

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS  
CAMPUS DE CIÊNCIAS SÓCIO-ECONÔMICAS E HUMANAS  
MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E  
TECNOLOGIAS

MARCO AURÉLIO FERNANDES NEVES

**DA COLONIALIDADE À DECOLONIALIDADE: A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS  
PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE APARECIDA DE GOIÂNIA NA  
IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO REATIVAR/UFG**

ANÁPOLIS-GO

2017

MARCO AURÉLIO FERNANDES NEVES

**DA COLONIALIDADE À DECOLONIALIDADE: A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS  
PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE APARECIDA DE GOIÂNIA NA  
IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO REATIVAR/UFG**

Texto apresentado à Banca de Defesa de  
Dissertação do Programa de Pós-Graduação  
Interdisciplinar em Educação, Linguagens e  
Tecnologias, para a obtenção do título de Mestre  
em Educação, Linguagens e Tecnologias.

Área de concentração: Processos Educativos,  
Linguagens e Tecnologias.

Linha de pesquisa: Educação, Escola e  
Tecnologias

Orientadora: Profa. Dra. Sandra Elaine Aires de  
Abreu

Anápolis

2017

MARCO AURÉLIO FERNANDES NEVES

**DA COLONIALIDADE À DECOLONIALIDADE: A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS  
PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE APARECIDA DE GOIÂNIA NA  
IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO REATIVAR/UFG**

Dissertação defendida e aprovada em 29/08/2017, pela banca examinadora  
constituída pelos professores:

---

Profa. Dra. Sandra Elaine Aires de Abreu  
Orientadora e Presidente da Banca

---

Prof. Dr. Elias Nazareno  
PPG História/UFG

---

Prof. Dr. Ged Guimarães  
PPG IELT/UEG

## RESUMO

Este estudo tem por objetivo analisar as práticas pedagógicas de docentes no interior de um projeto de extensão promovido pela Universidade Federal de Goiás, denominado Projeto Reativar, ocorrido em escolas municipais da cidade de Aparecida de Goiânia. Esta pesquisa tem por metodologia a investigação-ação, e analisa as reações docentes durante a implementação desse projeto de extensão nas escolas e a atividade denominada “minicausos”, que foram produções textuais de discentes das escolas participantes do Projeto Reativar, imprimindo-lhes maiores propensões ou dificuldades em se executar ou atingir os objetivos desse Projeto, que se baseiam, sobretudo, nas teorias decoloniais. Constatou-se um forte vínculo da prática pedagógica docente no interior do Projeto Reativar, com características colonializadas, contudo também foram apuradas características que aproximam essas mesmas práticas pedagógicas a uma pedagogia decolonial, sobretudo ao observar a produção discente que apresentou robustas características interculturais.

**Palavras-chave:** Colonialidade. Decolonialidade. Interculturalidade crítica. Prática pedagógica. Aparecida de Goiânia.

## ABSTRACT

This study aims to analyze the pedagogical practices of teachers within an extension project, promoted by the Universidade Federal de Goiás, called the Projeto Reativar, held in municipal schools in the city of Aparecida de Goiânia. This research has as methodology the action research, and analyzes the teacher reactions during the implementation of this project of extension in the schools and the activity denominated "minicausos", that were textual productions of students of the participating schools of the ProjetoReativar, giving them greater propensities or difficulties in executing or attaining the objectives of this Project, which are based above all on decolonial theories. A strong link was found between the pedagogical pedagogical practice within the Reactivating Project, with colonized characteristics, but also the characteristics that approximate these same pedagogical practices to a decolonial pedagogy, especially when observing the student production that presented robust intercultural characteristics.

**Palavras-chave:** Coloniality. Decoloniality. Critical interculturality. Pedagogical practice. Aparecida de Goiânia.

**LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

Figura 01 - Percentual da divisão temática dos minicausos (Escola 01) .....	61
Figura 02 - Cabeçalho de minicauso (Escola 01) .....	64
Figura 03 - Percentual da divisão temática dos minicausos (Escola 02) .....	69
Figura 04 - Cabeçalho de minicauso (Escola 02) .....	70
Figura 05 - Estrutura basilar dos minicausos (Escola 02) .....	73
Tabela 01 - Distribuição dos minicausos por turma (Escola 02) .....	69

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	09
<b>1</b>	<b>A CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO DE EXTENSÃO</b> .....	16
1.1	Projeto Reativar: pressupostos teóricos e fundamentos de atuação ....	16
1.2	Colonialismo ou colonialidade? A gênese do conceito de colonialidade e formação do grupo Modernidade/Colonialidade .....	23
1.2.1	Colonialidade do poder, do saber e do ser .....	28
1.3	O giro decolonial ou decolonialidade .....	34
1.3.1	Interculturalidade crítica, pedagogia decolonial e transmodernidade....	37
<b>2</b>	<b>AS REAÇÕES DOS PROFESSORES AO PROJETO REATIVAR: COLONIALIDADE À VISTA?</b> .....	41
2.1	Apresentação do projeto nas escolas pesquisadas .....	43
2.2	Os lócus de origem do PR .....	45
2.3	O “resgate de cultura” das feiras culturais/folclóricas das escolas .....	49
2.4	A rigidez das estruturas político-administrativas .....	53
2.5	Os frutos do impacto socioambiental .....	56
<b>3</b>	<b>MINICAUSOS – A PRÁTICA PEDAGÓGICA DESCORTINADA</b> .....	57
3.1	Escola 01 – uma situação singular .....	57
3.2	A pluralidade das práticas pedagógicas .....	60
3.2.1	Intersecções (de)coloniais da Escola 01 .....	60
3.2.2	Intersecções (de)coloniais da Escola 02 .....	65
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	77
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	80
	Apêndice A – Questionário para os alunos envolvidos no PR .....	86
	Apêndice B – Bate-papo com os alunos e alunas envolvidos no PR ...	89

