com este desafio que propusemos trançar perspectivas teóricas distintas que encaram o desafio do esgotamento da racionalidade moderna ocidental para propor outros rumos. A figura das tranças representou assim a ousadia em criar entrelaces entre decolonialidade, complexidade, transdisciplinaridade, interculturalidade e criatividade. O pensamento decolonial foi apresentado como deslocamento transdisciplinar em relação à colonialidade, não como tentativa de inversão da dominação, mas de superação da lógica de superioridade e inferioridade por meio da valorização da pluriversalidade epistemológica. A complexidade e a transdisciplinaridade foram discutidas como perspectivas recrudescentes dentro da ciência ocidental que, resguardadas diversas tensões, abrem fissuras para a decolonialidade. Isto se expressa especialmente por meio da interculturalidade crítica enquanto proposição educativa contra hegemônica que dialoga com o pensamento decolonial, complexo e transdisciplinar e impulsiona à reinvenção escolar, desde as referências culturais até às práticas pedagógicas.

Apresentamos possíveis tessituras dos referenciais teóricos às proposições da Rede Internacional de Escolas Criativas, que entende a criatividade como potencial de todo ser humano por se desenvolver no seio da diversidade cultural. Silenciar as diferenças sob uma suposta superioridade é abafar a potencialidade criativa da humanidade. Mas esta rede não conta com trabalhos que tenham centralidade nesta questão. Assim, argumentamos pela necessidade de pensar escolas que vinculem a transformação do modelo educativo convencional à valorização das diferenças culturais, inserindo este trabalho numa lacuna da RIEC.

As flechas apareceram como representação do percurso metodológico desenvolvido durante a pesquisa enquanto estudo de caso na Escola Pluricultural Odé Kayodê por mais de 100 horas de imersão. Situamos o uso de observação, entrevistas, rodas de conversa, análise documental e registro sonoro e fotográfico como fontes de evidência para posterior análise de dados em perspectiva qualitativa.

Adentrando a realidade estudada apresentamos a história da Escola Pluricultural Odé Kayodê, sua proposta pedagógica e curricular, seus modos de organização espacial, temporal e docente, bem como falamos do cotidiano da instituição e do perfil de estudantes matriculados.

Utilizamos a figura dos atabaques a fim de sintetizar as possibilidades de movimentação e rachaduras que a EPOK causa no projeto escolar moderno. Partindo de uma releitura do Instrumento para Valorar o Desenvolvimento de Instituições Educativas Criativas, integramos aspectos da interculturalidade, da criatividade, da decolonialidade, da complexidade e da transdisciplinaridade em dez categorias de análise que ajudaram a organizar a compreensão sobre a escola.

Articulamos descrições do período de observação a trechos de entrevistas com educadores, de rodas de conversa com as crianças e de documentos da instituição como material empírico. Com este material discutimos possibilidades e tensões da escola estudada a partir da ótica trançada com os referenciais teóricos. Neste processo a intenção não foi somente analisar a escola, mas também aprofundar as relações estabelecidas entre as bases teóricas discutidas anteriormente.

Acreditamos que a realidade da EPOK apresenta emergências concretas de possíveis relações subjacentes entre as perspectivas de pensamento entrelaçadas, embora muitas vezes isto se dê mais em uma dimensão intencional – e potencial – do que numa dimensão concreta. Orientamos o estudo pelas categorias do VADECRIE, que permitiu certa organização dos dados e entrecruzamento de perspectivas teóricas, mas ao mesmo tempo limitou a análise de questões emergentes, que poderiam ter sido aprofundadas sem o uso de categorias já existentes. Trata-se de uma opção de pesquisa que traz ao mesmo tempo possibilidades e limitações. De qualquer modo, percebemos nas diferentes categorias de análise a perspectiva de circularidade como aspecto fundante advindo das culturas de matriz africana e indígena como produtoras do processo pedagógico da escola.

A liderança estimulante e criativa da instituição se revela por meio das relações horizontalizadas entre a gestão, os educadores e as crianças. O caráter comunitário da escola faz com que a busca seja pelo poder decisório em roda, especialmente nos aspectos cotidianos das atividades pedagógicas. Neste sentido há um deslocamento nas relações de poder com tendência a uma democracia radical. Todavia, percebemos que não há espaço para a participação direta das crianças na decisão sobre os processos pedagógicos, assim como não existe ainda um processo de formação de professores sistemático.

A escola conta com um grupo de professores que tem constantes desestabilizações rumo a um pensamento pós-abissal, o que ajuda a planejar e executar atividades com criatividade, integrando elementos emergentes no cotidiano ao horizonte formativo da instituição. A proposta é que os educadores atuem em roda, compartilhando momentos, estratégias e boas relações com os estudantes. Porém, consideramos que as práticas docentes nem sempre são

coerentes com esta perspectiva, e poderiam ser ainda mais aprofundadas, sobretudo no sentido da diferenciação pedagógica. Além disto, um limite para o desenvolvimento do professorado pode ser a baixa remuneração decorrente da dificuldade de manutenção de um projeto sem fins lucrativos em caráter comunitário e sem auxílio estatal.

Consideramos que a escola possui uma cultura inovadora que se revela na sua trajetória não linear e inesperada, na variedade de projetos desenvolvidos, na constante reflexão sobre seus processos e na valorização da diversidade do grupo como potencial criativo. A dinamicidade circular de projetos faz com que a instituição se destaque na comunidade como espaço produtor de cultura, o que nem sempre é visto de forma positiva por conta do preconceito relativo às vivências indígenas, afro-brasileiras e africanas. Ainda assim, destacamos que a escola poderia dar maior abertura a produções contemporâneas das culturas de matriz africana e indígena, o que poderia potencializar ainda mais o que já é desenvolvido ali.

A criatividade não é um valor explícito nos objetivos da instituição, mas aparece nos discursos dos educadores e também nas práticas observadas. Múltiplas linguagens são utilizadas nas atividades, assim como as crianças tem oportunidades coletivas e individuais para se expressarem e elaborarem repertório para suas criações em diversos âmbitos. A tentativa de vivenciar processos mais fluidos e circulares, inspirados no modo de aprender em culturas africanas e indígenas, possibilita que não haja tantos bloqueios à expressão criativa. Mas existem momentos na escola em que impera a lógica da reprodução por meio de práticas que colocam os estudantes em posição de passividade, mostrando como o projeto escolar moderno é difícil de ser completamente superado.

A EPOK promove o desenvolvimento de um espírito de engajamento e iniciativa em seus estudantes em diferentes momentos por meio da vivência de situações de autonomia e também na reflexão sobre a responsabilidade individual e coletiva para a transformação social. O diálogo em roda é constantemente utilizado para impulsionar o desenvolvimento dos indivíduos, para que cada um encontre seu tom e esteja presente por inteiro no grupo. Mas, algumas famílias desconfiam desta perspectiva e cobram resultados quantificáveis. Além disso, nem todos os momentos vividos na escola potencializam o empreendimento das crianças.

É bastante evidente uma visão transdisciplinar e transformadora na escola, tanto na dimensão intencional quanto nas vivências cotidianas. A proposta é formar integralmente as pessoas presentes na instituição por meio de atividades que integram diferentes dimensões e valorizam centralmente o ser humano. Elementos de culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas são tomados como pontos centrais para a construção de uma perspectiva educacional que transcende a disciplinaridade ao propor o trabalho com identidade e diversidade como eixo

de todas as práticas. Entretanto, consideramos que a escola tem um caminho a percorrer no aprofundamento de suas bases teóricas e culturais de forma sistemática a fim de tornar ainda mais potentes as suas práticas.