Apêndice C – Minicausos da Escola 01 ..... 92

## INTRODUÇÃO

O Projeto Reativar: lugares, naturezas e culturas foi concebido no interior do Núcleo de Pesquisas em História Ambiental e Interculturalidades (NUHAI), da Faculdade de História (FH) da Universidade Federal de Goiás (UFG), como projeto de extensão.<sup>1</sup> O Projeto Reativar (PR) coaduna os estudos teóricos e a percepção empírica de seu idealizador,<sup>2</sup> quem também foi um dos fundadores do NUHAI. Além de estudos teóricos acerca dos temas sobre História Ambiental e Interculturalidades, o NUHAI também se debruça sobre temas que perpassam os estudos da antropologia ecológica, educação intercultural, as teorias da complexidade, dentre outros que permeiam perspectivas socioambientais. O direcionamento teórico do NUHAI é o que se segue:

Em que pese os diferentes matizes, a história ambiental como campo do saber histórico busca ampliar nossa compreensão acerca dos múltiplos processos de interação entre os seres humanos e o meio ambiente, as diferentes respostas que os ecossistemas dão às ações antrópicas e o papel e o lugar da natureza na produção dos chamados 'ambientes sociais'. Já a Interculturalidade pode e deve ser entendida como um meio que reconhece o valor inerente de cada cultura defendendo o respeito recíproco entre elas, mais que a um só tempo propõe enfrentar os conflitos advindos do relacionamento entre diferentes culturas, assim como ressaltar suas riquezas. Nesse sentido, como afirma Dussel (2004), um diálogo intercultural deve ser transversal, ou seja, 'deve ser um diálogo multicultural que não pressupõe a ilusão da simetria inexistente entre as culturas'.<sup>3</sup> (NUHAI, 2014, não paginado, grifos do autor).

O NUHAI também propõe projetos de pesquisa e extensão que procuram abranger os impactos socioambientais locais, dentre os quais encontramos, além do PR, os projetos: "Rio Meia Ponte, dos resíduos sólidos aos resíduos humanos";<sup>4</sup> "História ambiental e ficção: aprimorando o pensamento ambiental em espaços

---

<sup>1</sup> Segundo Art. 04, do Capítulo II, da resolução CONSUNI/UFG nº 03/2008, que regulamenta as Ações de Extensão e Cultura na UFG: "A extensão universitária é concebida como um processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação integradora e transformadora entre a universidade e a sociedade."

<sup>2</sup> O idealizador e coordenador do Projeto Reativar é o professor Alexandre Martins de Araújo, vinculado à Faculdade de História e ao Programa de Pós-Graduação em História da UFG.

<sup>3</sup> "ser un diálogo multicultural que no presupone la ilusión de la simetria inexistente entre las culturas".

<sup>4</sup> Este projeto representa, por um lado, a tentativa de deslindar uma realidade histórica que julgamos inusitada, em que figura como protagonista o rio Meia Ponte e suas relações com a cidade de Goiânia ao longo dos seus 75 anos. Por outro, trazer a lume uma série de experiências de pesquisas no âmbito da História Ambiental que remontam situações tanto relacionadas a trabalhos de campo, realizados anteriormente, quanto às próprias experiências acadêmicas daqueles que ora formulam este projeto. (NUHAI, 2014).

escolares”;<sup>5</sup> “História, Tempo e Espaço para povo Iny (Javaé) a partir da Interculturalidade crítica, da decolonialidade e do enfoque enactivo”.<sup>6</sup>

De forma inicial, o PR está voltado à execução de atividades educacionais de cunho socioambiental que procuram reativar modelos locais de natureza e reintroduzi-los nas práticas educacionais e sociais da população de Aparecida de Goiânia/GO.

Tomei conhecimento do PR ainda nos seus momentos iniciais, no ano de 2013, quando propriamente me tornei parte da equipe executora do mesmo. Já decorridos alguns anos desde então, a partir dessa convivência estabelecida no interior do PR, alguns questionamentos sempre foram por mim suscitados, os quais balizam esta pesquisa: por que algumas reações dos professores durante a implementação do PR, mesmo em unidades escolares diferentes, eram marcadamente similares? Como eram essas reações e quais as suas influências para a implementação teórico-metodológica do PR? O que revelam as práticas pedagógicas apresentadas pelos professores da Rede Municipal de Educação de Aparecida de Goiânia que ocorreram no interior do PR? Esses questionamentos nos conduziram ao principal objetivo desta pesquisa: analisar a prática pedagógica dos professores na implementação do PR. Também a partir dos questionamentos, podemos ainda levantar alguns objetivos específicos: investigar o arcabouço teórico-metodológico do PR; investigar a implementação do PR, sobretudo as reações mais comuns dos professores durante a implementação desse Projeto; contrapor as reações dos professores aos objetivos do PR; analisar possibilidades que demonstrem como são forjadas tais reações; analisar a atividade proposta pelo PR colocada em prática pelos professores de duas escolas do município de Aparecida

---

<sup>5</sup> Constituem em importantes desafios pedagógicos, tanto de descolonizar a educação ambiental, libertando-a do julgo dos objetivismos cientificistas, como de aprimorar o pensamento ambiental por meio da relação entre pesquisa e ficção. (NUHAI, 2014).

<sup>6</sup> Este projeto pretende perceber as possibilidades da emergência e afirmação dos saberes indígenas e como estão estruturadas as narrativas indígenas do povo Javaé em relação ao tempo, ao espaço e ao corpo, por meio de novas práticas pedagógicas contextualizadas utilizadas por alunos do povo Java e ao longo do estágio no curso de Educação Intercultural e no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência Pibid diversidade da UFG entre os anos 2008 e 2015. Participarão deste estudo 20 professores e 150 alunos indígenas do ensino fundamental e médio de quatro aldeias do povo Javaé. São elas: aldeia Twiri, aldeia WariWari, aldeia Barreira Branca e aldeia São João, todas elas localizadas na Ilha do Bananal no estado do Tocantins; que responderão a questionários relacionados à compreensão que possuem acerca do tempo, do espaço e de sua história. Os dados serão analisados segundo os procedimentos analíticos pertinentes e seus resultados possibilitarão a formação de pesquisadores, assim como conhecimento científico específico neste campo relacionado às populações indígenas da região Araguaia-Tocantins. (NUHAI, 2014).

de Goiânia. Todos estes objetivos ajudarão a compor uma forma de compreender a prática pedagógica dos professores na implementação do PR.

Uma justificativa principal me impulsionou na busca do objetivo da pesquisa: o conjunto de reações similares dos professores frente às características teórico-metodológicas da proposta do PR no âmbito das escolas parceiras desse Projeto. De outro modo, as implicações geradas no encontro entre os entendimentos teórico-metodológicos do PR e aqueles gerados nas escolas. Os aspectos teórico-metodológicos do PR se baseiam, sobretudo, nos estudos decoloniais. Resumidamente, esses estudos relacionam a estruturação hierárquica do mundo ocidental desde a colonização da América, em que, a partir deste momento, houve a construção de lugares sociais pré-determinados que coadunam capitalismo e racialização dos povos. Os principais representantes dessa corrente são pensadores latino-americanos, entre os quais destacamos nesta pesquisa os trabalhos de Castro-Gómez (2005, 2007), Dussel (2000, 2005), Lander (2000, 2005), Maldonado-Torres (2007, 2008, 2016), Mignolo (2003, 2005, 2007), Quijano (1991, 1992, 1993, 2005, 2008), Walsh (2009).

Metodologicamente esta pesquisa se desdobra da forma que se segue:

Ao me dedicar à pesquisa sobre o PR, pude perceber como essa proposta, apesar de enquadrar-se nominalmente no interior da burocracia universitária como um Projeto de Extensão, estava intimamente voltada à prática de uma investigação-ação, como nos ensina Brandão (1984, p. 35):

Trata-se de um enfoque de investigação social por meio do qual se busca plena participação da comunidade na análise de sua própria realidade, com objetivo de promover a participação social para o benefício dos participantes da investigação. Estes participantes são os oprimidos, os marginalizados, os explorados. Trata-se, portanto, de uma atividade educativa de investigação e ação social.

Aliando os estudos teóricos sobre investigação-ação, as concepções teórico-metodológicas do PR e as minhas experiências no interior do mesmo, pude divisar minhas percepções metodológicas para esta pesquisa em dois caminhos principais, que justificam a investigação-ação como a metodologia mais adequada à situação de complementaridade entre minhas ações e as ações do Reativar:

1 – O PR, ao mapear processos de impactos socioambientais, colocou em evidência setores sociais marginalizados ou oprimidos. Ou seja, ao aclarar os processos pelos

quais os migrantes chegam e se estabelecem em Aparecida de Goiânia, deslindou-se um processo de intensificação de impactos socioambientais sofridos por essas populações desde sua origem. Em um primeiro momento as pessoas que chegaram a Aparecida de Goiânia sofreram processos de desterritorialização<sup>7</sup> que resultaram nas perdas não somente de seus meios físicos de sobrevivência, mas, também, de seus locais de sentido no mundo. Quando chegam a Aparecida de Goiânia esses impactos ganham força, pois o universo físico e de sentidos construídos nos locais de origem não conseguem lugar de atuação dentro das demandas do novo local. Desta forma, os espaços da cidade ocupados por essas novas populações se tornam abjetos e os conhecimentos carregados por esses povos tendem a ser negados. A partir deste quadro, o PR propõe colocar em funcionamento, a esta mesma população marginalizada, uma educação ambiental de base intercultural e pluriepistemológica.<sup>8</sup> Desse modo se chega ao entendimento que o Projeto Reativar caminha em direção ao que aponta Brandão (1984, p.35) sobre investigação-ação: “[...] uma atividade educativa de investigação e ação social”.

2 – Movido pela constatação acima, lancei diferente olhar daquele inicial de participante do projeto, para outro, de pesquisador-participante das atividades que tomei parte no PR. Nesse movimento procurei exercer uma (re)análise das ações do Projeto, percebendo as (re)ações e práticas dos professores quando da implementação da proposta do PR.

Minha participação no PR se deu desde o seu primeiro ano de execução, em 2013, e até o momento participo de suas ações. Sendo assim, apresento um estreito relacionamento com o mesmo. Nesse sentido, quando porventura decidi pesquisar sobre o Projeto Reativar, lancei um olhar retroativo sobre o mesmo e desse modo foi

---

<sup>7</sup> “Desterritorialidade é entendida como perda do território apropriado e vivido em razão de diferentes processos derivados de contradições capazes de desfazerem o território. Novas territorialidades ou re-territorialidades por sua vez, dizem respeito à criação de novos territórios, seja através de reconstrução espacial, in situ, de velhos territórios, seja por meio de recriação parcial, em outros lugares, de um território novo que contém, entretanto, parcela das características do velho território: neste caso os deslocamentos espaciais como as migrações, constituem a trajetória que possibilita o abandono no velho território para o novo”. (CORRÊA, 2002, p. 252).