A polivalência curricular é notada na diversidade de conteúdos trabalhados, nas possibilidades de distintas atividades circularmente organizadas para as crianças e, sobretudo, na transgressão da lógica de adoção vertical de um currículo estatal fragmentado. A EPOK reorganiza os conteúdos apresentados em documentos oficiais de acordo com sua lógica temática interna, trazendo para as aulas problematizações profundas sobre as relações de poder vigentes. Contudo, não há uma sistematização consistente da proposta curricular, o que incidiria em maior potencial e coerência entre a dimensão intencional e a dimensão concreta, além de fortalecer os processos já desenvolvidos pela escola.

Consideramos que a escola possui uma metodologia inovadora global, isto é, referente à sua organização pedagógica e administrativa geral, com seus modos de entrelaçar espaços, tempos e processos didáticos. A intenção presente nas falas dos entrevistados é pela busca contínua de atividades que integrem o ser inteiro e tenham relação com o contexto vivido pelos estudantes. As vivências realizadas em diferentes momentos se destacam neste sentido, e são reconhecidas pelas crianças como importantes para sua formação. A roda enquanto modo de organizar a realidade potencializa muitas práticas pautadas na dialogicidade entre o individual e o coletivo. Todavia, em diferentes momentos presenciamos metodologias que revelam a insistência de um modelo de escola e de docência advindo da modernidade ocidental.

A avaliação realizada na escola se propõe a considerar a integralidade dos estudantes e não se realiza apenas em um momento, mas continuamente e por vias diversificadas. Ressaltamos também a partilha da avaliação entre todos os educadores em relação a todas as crianças, o que entendemos como potencial cultural emergente da ideia de circularidade. Porém, acreditamos que a instituição pode expandir seu processo de avaliação com o acompanhamento de estudantes egressos, percebendo como se dá seu desenvolvimento em outras escolas.

É evidente a presença de valores humanos, sociais e meio ambientais na escola. Esta é uma preocupação radical que pode ser percebida no histórico, na proposta e nas situações cotidianas da EPOK. O próprio espaço físico traz elementos que propiciam a valorização das diferenças culturais e do meio ambiente. A coletividade da roda possibilita que assuntos comportamentais sejam discutidos entre todos e que as crianças se sintam responsáveis por criar relações respeitadas entre si. Há discussões constantes relativas a diferenças culturais como gênero, sexualidade, religião e etnia. Entendemos que o aprofundamento da possibilidade de

participação das crianças nas decisões pedagógicas da escola poderia promover valores democráticos ainda mais radicais.

Com estas dimensões analisadas, consideramos que a escola tem fortes características de criatividade e interculturalidade, entrelaçadas de algum modo à decolonialidade, à complexidade e à transdisciplinaridade. O ritmo intenso da EPOK causa rachaduras importantes na estrutura escolar convencional, embora esta ainda seja marcante. Não se trata de uma escola plenamente decolonial e intercultural, mas há fissuras nesta direção que existem em outros espaços, mas infelizmente ainda são bastante incomuns. Destacamos que o desenvolvimento criativo da instituição ocorre por conta de suas opções interculturais ao se fundamentar em culturas historicamente subalternizadas que fornecem elementos potentes para questionar os padrões de poder da modernidade/colonialidade/racionalidade e construir outros tipos de relações sociais e pedagógicas, baseados em lógicas outras, em epistemologias pluriversais, na valorização das subjetividades plurais que habitam o mundo.

Todavia, este processo não ocorre de modo homogêneo. Há tensões e incoerências no interior da instituição, e sua posição política e cultural entra em conflito com o contexto social no qual se insere. Uma destas tensões, que não foi aprofundada neste estudo, mas indica possibilidade de futuras investigações, diz respeito à presença de um templo religioso afro-brasileiro próximo à Vila Esperança, onde alguns educadores e crianças da EPOK expressam suas crenças. As relações entre a escola e parte da comunidade parecem não ser aprofundadas por conta do preconceito religioso derivado de uma organização social historicamente cristã e colonizadora característica não apenas da Cidade de Goiás, mas do Brasil e da civilização ocidental em geral. O avanço da instituição no atendimento a um grupo maior depende ainda do apoio comunitário, que se esbarra no racismo subterrâneo à demonização da religiosidade afro-brasileira. Destacamos que esta tensão aparenta ser limitante na expansão da EPOK, mas nela reside também a força de resistência da escola ao afirmar-se como espaço de diversidade sociocultural e religiosa.

É evidente que todas as culturas são limitadas e limitantes em determinado sentido, mas a Escola Pluricultural Odé Kayodê tem encontrado cada vez mais possibilidades de desenvolvimento desde as culturas de matriz africana e indígena. Este processo tende a se aprofundar, pois a instituição é historicamente recente e atualmente tem como preocupação central sistematizar suas práticas e sua perspectiva educativa. Esperamos que o presente trabalho contribua no processo de revisão e reorganização teórica da EPOK, especialmente com a inclusão de referenciais decoloniais e epistemologicamente pluriversais em suas discussões.

A escola não explicita terminologias decoloniais em seu projeto, mas isto fica evidente nas discussões formuladas pelos entrevistados, sobretudo ao mencionarem aspectos das culturas africanas e indígenas que sustentam radicalmente a proposta pedagógica, centralmente com a ideia de uma pedagogia da roda, que pode ser aprofundada em outros estudos. Compreendemos isto como demonstração da potência das diferenças culturais para criar pedagogias outras ainda não vistas e até mesmo já existentes em contextos culturais subalternizados pelas amarras da colonialidade. Porém, ainda consideramos como um avanço importante para a escola a incorporação de produções culturais negras e indígenas contemporâneas nas vivências e experiências da escola, a fim de evitar a cristalização destas populações em um passado histórico supostamente idílico. Com isto, destacamos a relevância de aprofundarmos as discussões sobre os potenciais pedagógico-culturais advindos das mais variadas diferenças culturais, o que pode ser potencializado na formação de professores e nas pesquisas de pós-graduação.

Urge aprender e difundir o que a hegemonia ocidental nos estudos relativos à educação e a outras áreas tem silenciado. Talvez, neste sentido, o desafio maior seja desaprender as lógicas de hierarquização do mundo colonial por tanto tempo reproduzidas em toda a sociedade, inclusive na organização linear, racionalista e fragmentada do universo acadêmico. Esta pesquisa também tentou contribuir de algum modo para o rompimento das linhas escritas em cadernos que insistem em desqualificar vozes que questionam e propõem alternativas. É parte de nossas expectativas que o formato do presente trabalho, pretensamente circular, também seja visto como contribuição contra hegemônica no cenário acadêmico.

Também entendemos que a pesquisa de campo retroage sobre o construto teórico anteriormente discutido e o fortalece enquanto possibilidade que vai para além deste estudo específico. Assim, consideramos que as ideias basilares contidas neste trabalho são potentes por sua possibilidade de reconstrução e aprofundamento em outros contextos. Aliás, um estudo de caso tem como características o aprofundamento teórico e a generalização da possibilidade de análises por meio da expansão e reorientação de determinados conceitos, o que aconteceu nesta pesquisa. Ainda nesta dimensão, salientamos a necessidade de intensificar o debate teórico deste trabalho a fim de construir cada vez mais elementos de análise e compreensão da realidade na perspectiva aqui desenhada. A análise multidimensional sintetizada na roda da Figura 9, por exemplo, pode ser revista posteriormente e problematizada com vistas ampliar as relações teóricas, metodológicas e pedagógicas para inspirar outros estudos, escolas e práticas pedagógicas a partir das relações ali representadas.

Deste modo, o presente estudo contribui para o alargamento e aprofundamento do campo de conhecimento da educação desde uma perspectiva interdisciplinar e com características de transcendência da própria lógica disciplinar. Consideramos que as contribuições podem servir especialmente para estudos relativos às diferenças culturais e à inovação e reinvenção escolar. A pesquisa também apresenta a possibilidade ainda pouco explorada de entrelaçamento entre referenciais teóricos por vezes colocados em oposição e incongruência, mas que em outros níveis de realidade podem interagir de maneira tensa e produtiva. Salientamos ainda a possibilidade de reconstrução do VADECRIE desde uma perspectiva mais assentada na interculturalidade, que pode também ser mais valorizada na Rede Internacional de Escolas Criativas com outros estudos que destaquem a criatividade em viés decolonial e intercultural.