<sup>8</sup> A pluriepistemologia se baseia no rompimento da relação hierárquica entre conhecimentos tidos por científicos e outros tomados por não científicos. A pluriepistemologia tem por base o “[...] questionamento do logocentrismo e da configuração paradigmática do conhecimento, o qual erradicou da ciência normal todo saber não científico como externo e estranho, como patológico, como ‘não-conhecimento’ [...]” (LEFF, 2000, p. 33).

imprescindível o uso da metodologia da investigação-ação como parte da metodologia de pesquisa.

A investigação-ação permeou as observações acerca das reações dos professores ao PR. Essas observações estão circunscritas a 7 (sete) escolas<sup>9</sup> nas quais o Projeto fora apresentado e perpassam os anos de 2013 a 2016, período durante o qual o PR foi apresentado nas 7 (sete) referidas unidades escolares. Além disso, tais observações se concentram em dois momentos: nas reuniões de apresentação do PR ao corpo docente das 7 (sete) unidades escolares e nas reiteradas visitas às 6 (seis) unidades escolares onde professores se vincularam ao PR. Essas observações ajudaram a construir as percepções acerca das reações dos professores. Reações essas que deixam transparecer a maneira como o professor(a) concebe seu modo de colocar em prática as propostas do PR. É possível, a partir dessas observações, iniciar o delineamento da prática pedagógica dos professores analisados.

Em complementariedade, as práticas pedagógicas dos professores na implementação do PR serão feitas pela análise do material produzido pelos discentes de duas diferentes unidades escolares no ano de 2015 e 2016. As unidades escolares serão denominadas de Escola 01 e Escola 02.<sup>10</sup> Na Escola 01, o(a) professor(a) de português dos sétimos e oitavos anos do ensino fundamental se vinculou ao PR e foram apresentados 8 (oito) minicausos. Na Escola 02, o(a) professor(a) de Geografia se vinculou ao PR. Nesta unidade escolar foram produzidos 46 (quarenta e seis) minicausos, entre alunos do sétimos e oitavos anos do ensino fundamental. Faremos uma análise de conteúdo dos minicausos. Segundo Oliveira (2008), esse tipo de análise permite:

O acesso a diversos conteúdos, explícitos ou não, presentes em um texto, sejam eles expressos na axiologia subjacente ao texto analisado; implicação do contexto político nos discursos; exploração da moralidade de dada época; análise das representações sociais sobre determinado objeto; inconsciente coletivo em determinado tema; repertório semântico ou sintático de determinado grupo social ou profissional; análise da comunicação cotidiana seja ela verbal ou escrita, entre outros (OLIVEIRA, 2008, p. 570).

<sup>9</sup> Segundo dados do IBGE (2015), a Rede Municipal de Aparecida de Goiânia é composta por 56 unidades escolares de ensino fundamental, registrando em 2012 um total de 30.127 matrículas.

<sup>10</sup> Como forma de cumprir os preceitos éticos da pesquisa científica, não serão identificados, em nenhum momento desta dissertação, as instituições escolares pesquisadas, bem como os professores, alunos e técnicos da Rede de Ensino Municipal de Aparecida de Goiânia, que porventura foram sujeitos das análises feitas.

Dessa forma será possível perceber como os professores construíram sua prática pedagógica na implementação do PR, refletida tanto no momento de recepção quanto na avaliação do produto final do PR.

Esta pesquisa baseia-se em uma investigação sobre um Projeto com características marcadamente decoloniais e interculturais. Dessa forma, a pesquisa sobre o PR não deve se circunscrever, estritamente, às abordagens científicas tradicionais, uma vez que se correria o risco de comprometer o entendimento sobre as bases teórico-metodológicas do próprio PR. Deve-se, contudo, caminhar em direção a uma metodologia com abordagem intercultural. Assim, para fins metodológicos, utilizou-se também a metodologia denominada de transdisciplinaridade colonial, que segundo Maldonado-Torres (2016, p. 93-94) é a

[...] orientação e suspensão de métodos e disciplinas a partir da decolonização como projeto e como atitude. Esta atitude e este projeto são parte do que podemos chamar de consciência decolonial (decolonial consciousness), em contraposição à consciência moderna (modern consciousness). Enquanto a consciência moderna encarrega-se de afiançar as bases das linhas seculares e ontológicas moderno-coloniais, a consciência decolonial busca decolonizar, des-segregar e des-generar o poder, o ser e o saber.

De fato, o que se percebe é a enorme afinidade entre as metodologias de transdisciplinaridade decolonial e da investigação-ação, uma vez que, a partir dos princípios de uma é possível colocar em exercício uma atitude decolonial. Isto porque a investigação-ação é baseada, segundo Brandão (1984, p. 35), em uma “[...] plena participação da comunidade na análise de sua própria realidade [...]”. Essa participação potencializa a geração do que se denominou acima de consciência decolonial.

Esta pesquisa organiza-se em três capítulos. O primeiro capítulo aborda a construção histórica e a concepção teórico-metodológica do PR. Define conceitos-chave para entendimento do PR, como: colonialidade do poder, colonialidade do saber, colonialidade do ser, giro decolonial, decolonialidade, interculturalidade crítica, interculturalidade funcional, pedagogia decolonial. O segundo capítulo apresenta a implementação do PR nas escolas parceiras, evidenciando-se as principais reações dos professores ao PR. São feitas algumas reflexões que contrapõem as reações dos professores e os objetivos do PR. São também

levantadas algumas possibilidades de como tais reações são forjadas ao longo da formação docente. O terceiro capítulo apresenta a análise de conteúdo de uma atividade do PR, denominada “minicausos”.