Com esta pesquisa aprendemos que de fato a diversidade do mundo está a produzir constantemente novas possibilidades que precisam ser consideradas frente ao esgotamento do modelo de sociedade moderno/colonial. Se o mundo não é linear, singular e nem estático, mas dinâmico, plural e circular, precisamos aprender a viver interconectados a essa lógica, desvelando os processos sorrateiros de subalternização da vida da humanidade e da natureza, potencializando entrelaçamentos culturais que favoreçam alternativas de colaboração e vivência coletiva, especialmente nos diversos processos educativos. Somos parte da transformação. Então, como inspirar iniciativas como a da EPOK em outros contextos? A roda não pode parar, e é nos encontros dentro dela que talvez ecoemos respostas a este desafio.

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Dolores Fortes. Da “deficiência” a resiliência: refazendo a tessitura da vida. In: SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; DITTRICH, Maria Glória; MAURA, Maria Antônia Pujol (orgs.). **Resiliência, criatividade e inovação: potencialidades transdisciplinares na educação**. Goiânia: UEG, 2013. p. 59-70.

ALMEIDA, Maria da Conceição Xavier de. **Complexidade, saberes científicos, saberes da tradição**. Rio de Janeiro: Livraria da Física, 2010.

_____. A condição humana e a formação transdisciplinar. **Trilhas filosóficas**, vol. 7, nº 1, p. 77-92, jan./jun., 2014.

_____. Educação como aprendizagem de vida. **Educar**, nº 32, p. 43-55, 2008.

ALMEIDA, Ricardo Régis; SABOTA, Barbra; CURADO, Maria Eugênia. A língua[gem] como proposta de mudança epistemológica e metodológica na LA contemporânea. **Educere et Educare**, vol. 2, p. 85-97, 2016.

ARROYO, Miguel. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BARRERA, Tathyana Gouvêa da Silva. **O movimento brasileiro de renovação educacional no início do século XXI**. São Paulo, 2016. 274 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2016.

BATALLOSO NAVAS, Juan Miguel. A escola criativa e transdisciplinar do futuro. In: MORAES, Maria Cândida. **Transdisciplinaridade, criatividade e educação: fundamentos ontológicos e epistemológicos**. Campinas, SP: Papyrus, 2015. p. 119-144.

BELLÓN, Francisco Menchén. Atrévete a ser creativo: passos para ser creativos. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio em Educacion**, vol. 10, nº 2, p. 248-263, 2012.

_____. **La necesidad de escuelas creativas: la escuela galáctica: una nueva conciencia** [Kindle]. Madrid: Diaz de Santos, 2015.

BOAS, Franz. **Antropologia cultural**. Trad. Celso Castro. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BONOME, José Roberto; LEMES, Fernando Lobo. Bandeiras, mitos e história nos sertões da América Portuguesa. **Revista Mosaico**, vol. 7, nº 2, p. 165-172, jul./dez. 2014.

BOLSANELLO, Maria Augusta. Darwinismo social, eugenia e racismo “científico”: sua repercussão na sociedade e na educação brasileiras. **Educar**, nº 12, p. 153-165, 1996.

BONIN, Iara Tatiana; RIPOLL, Daniela; GUIZZO, Bianca Salazar. Para pensar a educação e as diferenças sob um enfoque cultural. **Em Aberto**, vol. 29, nº 95, p. 25-37, jan./abr., 2016.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro?: das promessas às incertezas** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Artmed, 2007.

_____. A escola: das “promessas” às “incertezas”. **Educação Unisinos**, vol. 12, nº 2, mai./ago. 2008.

CANDAU, Vera Maria. Construir ecossistemas educativos – reinventar a escola. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Reinventar a escola**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010a.

_____. Interculturalidade e educação. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Reinventar a escola**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010b.

_____. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Didática crítica intercultural: aproximações**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012a.

_____. Escola, didática e interculturalidade: desafios atuais. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Didática crítica intercultural: aproximações**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012b.

_____. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Didática crítica intercultural: aproximações**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012c.

_____. O/A educador/a como agente sociocultural. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Didática crítica intercultural: aproximações**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012d.

_____. Educação intercultural: entre afirmações e desafios. In: MOREIRA, Antonio Flavio; CANDAU, Vera Maria. **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. Apresentação. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação ‘outra’?** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016a.

_____. Cotidiano escolar e práticas interculturais. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação ‘outra’?** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016b.

CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação: a ciência, a sociedade e a cultura emergente**. Trad. Newton R. Eicheberg. São Paulo: Cultrix, 1995.

_____. **As conexões ocultas: ciência para uma vida sustentável**. São Paulo: Cultrix, 2002.

COLL, Agustí Nicolau. As culturas não são disciplinas: existe o transcultural? In: SOMMERMAN, Américo; MELLO, Maria; BARROS, Vitória (orgs.). **Educação e transdisciplinaridade II**. São Paulo: TRIOM, 2002.

DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

DUSSEL, Enrique. 1492: el encubrimiento del otro: hacia el origen del mito de la modernidad. La Paz: Plural Editores, 1994.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**, nº 23, maio/jun./ago., 2003.

_____. Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. **Educação e Sociedade**, vol. 27, nº 95, mai./ago., 2006.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLORES, Tarsila. Genocídio da juventude negra no Brasil: as novas formas de guerra, raça e colonialidade do poder. **Anais... IX Encontro da ANDHEP (Direitos Humanos, Sustentabilidade, Comunidades Tradicionais e Circulação Global)**. UFES, Vitória – ES, 23-25.05.2016

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GEERTZ, Clifford. Os usos da diversidade. **Horizontes Antropológicos**, vol. 5, nº 10, p. 13-34, maio 1999.

_____. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e redes de mobilizações civis no Brasil contemporâneo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GRANEMANN, Jucélia Linhares; RODRIGUES, Max Milliam; SILVA, Yara Fonseca de Oliveira e. Evoluções sobre o atendimento e a escolarização da pessoa com deficiência: políticas, ações e perspectivas. **REVELLI**, vol. 9, nº 2, p. 191-218, jun. 2017.

GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ILIICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. 7. ed. Trad. Lúcia Mathilde Endlich Orth. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.

JAPIASSU, Hilton. **A pedagogia da incerteza e outros estudos**. Rio de Janeiro: Imago, 1983.

LAPLANTINE, François. **Aprender antropología**. Trad. Marie-Agnès Chauvel. São Paulo: Brasiliense, 2003.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 14. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

LEMES, Fernando Lobo. Na arena do sagrado: poder político e vida religiosa nas minas de Goiás. **Revista Brasileira de História**, vol. 32, nº 63, p. 59-81, 2012.

LEVI-STRAUSS, Claude. **Antropologia Estrutural II**. Trad. Maria do Carmo Pandolfo. 4. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1993.

LIBÂNEO, José Carlos. Escola pública brasileira, um sonho frustrado: falharam as escolas ou as políticas educacionais? In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. (orgs.). **Didática em uma sociedade complexa**. Goiânia: CEPED, 2011. p. 75-96.

LIMA, Lauro Antônio de Oliveira. **Escola no futuro**. São Paulo: Edições Encontro, 1966.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 8. reimpressão. São Paulo: EPU, 2004.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Transdisciplinaridade e decolonialidade. **Sociedade e Estado**, vol 31, nº 1, jan./abr., 2016.

MIGLIEVICH-RIBEIRO, Adelia. Por uma razão decolonial: desafios ético-político-epistemológicos à cosmovisão moderna. **Civitas Revista de Ciências Sociais**, vol. 14, nº 1, jan./abr., 2014.

MIGNOLO, Walter. Educación y decolonialidad: aprender a desaprender para poder reaprender. Entrevista concedida a Facundo Giuliano y Daniel Berisso. **Revista del IICE**, nº 35, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MISKOLCI, Richard. Um corpo estranho na sala de aula. In: ABRAMOWICZ, Anete; SILVÉRIO, Valter Roberto (orgs.). **Afirmando diferenças: montando o quebra-cabeças da diversidade na escola**. Campinas, SP: Papirus, 2005. p. 13-26.

MORAES, Maria Cândida. O paradigma educacional emergente: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas. **Em Aberto**, ano 16, nº 70, abr./jun. 1996.

_____. **Ecologia dos saberes: complexidade, transdisciplinaridade e educação**. São Paulo: Antakarana, 2008.

_____. Educação e sustentabilidade: um olhar complexo e transdisciplinar. In: MORAES, Maria Cândida; SUANNO, João Henrique (orgs.). **O pensar complexo na educação: sustentabilidade, transdisciplinaridade e criatividade**. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

_____. **Transdisciplinaridade, criatividade e educação: fundamentos ontológicos e epistemológicos**. Campinas, SP: Papirus, 2015.

MOREIRA, Antonio Flavio; SILVA JUNIOR, Paulo Melgaço da. Currículo, transgressão e diálogo: quando outras possibilidades se tornam necessárias. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, vol. 9, nº 18, p. 45-54, jan./abr., 2016.

MORIN, Edgar. **O método I: a natureza da natureza**. 2. ed. Trad. Maria Gabriela de Bragança. Lisboa: Publicações Europa-América, 1977.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. Brasília, DF: UNESCO, 2000.

_____. **A via para o futuro da humanidade**. Trad. Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.

_____. **Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação**. Trad. Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi. Porto Alegre: Sulina, 2015.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução Eliane Lisboa. 3.ed. Porto Alegre: Sulinas, 2007.

MORIN, Edgar; CIURANA, Emilio-Roger; MOTTA, Raúl Domingo. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana**. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2003.

MOSÉ, Viviane. **O homem que sabe: do homo sapiens à crise da razão**. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

_____. **A escola e os desafios contemporâneos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

NASCIMENTO, Patrícia Limaverde. Parâmetros para análise-síntese de práticas educativas. In: SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; DITTRICH, Maria Glória; MAURA, Maria Antônia Pujol (orgs.). **Resiliência, criatividade e inovação: potencialidades transdisciplinares na educação**. Goiânia: UEG, 2013. p. 75-100.

NICOLESCU, Basarab. Um novo tipo de conhecimento – transdisciplinaridade. **1º Encontro Catalisador do CETRANS – Escola do Futuro – USP**, Itatiba, São Paulo, abril de 1999.

OLIVEN, Ruben George. A antropologia e a diversidade cultural no Brasil. *Revista de Antropologia*, vol. 33, p. 119-139, 1990.

PERRENOUD, Philippe. **A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PETRAGLIA, Izabel Cristina. **Edgar Morin: a educação e a complexidade do ser e do saber**. Petrópolis: Vozes, 1995.

PROJETO Político-Pedagógico. Escola Pluricultural Odé Kayodê. Cidade de Goiás: 2015.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidade/racionalidade. **Perú Indígena**, vol. 13, nº 29, p. 11-20, 1992.

_____. Os fantasmas da América Latina. In: NOVAES, Adauto (org.). **Oito visões da América Latina**. São Paulo: Senac, 2006.

REIMER, Everet. **A escola está morta**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

ROSA, Rafael Lino. **Dor e sacrifício: o imaginário católico vilaboense**. 2016. 239 f. Tese (Doutorado em Ciências da Religião) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2016.

SANT'ANA, Jonathas Vilas Boas de; LOPES, Cristiane Rosa. Educação brasileira e diversidade étnico-racial: a escola, a exclusão do negro e a necessidade de reinvenção escolar. **Revelli**, vol. 7, nº 2, dezembro, 2015.

SANT'ANA, Jonathas Vilas Boas. Descolonização, reinvenção escolar e filosofia africana ubuntu: uma relação possível. **Revista Três Pontos**. Vol. 12, nº 1, jan./jun., p. 5-17, 2015.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

SEMPRINI, Andréa. **Multiculturalismo**. Trad. Laureano Pelegrin. Bauru: Edusc, 1999.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A pesquisa na pós-graduação em educação. **Revista Eletrônica de Educação**, vol. 1, nº 1, set., 2007.

SILVA, Gilberto Ferreira da. Multiculturalismo e educação intercultural: vertentes históricas e repercussões atuais na educação. In: FLEURI, Reinaldo Matias (org.). **Educação intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 17-52.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SODRÉ, Muniz. **Reinventando a educação: diversidade, descolonização e redes**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____. **Claros e escuros: identidade, povo e mídia no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

STOREY, John. **Teoria cultural e cultura popular: uma introdução**.. Trad. Pedro Barros. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2015.

SUANNO, João Henrique. Práticas inovadoras em educação: uma visão complexa, transdisciplinar e humanística. In: MORAES, Maria Cândida; BATALLOSO NAVAS, Juan Miguel. **Complexidade e transdisciplinaridade em educação: teoria e prática docente**. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

_____. **Escola criativa e práticas pedagógicas transdisciplinares e ecoformadoras**. 2013. 309f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, 2013.

_____. Escolas criativas: o ser, suas aprendizagens, suas relações humanas e o desenvolvimento de valores. **REVELLI – Revista de Educação, Linguagem e Literatura**, vol. 6, nº 2, outubro, 2014. p. 12-23.

_____. Por que uma escola criativa? **Polyphonia**, v. 27, nº 1, jan./jun., 2016.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. Em busca da compreensão do conceito de transdisciplinaridade. In: MORAES, Maria Cândida e SUANNO, João Henrique. (Org.). **O pensar complexo na educação: sustentabilidade, transdisciplinaridade e criatividade**. São Paulo: WAK, 2014.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa Suanno. **Didática e trabalho docente sob a ótica do pensamento complexo e da transdisciplinaridade**. 2015. 490f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, 2015.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; TORRE, Saturnino de la; SUANNO, João Henrique. Rede internacional de escolas criativas. In: PINHO, Maria José de; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; SUANNO, João Henrique (orgs.). **Formação de professores e interdisciplinaridade: diálogo investigativo em construção**. Goiânia: América, 2014.

TOBIAS, José Antonio. **História da educação brasileira**. 2. Ed. São Paulo: Juriscred, 1972.

TORRE, Saturnino de la. Escolas criativas: escolas que aprendem, criam e inovam. In: ZWIEREWICZ, Marlene; TORRE, Saturnino de la. **Uma escola para o século XXI: escolas criativas e resiliência na educação**. Florianópolis: Insular, 2009a. p. 55-70.

_____. Rede de escolas criativas: em direção a uma escola do século XXI. In: ZWIEREWICZ, Marlene; TORRE, Saturnino de la. **Uma escola para o século XXI: escolas criativas e resiliência na educação**. Florianópolis: Insular, 2009b. p. 101-116.

_____. Adversidade e diversidade criadoras: desenvolvendo outra consciência. In: TORRE, Saturnino de la; ZWIEREWICZ, Marlene; FURLANETTO, Ecleide Cunico (orgs.). **Formação docente e pesquisa interdisciplinar – criar e inovar com outra consciência**. Blumenau: Nova Letra, 2011.

_____. **Instituciones educativas creativas**. Barcelona: Círculo Rojo, 2012.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

TUBINO, Fidel. Por que a formação cidadã é necessária na educação intercultural? In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação 'outra'?** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, nº 23, p. 5-15, mai./jul., 2003

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un posicionamento "otro" desde la diferencia colonial. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón. **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.** Bogotá: Instituto Pensar, 2007.