## 1 A CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO DE EXTENSÃO

Analisar as práticas pedagógicas dos professores na implementação do PR certamente nos conduz à necessidade da compreensão da proposta desse Projeto. Com este intuito, neste capítulo será traçado o contexto histórico do PR e reunidas informações sobre as bases teórico-metodológicas, ficando assim subdividida esta seção: um primeiro momento que mescla um panorama histórico do PR e expõem as observações empíricas, as análises teóricas bem como as metodologias pelas quais se constituiu a proposta do PR. Logo após, outra parte reservada ao detalhamento do pressuposto teórico da Decolonialidade, base do PR. Essas análises nos ajudarão a entender não somente o PR, mas também a compreender a prática pedagógica dos professores na implementação do PR, pois buscaremos contrapor as reações e as práticas dos professores aos objetivos do PR aqui delineados.

### 1.1 Projeto Reativar: pressupostos teóricos e fundamentos de atuação

Os caminhos trilhados pelas pesquisas<sup>11</sup> que resultaram na proposta do PR abarcam, entre outras coisas, uma condição central recorrente que se traduz em um impacto socioambiental perene e crescente que afeta populações rurais, ou de pequenos conglomerados urbanos, principalmente das regiões norte e nordeste brasileira. A gênese do referido impacto socioambiental está na apropriação de pequenas propriedades rurais por grandes produtores do Agronegócio,<sup>12</sup> ou por construções de grande monta, tais como usinas hidrelétricas. Essas populações afetadas acabam por migrarem, quase sempre, para grandes centros urbanos, tais como Aparecida de Goiânia. Os processos de saída dos antigos espaços e adaptações ao novo espaço são denominados, pelo PR, de desterritorialização e reterritorialização.

---

<sup>11</sup> Uma produção intelectual, fruto das mencionadas pesquisas e que indica a situação exposta pelo PR, está no capítulo de livro denominado “Uma história com fim: comunidades rurais às margens dos eucaliptais”. Este texto foi publicado no ano de 2014, no livro “Interdisciplinaridade e Meio Ambiente”, e logo no início do texto é possível ler: “O presente estudo resulta de trabalhos de campo, realizados no ano de 2011, em áreas adquiridas pela empresa Suzano Papel e Celulose, nos estados do Piauí e do Maranhão.” (ARAÚJO, 2014, p. 219).

<sup>12</sup> “Região considerada a grande fronteira agrícola nacional da atualidade, o Matopiba compreende o bioma Cerrado dos estados do Maranhão, Tocantins, Piauí e Bahia e responde por grande parte da produção brasileira de grãos e fibras.” (EMBRAPA, *on-line*).

O primeiro cadastro do PR no Sistema de Informação de Extensão e Cultura (SIEC) da UFG remonta ao segundo semestre do ano de 2012. O projeto cadastrado passou a problematizar a “realidade multifacetada e complexa” (ARAÚJO, 2015, p. 03) pela qual se constituiu a conurbada população de Aparecida de Goiânia. Percebeu a “existência assimétrica” (ARAÚJO, 2015, p. 03) entre diferentes moradores que vêm de diversas partes do Brasil, principalmente das regiões norte e nordeste do país.<sup>13</sup> Nesse sentido ainda averiguou que:

No âmbito desse complexo processo de ocupação assiste-se a uma enorme tensão provocada pela imediata desestruturação sociocultural porque passam as populações de migrantes que chegam ao município de Aparecida, uma vez que suas referências socioambientais e culturais, que outrora lhes asseguravam sentido ao mundo, não encontram correspondência no novo território. (ARAÚJO, 2015, p. 03).

A consequência dessa migração gera um processo de desterritorialização, que de acordo com o PR, leva a uma dupla circunstância de existência da população migrante, pois ao mesmo tempo em que as práticas socioambientais e culturais antigas são negadas, as novas não possuem condição de serem imediatamente assumidas (ARAÚJO, 2015).

Essas práticas socioambientais e culturais historicamente produzidas são chamadas, no escopo do PR, de complexos ambientais. Tais complexos ambientais são esquemas adaptativos complexos formados a partir de relações humanas e ecológicas, organizados de forma coletiva e familiar ao longo de gerações e que possibilitaram a sobrevivência dessas populações em situações de escassez ou pequenos colapsos em seus sistemas produtivos:

Em suma, nesses complexos ambientais eram criadas todas as condições de sobrevivência humana com base em conhecimentos construídos no longo convívio entre as populações e seus diferentes domínios fitofisionômicos. (ARAÚJO, 2015, p. 04).

Nesse sentido, o PR entende que o impacto socioambiental de maior monta pelo qual passa a população migrante de Aparecida de Goiânia é “[...] o fenômeno de invisibilização de seus saberes e práticas ancestrais denominadas ‘modelos de natureza’.” (ARAÚJO, 2015, p. 04, grifo do autor). Tal atitude faz com que essas

---

<sup>13</sup> Aproximadamente 42% dos migrantes que chegaram a Goiás no ano de 2010 são provenientes dos estados da região Nordeste do país. (IMB, 2014).

populações deixem de lado informações socioambientais históricas complexas e úteis na gestão de sua própria vida. Esse cenário atesta a presença e atuação de elementos de colonialidade nos espaços sociais brasileiros e das demais “ex-colônias” europeias nas Américas. Esta invisibilização é, principalmente, uma hierarquização de saberes calcada no processo de modernidade/colonialidade.<sup>14</sup>

Esse rearranjo adaptativo das famílias migrantes aos novos complexos ambientais, na maioria das vezes, ocorre de forma precária, produzindo efeitos graves sobre as famílias na “gestão da própria sobrevivência” (ARAÚJO, 2015, p. 04). É a partir da situação descrita que o PR almeja colocar em prática uma metodologia alternativa para alcançar uma educação ambiental, material e imaterial no sentido de reativar os conhecimentos e práticas de usos da natureza dessa população e fazê-los circular no ambiente escolar (ARAÚJO, 2015). Esse movimento pluriepistemológico intenta estruturar um “[...] modelo integrativo de gestão local do ambiente” (ARAÚJO, 2015, p. 04).

Alcançada essa fase de percepção da realidade local e posterior conformação teórica da situação, passou-se, em seguida, à elaboração de uma metodologia que tornasse os sujeitos “conscientes dessas complexidades local e global” (ARAÚJO, 2015, p. 05) na tentativa de dirimir tais impactos socioambientais. O PR entendeu que o papel de necessária reflexão acerca de tais impactos socioambientais não poderia encontrar lugar de mais propícia expansão que não fosse o dos espaços escolares. Dessa maneira, a equipe do Projeto Reativar iniciou os contatos, em 2013, com a Secretaria Municipal de Educação de Aparecida de Goiânia (SME) para apresentar o projeto à equipe técnica responsável. O Projeto de Extensão fora apresentado e os impactos socioambientais contidos nas análises foram cotejados em uma proposta educacional.

Em meados de janeiro do ano de 2013 foram iniciados os contatos entre os integrantes do PR e a Coordenação de Projetos da SME, da Prefeitura de Aparecida de Goiânia. O PR percorreu várias instâncias no interior da SME: após ser apresentado à equipe de Projetos da SME, passou por uma apresentação à superintendência geral da unidade e logo após foi exposto ao Secretário de Educação do Município. A receptividade positiva do PR pela equipe da SME se fez

---

<sup>14</sup> Esse conceito será melhor compreendido em um próximo tópico da dissertação.

tangível na proposição, pela SME, do início de uma experiência piloto, naquele mesmo ano, em uma escola de Aparecida de Goiânia.

Ainda no decorrer do primeiro semestre de 2013, as primeiras reuniões aconteceram entre a coordenação da unidade escolar escolhida pela SME e a equipe do PR. Posteriormente houve uma reunião de apresentação do PR que contemplou todo o corpo docente do período matutino. Foi estabelecido em comum acordo, entre professores da escola piloto e a equipe do PR, que os oitavos anos iniciassem as atividades do projeto.

Sem perder o pano de fundo dessa exposição, o delineamento histórico do PR, a partir de agora também serão explanadas as metodologias usadas pelo PR a fim de alcançar seus objetivos. O objetivo geral do PR é estabelecer uma proposta de educação capaz de “[...] provocar um diálogo intercultural e pluriépistemológico” (ARAÚJO, 2015, p. 07) em que sejam estabelecidas aproximações entre os conhecimentos produzidos pela população residente em Aparecida de Goiânia com os conhecimentos disciplinares da escola. A primeira estratégia metodológica usada no PR foi a confecção de um questionário que tinha uma dupla função: permitir perceber com maior profundidade o universo de sentidos dos alunos e familiares ao estabelecer um diagnóstico próprio da situação local, da comunidade da unidade escolar escolhida para implantação do projeto piloto e, por outro lado, instigar uma ação reflexiva nesses mesmos sujeitos. Hoje, por meio desta pesquisa, é possível perceber que foi nesse momento, a partir de tal prática, o início de um processo de investigação-ação.

O questionário era composto por 11 (onze) perguntas (Apêndice A), que abrangiam temáticas específicas, denominadas no interior do PR de temas contextuais:<sup>15</sup> Paisagem, Alimentação, Saúde e Causos. A intenção dos temas era acessar os níveis de conhecimento da população local nas temáticas estabelecidas (ARAÚJO, 2015). Mais especificamente, os temas eram assim entendidos:

- 1) Paisagem: Busca-se nesse tema contextual compreender as condições atuais de construção da territorialidade da comunidade circunvizinha a escola, tomando-se por base os diversos níveis de desestruturação sociocultural que experimentam as populações de migrantes que chegam ao município de Aparecida, uma vez que deixam para trás suas referências socioambientais e culturais que

---

<sup>15</sup> Essa nomenclatura assenta-se sob os princípios dos denominados temas contextuais da Licenciatura Intercultural Indígena da UFG. Esses temas são abordagens que norteiam as aulas da referida Licenciatura e possuem a transdisciplinaridade e interculturalidade como eixos teóricos. (Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena, 2006, *on-line*).

dão sentido ao mundo. Já para os jovens nascidos na região em questão, ou seja, a segunda geração de migrantes, esses diversos níveis de desestruturação sociocultural assumem maior complexidade, pois além de seus pais não poderem lhes transmitir valores sociais ancorados numa territorialidade positiva, também sofrem profundos impactos socioambientais devido ao distanciamento entre as difíceis condições socioeconômicas em que vivem e as possibilidades de alcançarem melhores condições cujo modelo oferecido é marcado pela mera aquisição de bens de consumo rápido; 2) Alimentação: busca-se nesse tema contextual conhecer os níveis de autonomia alimentar em termos do que se consome no dia a dia, tomando-se por base o campo de tensão entre, por um lado o controle imposto pelo mercado de consumo, e por outro o conhecimento de práticas alternativas tradicionais de produção de alimentos; 3) Saúde: busca-se nesse tema contextual conhecer os níveis de percepção sobre relação saúde/doença, condições de acesso aos sistemas formais de tratamentos de saúde e a coexistência de formas alternativas de curas entre a comunidade; 4) Causos: nesse tema contextual busca-se a vinculação da comunidade com o ambiente e entre os próprios moradores do setor, ao mesmo tempo em que se obtém acesso aos universos sociais de referência, pois ao construírem suas tramas são revelados os diversos elementos socioculturais que motivam os enredos que as narrativas carregam. (ARAÚJO, 2013, p. 77-78).