_____. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIAÑA, Jorge; TAPIA, Luis. WALSH, Catherine (orgs.). **Construyendo interculturalidad crítica.** La Paz, Bolívia: Instituto Internacional de Integración, 2010.

_____. Etnoeducación e interculturalidade em perspectiva decolonial. In: BALCAZAR, Lilia Mayorga (coord.). **Desde adentro: etnoeducación e interculturalidade en el Perú y América Latina.** Lima: Centro de Desarrollo Étnico, 2011.

WILLIAMS, Raymond. The analyses of culture. In: STOREY, John (org.). **Cultural theory and popular culture: a reader.** 4. ed. Harlow: Pearson Education, 2009.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

YIN, Robert. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** Trad. Christian Matheus Herrera. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

APÊNDICES

Apêndice A

Roteiro de entrevistas semiestruturadas e rodas de conversa

ENTREVISTA COM IDEALIZADOR

- 1) De onde surge o desejo de se embrenhar numa construção de uma proposta pedagógica que traz as ideologias apresentadas na Vila Esperança e, posteriormente, na Escola Pluricultural Odé Kayodê?
- 2) O local onde se encontra a Vila Esperança influenciou a concretização da sua proposta?
- 3) Que concepções teórico-epistemológicas, sociais e de valores ajudaram a pensar a escola?
- 4) Porque a centralidade da pluriculturalidade na história da escola?
- 5) Como as diferenças culturais podem enriquecer a convivência humana? E dentro da Epok?
- 6) Qual a relação da escola com a comunidade do entorno e o contexto social?
- 7) De que maneira esta escola se destaca no cenário contemporâneo? Quais os diferenciais da escola em relação a outras experiências educativas? Em que ela avança?
- 8) Porque pensar a organização e a didática da maneira como ocorrem?
- 9) O que você compreende por criatividade, sobre o papel dela na escola e sobre a importância da escola para o desenvolvimento criativo dos atores que participam da vida escolar (professores, funcionários, gestão, alunos, pais e entorno)?
- 10) Como pensar os processos educativos para integrar a diversidade cultural?
- 11) As referências culturais da escola impulsionam a práticas criativas? Se sim, como?
- 12) O que dentro da Vila Esperança e da Escola Odé Kayodê faz você sorrir?
- 13) Que palavras você usaria para descrever a escola? Porque?

ENTREVISTA COM GRUPO GESTOR

- 1) Como a escola foi se desenvolvendo e ganhando sua identidade?
- 2) Quais são os objetivos e as metas da escola?
- 3) Qual a importância da Epok na sua vida? Existe uma relação entre a sua história e a história da escola?
- 4) Porque a escola é como é, ou seja, com estes espaços e em meio à natureza? Isso influencia a proposta pedagógica da escola?
- 5) Qual a concepção de educação e de formação humana que é realizada aqui? (Cidadã, Emocional, Espiritual, Intelectual, Planetária, ou seja, do indivíduo integral)

- 6) Quais teóricos embasam as reflexões e posteriores ações desenvolvidas na escola?
- 7) A questão das diferenças culturais é central por quais motivos?
- 14) Qual é a relevância da criatividade e da interculturalidade na educação?
- 15) Como a escola potencializa a criatividade dos atores que participam da vida escolar (professores, funcionários, gestão, alunos, pais e entorno)?
- 8) Qual sua concepção de gestão e como ela ocorre aqui na relação com os professores?
- 9) Como a comunidade participa do processo de gestão da escola e qual é a contribuição da escola para a sociedade?
- 10) Como a escola lida com a formação dos seus docentes? (diversidade de interesses e formações desses docentes)
- 11) Que características a escola busca para a contratação dos seus docentes?
- 12) Como é a relação entre os adultos e as crianças dentro e fora da escola? E a relação com as famílias?
- 13) Como se dá a organização pedagógica da escola tendo em vista o foco nas culturas indígenas e afro-brasileiras? Como pensar o currículo e os conhecimentos nesse sentido? (planejamento de ações nesse sentido)
- 14) As referências pluriculturais da escola ajudam a pensar a dinâmica pedagógica?
- 15) O que dentro da Vila Esperança e da Escola Odé Kayodê faz você sorrir?
- 16) Que palavras você usaria para descrever a escola? Porque?

ENTREVISTA COM PROFESSORES

- 1) Como chegou a trabalhar nessa escola? Conte um pouco sobre sua trajetória...
- 2) Quais são os objetivos e as metas da escola?
- 3) Como se deu seu processo formativo para trabalhar nesta escola?
- 4) Como se organiza a gestão da escola e sua relação com a comunidade?
- 5) Qual a concepção de educação e de formação humana que é realizada aqui? (Cidadã, Emocional, Espiritual, Intelectual, Planetária, ou seja, do indivíduo integral)
- 6) Quais os diferenciais da escola com foco nas práticas pedagógicas que aqui dentro acontecem em relação às outras escolas? Em que elas avançam?
- 7) Acredita que a instituição promove a criatividade dos estudantes? De que maneira?
- 8) Como se organiza o planejamento do processo pedagógico da escola? O que pode dizer sobre a concepção do espaço e a organização do tempo das atividades pedagógicas propostas?
- 9) Como são levados em consideração os tempos subjetivos dos alunos em relação ao processo de aprendizagem de cada um?

- 10) Pode citar algumas estratégias pedagógicas e recursos desenvolvidos e utilizados na sua prática docente? Porque os considera importantes e como auxiliam no desenvolvimento integral dos estudantes?
- 11) Como é realizado o processo de avaliação da aprendizagem dos alunos? Quais estratégias são utilizadas? Em que elas inovam?
- 12) Como organizam os conhecimentos curriculares em torno da proposta da escola?
- 13) A ênfase nas diferenças culturais é trabalhada por meio de que estratégias na escola? Contribui para repensar as relações entre as pessoas? (De que maneira?)
- 14) Como é a relação entre os adultos e as crianças dentro e fora da escola? E a relação com as famílias?
- 15) Como as referências culturais enfatizadas pela escola ajudam na sua prática pedagógica?
- 16) O que entende por criatividade e qual sua relevância nos processos pedagógicos e no desenvolvimento pessoal das crianças? Acha que as diferenças culturais ajudam a criar uma educação criativa?
- 17) Que valores acredita que sua prática ajuda a promover? De que maneira?
- 18) O que dentro da Vila Esperança e da Escola Odé Kayodê faz você sorrir?
- 19) Que palavras você usaria para descrever a escola? Porque?

RODA DE CONVERSA COM CRIANÇAS

- 1) Você gosta de vir à escola? Porque?
- 2) O que te faz feliz aqui na escola? Sabe dizer em que momentos?
- 3) O que mais gostam de fazer dentro da escola? Porque?
- 4) Qual é o lugar da escola onde você mais gosta de ficar? Porque? O que acontece ali?
- 5) O que aprendem sobre as culturas indígenas e africanas?
- 6) Você ajuda alguém na escola? Quem? Em que hora?
- 7) Você viu alguém fazendo alguma coisa boa para outra pessoa dentro na escola que te mostrou que ela aprendeu valores? (Boas ações?)

Apêndice B

Termos de consentimento livre e esclarecido para entrevistados e responsáveis pelas crianças participantes das rodas de conversa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você/Sr./Sra. está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “A dinâmica intercultural de uma escola criativa: um estudo de caso no contexto do pensar complexo e transdisciplinar”. Meu nome é Jonathas Vilas Boas de Sant’Ana, sou o pesquisador responsável, mestrando vinculado ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias orientado pelo Prof. Dr. João Henrique Suanno, PhD. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence ao pesquisador responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pelo pesquisador responsável e seu orientador, via e-mail (jonathasvilas@hotmail.com e suanno@uol.com.br) ou telefone, através dos seguintes contatos: (62) 99905-7312 e (62) 98400-3500.

1. Informações Importantes sobre a Pesquisa:

1.1 Título: A dinâmica intercultural de uma escola criativa: um estudo de caso no contexto do pensar complexo e transdisciplinar; Justificativa: Muitas são as diferenças culturais existentes na sociedade brasileira. Mas muitas escolas tradicionais têm dificuldade em trabalhar com a valorização destas diferenças. Por este motivo, é importante conhecer como escolas inovadoras se organizam em torno desta questão, o que nos faz prestar atenção na Escola Pluricultural Odé Kayodê para analisar como se dá sua organização criativa e intercultural, ou seja, que promove o desenvolvimento pleno e criativo das pessoas a partir das diferentes culturas que existem no Brasil; Objetivo: Analisar se/como/porque a interculturalidade e a criatividade emergem na Escola Pluricultural Odé Kayodê em uma perspectiva decolonial, complexa e transdisciplinar.

1.2 Metodologia: Nesta pesquisa você será convidado a participar concedendo uma entrevista com questões ligadas ao assunto investigado. Por conta da impossibilidade de registro integral da fala por meio da escrita, será obtido registro sonoro da entrevista. A gravação será feita em áudio e será utilizada apenas para fins de análise de dados, havendo sigilo de seu conteúdo a terceiros.

1.3 Durante a participação é possível que haja desconforto emocional ao tratar de algum assunto que porventura aflore suas lembranças e sentimentos. Destacamos também os benefícios acadêmicos e sociais decorrentes da sua participação nesta pesquisa que contribui para o campo educacional.

1.4 São garantidos sigilo e segurança quanto à sua privacidade e seu anonimato como participante da pesquisa. Não haverá divulgação de seu nome ou de quaisquer informações que possam identifica-lo. Um pseudônimo será utilizado na divulgação dos dados da pesquisa no caso de referência às suas falas a fim de assegurar o anonimato.

1.5 Fica garantida sua recusa em participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer tipo de penalização.

1.6 Em qualquer momento você terá liberdade de se recusar a responder questões que lhe causem desconforto emocional e/ou constrangimento na entrevista;

1.7 Os resultados desta pesquisa serão tornados públicos por meio da apresentação de dissertação de mestrado, apresentação e publicação de trabalhos em eventos acadêmicos e publicação de artigos em revistas científicas.

2. Consentimento da Participação na Pesquisa:

Eu, _____, inscrito(a) sob o RG/ CPF _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado “A dinâmica intercultural de uma escola criativa: um estudo de caso no contexto do pensar complexo e transdisciplinar”. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador(a) responsável, Jonathas Vilas Boas de Sant’Ana, sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Anápolis, _____ de _____ de _____

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Meu nome é **Jonathas Vilas Boas de Sant’Ana**, sou mestrando vinculado ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás, orientado pelo **Prof. Dr. João Henrique Suanno, PhD**. Estamos realizando uma pesquisa na Escola Pluricultural Odé Kayodê sobre “**A dinâmica intercultural de uma escola criativa: um estudo de caso no contexto do pensar complexo e transdisciplinar**”. Gostaríamos de seu consentimento para que seu filho e ou filha participe de uma roda de conversa sobre a escola durante o período da aula. Nesta oportunidade estaremos em conjunto com as crianças em suas turmas e com seus professores conversando sobre a escola. Será feita gravação em áudio da atividade para que possamos realizar uma análise posterior, onde nem o Sr./Sra. ou seu filho e ou filha serão identificados. As dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pelo pesquisador responsável e seu orientador, via e-mail (jonathasvilas@hotmail.com e suanno@uol.com.br) ou telefone, através dos seguintes contatos: (62) 99905-7312 e (62) 98400-3500.

Consentimento da Participação na Pesquisa:

Eu, _____,
 inscrito(a) sob o RG/ CPF _____, abaixo assinado, concordo em autorizar que meu filho e ou filha ou criança _____, sob minha responsabilidade legal participe do estudo intitulado “A dinâmica intercultural de uma escola criativa: um estudo de caso no contexto do pensar complexo e transdisciplinar”.

Cidade de Goiás, _____ de _____ de _____

Assinatura por extenso do(a) responsável

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

Apêndice C

Termo de anuência autorizando a pesquisa

ESCOLA PLURICULTURAL ODÉ KAYODÊ

TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO

A ESCOLA PLURICULTURAL ODÉ KAYODÊ está de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado “A DINÂMICA INTERCULTURAL DE UMA ESCOLA CRIATIVA: UM ESTUDO DE CASO NO CONTEXTO DO PENSAR COMPLEXO E TRANSDISCIPLINAR”, realizado por JONATHAS VILAS BOAS DE SANT’ANA, RG: 1202197, orientado pelo professor/pesquisador DR. JOÃO HENRIQUE SUANNO, PHD, ambos vinculados ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás - UEG.

A ESCOLA PLURICULTURAL ODÉ KAYODÊ assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa pela autorização do levantamento de dados sob a forma de análise documental, observação, entrevistas, grupos focais e fotografias do espaço escolar durante o ano de 2017, bem como a concordância com a referência à instituição em trabalhos científicos em eventos e publicações, preservada a ética da pesquisa.

Declaramos ciência de que nossa instituição é coparticipante do presente projeto a nós apresentado, conforme explicitado em CARTA DE APRESENTAÇÃO e requeremos o compromisso deste pesquisador, e de seu orientador, responsável com o resguardo da ética, segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados, que terão seu sigilo mantido mediante posteriores termos pertinentes.