No final do ano de 2013, por meio dos questionários, conseguiu-se traçar um panorama da realidade familiar e escolar do grupo de discentes participantes do PR. Foi produzido um diagnóstico socioambiental que foi apresentado a SME no início do ano de 2014, como forma de estabelecer os primeiros resultados do PR.

Em 2014, o PR, baseado no diagnóstico socioambiental feito para a SME e nas experiências advindas das atividades vividas na escola, propôs a equipe docente da unidade escolar participante do PR, a expansão das atividades e das turmas envolvidas na escola. Os questionários continuaram em uso durante o ano de 2014, e outras atividades previstas no PR foram colocadas em execução: a visita dos discentes da unidade escolar à reserva ambiental presente no município de Aparecida de Goiânia, denominada Serra das Areias, com o intuito de conhecer os aspectos fitomorfológicos da vegetação e vislumbrar aspectos de impactos socioambientais da região; a visita dos discentes da escola a algumas casas de moradores das regiões circunvizinhas da unidade escolar, no intuito de recolher informações sobre práticas caseiras que abordassem os quatro temas do questionário.

Já no início do ano de 2015, a equipe do PR iniciou as discussões com a SME no intuito de expandir o Projeto para outras escolas da Rede Municipal de

Educação. Tal iniciativa esteve fundada na confirmação, por parte da SME, de que houvera um amadurecimento da proposta do PR, possibilitando migrar para mais escolas, bem como houvera também um entendimento que o PR apresentara pontos positivos na escola piloto.

Em 2015, ações complementares foram desenvolvidas no PR: a apresentação do Projeto em mais duas unidades escolares do município e a implantação de uma nova metodologia que buscava estimular uma maior participação do alunado, bem como dos professores no Projeto – o Campeonato de Minicausos.

Os minicausos foram uma tentativa de alternativa metodológica, em que os objetivos do PR poderiam ser alcançados de modo mais lúdico junto aos discentes das unidades escolares. Além disso, o PR caminhou em direção a propostas de atividades que estabelecessem maior liberdade criativa em comparação ao questionário.

Os minicausos são propostas de construção textual e são assim denominados, pois procuram promover a busca de uma experiência local, ocorrida com pessoas da família ou da comunidade da região onde o estudante mora. A produção textual dos participantes do PR deveria perpassar quatro temas contextuais básicos, não muito diferentes daqueles já trabalhados anteriormente no questionário: saúde doméstica; alimentação simples, criativa e nutritiva; cenários do meu bairro e brinquedos e brincadeiras.

Tema 1) Saúde doméstica. Escolhendo este tema você deverá escrever sobre situações em que pessoas da sua família, ou conhecidos, se utilizaram da medicina ‘popular’ (plantas; garrafadas; chás; benzeções, etc) para se curar de algum problema de saúde.

Tema 2) Alimentação simples, criativa e nutritiva. Escolhendo este tema você, com ajuda de seus pais ou avós, ou pessoas mais velhas de convívio da família, deverá escrever sobre tipos de comidas feitas a partir de ingredientes não industrializados. Exemplo: quando a nossa mãe não encontra quase nada na dispensa mas com criatividade e amor consegue fazer uma comida, simples, criativa e nutritiva.

Tema 3) Cenários do meu bairro. Escolhendo este tema você deverá escrever sobre as transformações que o seu bairro tem passado ao longo do tempo. Nesse caso, você poderá produzir o caso com base nas impressões de moradores que presenciaram tais transformações.

Tema 4) Brinquedos e brincadeiras. Escolhendo este tema você deverá escrever sobre os tipos de brinquedos e brincadeiras que você, seus amigos e vizinhos já criaram para se divertir em seu

bairro. Exemplo: quando a gente não possui brinquedos caros, mas com um pouco de criatividade e imaginação, aproveitando coisas e objetos que se encontram na casa da gente, conseguimos criar brincadeiras divertidas (ARAÚJO, 2015, p. 12, grifo do autor).

A adoção dessa nova metodologia buscou atender também o número crescente de alunos participantes das mais diversas idades e níveis de ensino. Lembrando que, na escola piloto, o PR tinha concentrado suas ações nos sétimos e oitavos anos do Ensino Fundamental. Nesse momento, nas duas unidades escolares que aderiram ao PR, houve a participação de alunos a partir do quarto ano do Ensino Fundamental. A partir desse momento, buscou-se também maior refinamento na comunicação entre o PR e os discentes participantes.<sup>16</sup>

Apesar da diferente metodologia daquela já utilizada no PR, os minicausos produzidos pelos discentes deveriam atingir o mesmo objetivo do questionário: uma mobilização de saberes da comunidade da região da unidade escolar, e seu uso, em sala de aula, pelos professores das mais diversas áreas, no processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos de cada disciplina, em uma perspectiva intercultural e pluriepistemológica.

Assim como na escola piloto, o primeiro momento de contato nas novas unidades escolares ocorreu por meio de uma reunião com o corpo docente e a equipe do PR. Em ambas as instituições participantes, o Projeto fora apresentado a todo corpo docente do turno matutino.

Em ambos os casos, tanto ao averiguar a situação perene de impacto socioambiental sofrido pela população migrante quanto na formulação de uma proposta de cunho educacional, os pilares teóricos empregados pelo PR são aqueles que perpassam os estudos da decolonialidade. Para melhor entendimento do arcabouço teórico contemplado por essa vertente teórica e de como a proposta do PR tem sua base nesse arcabouço, subdividiu-se este capítulo nos seguintes itens: *Colonialismo ou colonialidade? A gênese do conceito de colonialidade e formação do grupo Modernidade/Colonialidade;* e *O giro decolonial ou decolonialidade.*

---

<sup>16</sup> Outro elemento que corrobora com este fim, de refinamento na comunicação dos objetivos do PR, se encontra no documento “Bate-papo com os alunos do Projeto” (Apêndice B).