Anápolis, ____ de _____ de 2017

Assinatura/Carimbo do responsável pela instituição pesquisada

Apêndice D



Praça do Sol e Casa da Lua



Detalhe artístico em frente à Praça do Sol



Passarela para entrada nas salas



Sala Passaredo e Cozinha Vermelha



Céuzinho



Céu



Quintal



Atabaque entre Sala Passaredo e Cozinha Vermelha



Refeitório e vista para terreno ao lado da EPOK



Sala Beija-Flor



Sala Arara Vermelha



Sala Tucano



Castelo



Brinquedoteca Alegria do Povo



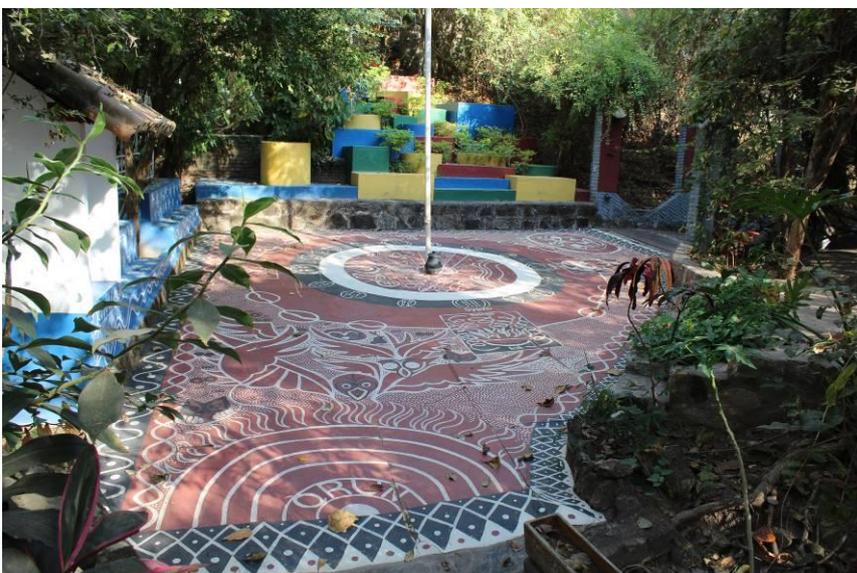
Rádio da Vila



Sala Ayó



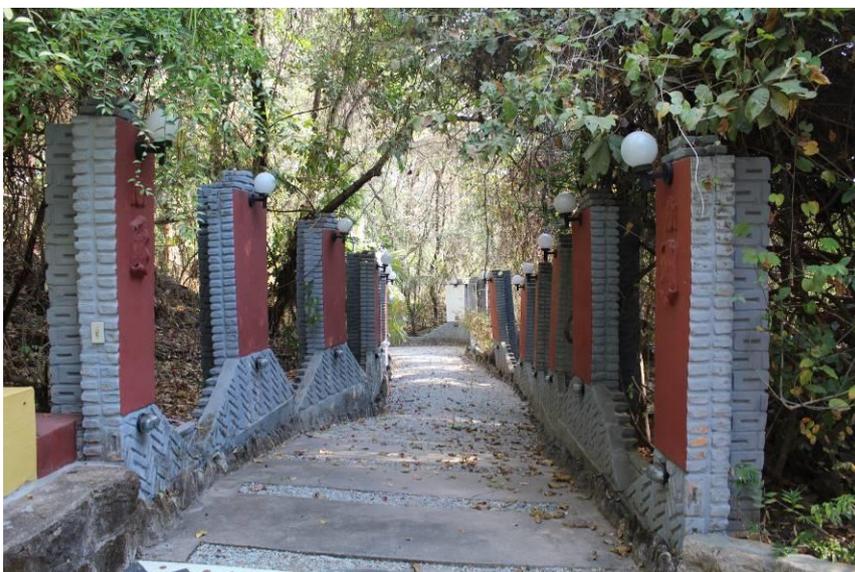
Ojó Odé no Quilombo



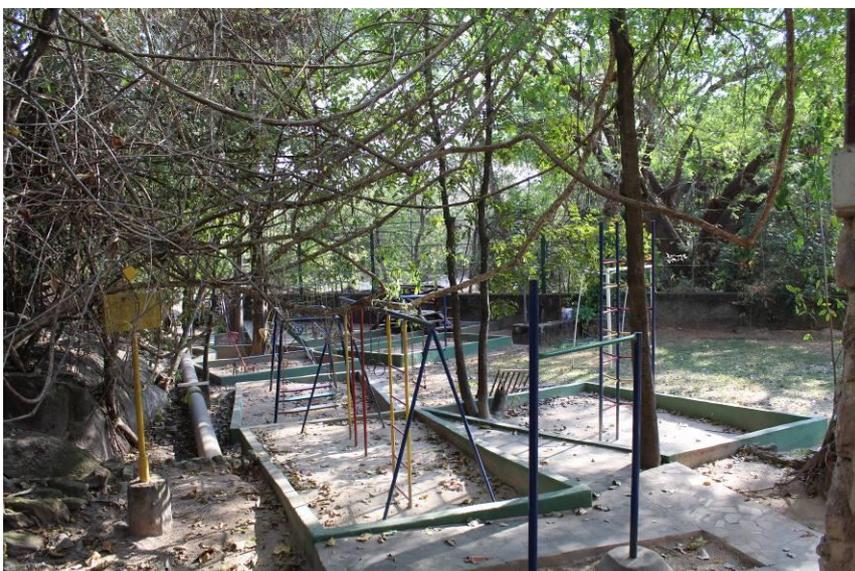
Praça do Tempo e Jardim das Formas



Circo



Avenida das Américas



Parquinho



Aldeia

1º ANO/ ENSINO FUNDAMENTAL		
EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM	EIXOS TEMÁTICOS	CONTEÚDOS
<ul style="list-style-type: none"> Comunicar-se com clareza fazendo-se entender. Respeitar os diferentes modos de falar de outras pessoas. Expressar seus desejos, vontades, necessidades e sentimentos nas diversas situações de interação presentes no cotidiano. Representar a fala de personagens do conto de fada ouvido. Ouvir com atenção. Comunicar-se por meio de gestos, expressões e movimentos corporais. Identificar e reconhecer as letras do seu nome no alfabeto. Reconhecer o próprio nome e o nome de colegas a partir da letra inicial. Perceber a relação existente entre os elementos de uma gravura (leitura pictórica). Acompanhar a leitura de um texto (conto de fadas, embalagens) mesmo que não saiba ler. Ler história com linguagem não verbal (gravuras). Reconhecer que as letras representam sons. Identificar que as palavras numa frase são segmentadas por espaço em branco. Perceber que é possível ler todos os tipos de letras. Ler em voz alta palavras conhecidas. Identificar que a escrita acontece da esquerda para direita e de cima para baixo (linha da verticalidade). Manusear materiais impressos como embalagens, livros, revistas, gibis, encartes de propagandas etc. Representar através de desenho uma história ouvida, evidenciando compreensão de leitura. Escrever o próprio nome. Reunir em grupos nomes que iniciam com a mesma letra. Escrever as letras, sílabas e palavras conhecidas. Compreender as diferenças entre a escrita alfabética e outras formas gráficas (exemplo: diferenciar letras de números). Compreender a orientação e o alinhamento da escrita da língua portuguesa. Conhecer o alfabeto. Reconhecer que as letras representam sons. 	<p>Prática de Oralidade</p>	<ul style="list-style-type: none"> Gravuras. Embalagens. Contos de fadas.
	<p>Prática de Leitura</p>	
	<p>Prática de Escrita</p>	
	<p>Prática de Análise da Língua</p>	

Trecho do Currículo de Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás

ESPAÇO CULTURAL VILA ESPERANÇA
ESCOLA PLURICULTURAL ODE KAYODE

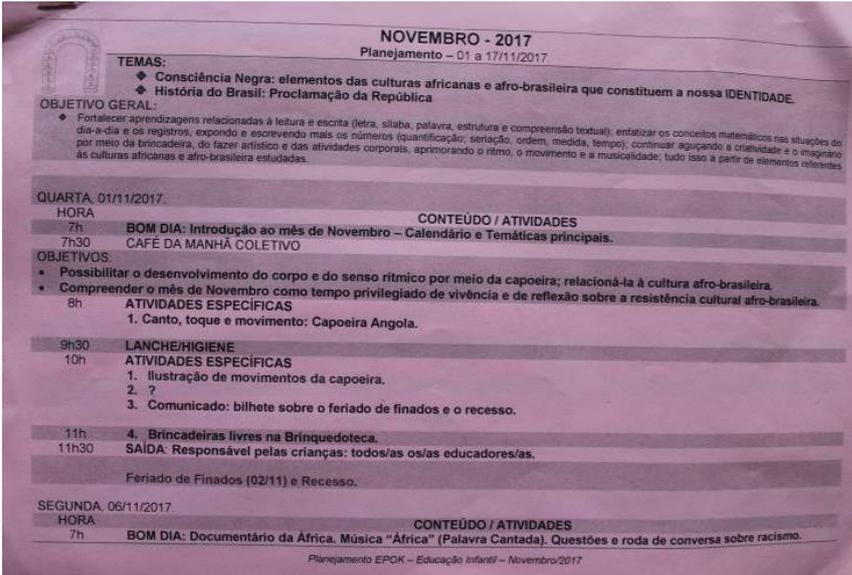
TEMA GERAL DO ANO DE 2016: FESTA. TURMA: BEIJA-FLOR: JARDIM I E II

CAMPO DE EXPERIÊNCIA: Linguagem e Códigos - Língua Portuguesa

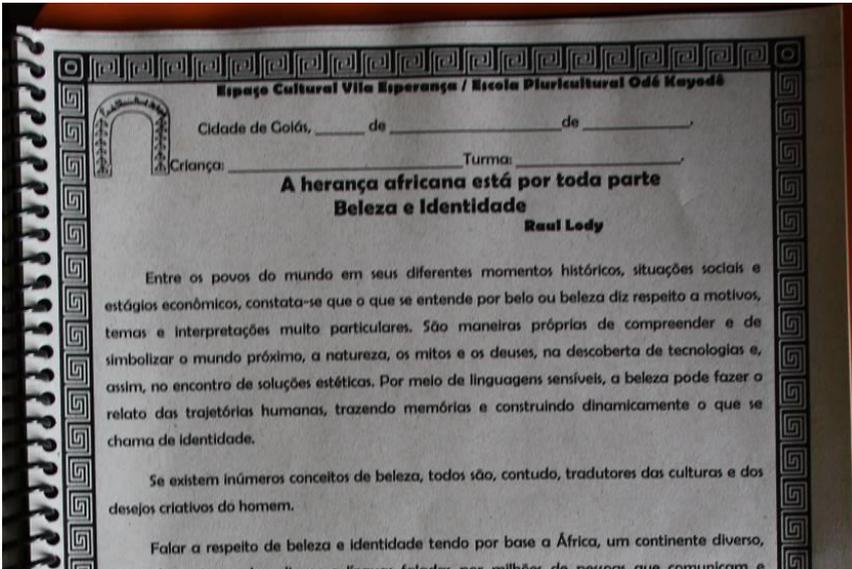
EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM	EIXOS TEMÁTICOS	CONTEÚDOS	ATIVIDADES
<ul style="list-style-type: none"> Expressar verbalmente: os pensamentos, conhecimentos, desejos, necessidades e sentimentos; Explicar as próprias ideias; Ouvir os colegas e apreender o que é falado no grupo; Ouvir com atenção e compreender o sentido das mensagens. Conhecer e cantar diversas canções; 	<p>Prática de Oralidade</p>	<ul style="list-style-type: none"> Identidade; Nome próprio; Autonomia; Relações sociais; Carnaval: origem, significado, marchinhas, fantasias, elementos. Festa; 	<ul style="list-style-type: none"> Apresentação das crianças e educadores; Registro sobre as férias; Dinâmicas, brincadeiras e jogos; Museu de alfabeto móvel e crachá com o nome; Roda de conversa: diálogo entre crianças e adultos; Contação e audição de histórias; Audição e canto de canções; Oficinas de ritmo (Batalurá), customização de fantasia, confecção de máscaras e balangandãs; Recorte e colagens de figuras; Grilo de Carnaval no Bloco da Vila Esperança;
<ul style="list-style-type: none"> Memorizar canções e poesias; Compreender os símbolos: letras e números; Manusear as letras do alfabeto; Ler imagens em contextos diversos; Manifestar interesse pela leitura; Fazer pseudoleitura (simulação de 	<p>Prática de Leitura</p>	<ul style="list-style-type: none"> Leitura de imagens; Símbolos: letras e números; 	<ul style="list-style-type: none"> Manuseio e leitura de livros de imagens; Jogos e brincadeiras com letras e números;

Ruquês (Brasil)

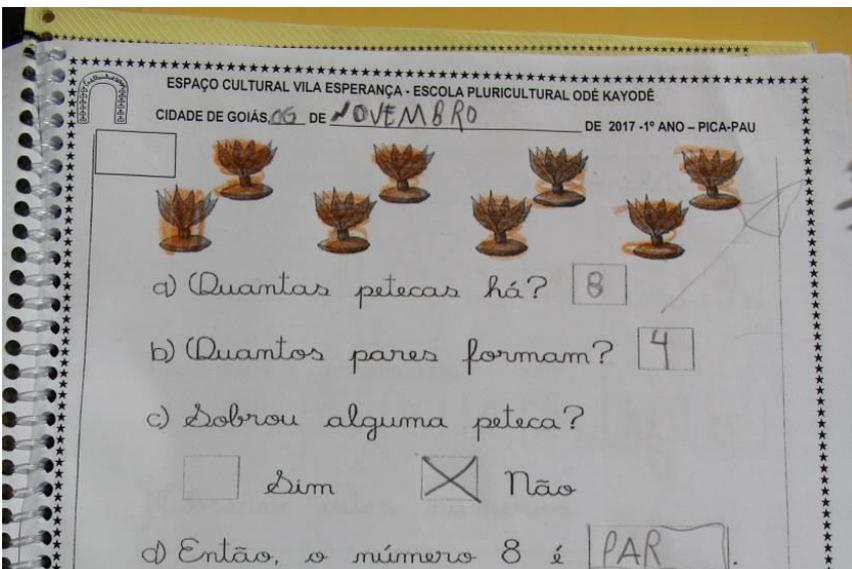
Trecho de reorganização curricular da EPOK a partir de temática



Trecho de planejamento da turma Beija-Flor



Material da turma Arara Vermelha



Material da turma Pica-Pau

ESPAÇO CULTURAL VILA ESPERANÇA - ESCOLA PLURICULTURAL ODÉ KAYODÉ
 Cidade de Goiás, 10 de NOVEMBRO de 2017.

PAISES AFRICANOS

① ACOMPANHE A LEITURA DAS PALAVRAS NAS FICHAS ABAIXO.
 ② IDENTIFIQUE E PINTE A PRIMEIRA LETRA DAS PALAVRAS.
 ③ AGORA, ESCREVA OS NOMES DOS PAÍSES EM ORDEM ALFABÉTICA:

AM 50 0 0 A
 EGITO
 GÂMBIA
 LÍBIA
 MARROCOS
 NIGÉRIA
 SENEGAL
 ZAIRE

ATIVIDADES

GANÁ ANGOLA
 LÍBIA
 ZAIRE SENEGAL
 MARROCOS
 EGITO NIGÉRIA

④ CONTE QUANTOS NOMES DE PAÍSES VOCÊ ESCREVEU E COLOQUE O NÚMERO CORRESPONDENTE NO QUADRADINHO: 8

Criança: CAURE Educação Infantil - TURMA BEIJA FLOR 7

Material da Turma Beija-Flor

DISCIPLINA	1º Bim.	2º Bim.	3º Bim.	4º Bim.	MEDIA FINAL
Português	6,5	7,0	6,5	6,3	6,5
Matemática	7,5	7,7	7,5	6,9	7,4
Geografia	7,1	7,5	7,5	7,2	7,3
História	6,8	7,5	7,5	7,1	7,2
Ciências	7,5	7,5	7,5	7,2	7,4
Educação Artística	7,5	7,5	7,3	7,3	7,5
Educação Física	6,0	7,5	7,5	7,5	7,1
FALTAS	09	08	07	15	39

Legenda

MF- Muito Fraco
 F- Fraco
 R- Regular
 B- Bom
 MB- Muito Bom
 O- Ótimo

ASPECTOS SÓCIO-AFETIVOS		1º Bim.	2º Bim.	3º Bim.	4º Bim.
1- Relacionamento	Com professor o	B	MB	MB	MB
	Com colegas os	B	MB	MB	MB
2- Org/ Exec. De Trabalho	Na escola	B	B	B	B
	Em casa	R	R	R	R
3-Trabalho Individual	Concentração	R	R	R	R
	Independência	B	B	B	B
	Interesse	B	B	B	B
4-Trabalho em grupo	Respeito p/ o outro	MB	MB	MB	MB
	Participação	B	B	B	B
	Responsabilidade	B	B	B	B
5-Hábitos Higiênicos	C/ os objetos	O	O	O	O
	C/ o próprio corpo	O	O	O	O
	C/ o amb. Escolar	O	O	O	O
VIVÊNCIAS CULTURAIS					
1- Participação	Frequência	R	B	R	R
	Envolvimento	R	B	R	R

OBSERVAÇÕES DO RESPONSÁVEL:

APROVADO PARA O 5º ANO

Ass. Responsável _____ Ass. Educadora _____

Exemplo de Boletim Escolar da EPOK com as dimensões de avaliação