## 1.2 Colonialismo ou colonialidade? A gênese do conceito de colonialidade e formação do grupo Modernidade/Colonialidade

Adentrar pelos caminhos da colonialidade implica entender uma principal premissa: a divisão hierárquica de poder no mundo pelo viés racial, forjada a partir da colonização da América. (QUIJANO, 1992a). O que tal conceito intenta transmitir é que apesar da liberdade geopolítica adquirida pelas colônias americanas, africanas e asiáticas ao longo dos séculos XIX e XX, subsistem, ainda hoje, no sistema mundo, outras formas de dominação, surgindo assim a situação para o uso do termo colonialidade:

O colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação, o que constitui a referida nação em um império. Diferente desta idéia, a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da idéia de raça. Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na auto-imagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente. (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131).

Antes de concentrarmo-nos mais detidamente nos desdobramentos teóricos da colonialidade é necessário entender as condições criadas durante o colonialismo, que colocou em funcionamento este novo padrão global de poder.

O colonialismo na América proporcionou o estabelecimento de uma relação de poder direta, baseada na dominação política, social e cultural (QUIJANO; WALLERSTEIN, 1992). As bases de um sistema capitalista mundializado foram forjadas na relação de poder colonialista da América. Não há como prescindir o colonialismo na formação do capitalismo:

O sistema-mundo moderno nasceu no longo século XVI. As Américas como uma construção geossocial nasceram no longo século XVI. A criação desta entidade geossocial, as Américas, foi o ato constitutivo do sistema-mundo moderno. As Américas não foram incorporadas a uma economia-mundo capitalista já existente. Não poderia ter existido uma economia-mundo capitalista sem as

Américas. (QUIJANO; WALLERSTEIN, 1992, p. 449, tradução nossa).<sup>17</sup>

O colonialismo inaugurou “[...] a articulação de todas as formas históricas de controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos, em torno do capital e do mercado mundial” (QUIJANO, 2005, p. 227). Por meio do colonialismo, a escravidão, a servidão, a pequena produção mercantil, a reciprocidade e o salário estavam em sintonia entre si e em torno do capital-salário e do atendimento do mercado mundial (QUIJANO, 2005). Nesse sentido, por meio do colonialismo se configurou:

[...] um novo padrão global de controle do trabalho, por sua vez um novo elemento fundamental de um novo padrão de poder, do qual eram conjunta e individualmente dependentes histórico-estruturalmente. Isto é, não apenas por seu lugar e função como partes subordinadas de uma totalidade, mas também porque sem perder suas respectivas características e sem prejuízo das descontinuidades de suas relações com a ordem conjunta e consigo mesmas, seu movimento histórico dependia desse momento em diante de seu pertencimento ao padrão global de poder. (QUIJANO, 2005, p. 228).

Os desdobramentos da navegação do Atlântico e, conseqüentemente, da exploração da América, produziram não somente a possibilidade e a oportunidade para o estabelecimento das bases de uma economia capitalista mundial, mas também propiciaram a fundação de uma diferença colonial globalizada. Neste sentido, o colonialismo está assentado em um exercício de poder com características etnocêntricas, sendo uma forma de poder muito mais antiga do que a surgida no século XVI na América.

O colonialismo é um modo de poder de longa antigüidade. Em todas partes têm produzido ‘etnias’ e ‘nacionalidades’. E o ‘etnicismo’ tem sido, provavelmente, um elemento frequente do colonialismo em todas as épocas. Em alguns casos foi levado ao extremo, se encostou nas relações de ‘castas’ e originou segregações brutais, como a dos ‘intocáveis’ na Índia ou a dos ‘burakumin’. (QUIJANO, 1993, p. 760, grifos do autor, tradução nossa).<sup>18</sup>

---

<sup>17</sup> “The modern world-system was born in the long sixteenth century. The Americas as a geo-social construct were born in the long sixteenth century. The creation of this geo-social entity, the Americas, was the constitutive act of the modern world-system. The Americas were not incorporated into an already existing capitalism world-economy. There could not have been a capitalism world-economy without the Americas.” (QUIJANO; WALLERSTEIN, 1992, p. 449 apud MIGNOLO, 2005, p. 36).

<sup>18</sup> “El colonialismo es un modo de poder de larga antigüedad. En todas partes ha producido ‘etnias’ y ‘nacionalidades’. Y el ‘etnicismo’ ha sido, probablemente, un elemento frecuente del colonialismo en todas las épocas. En algunos casos fue llevado al extremo, se encostó en las relaciones de ‘castas’ y

Desde o início da invenção da América,<sup>19</sup> foi-se forjando uma nova versão de colonialismo, não somente em suas relações sociais materiais, mas, sobretudo, em novas bases de relações intersubjetivas. (QUIJANO, 1993). “Com a formação da América se estabelece uma categoria mental nova, a ideia de ‘raça’.”<sup>20</sup> (QUIJANO, 1993, p. 758).

[...] a ideia de que os não-europeus têm uma estrutura biológica não somente diferente da dos europeus; mas, sobretudo, pertencente a um tipo ou a um nível inferior. De outra parte, a ideia de que as diferenças culturais estão associadas a tais desigualdades biológicas e que não são, portanto, produto da história das relações entre as gentes e destas com o resto do universo. (QUIJANO, 1993, p. 759, tradução nossa).<sup>21</sup>

Foi somente no espaço-tempo do colonialismo, a partir da América, que surgiu a possibilidade da produção de uma síntese de padrão de poder que agregou as estruturas de controle de trabalho com a ideia da separação da humanidade em raças:

As novas identidades históricas produzidas sobre a ideia de raça foram associadas à natureza dos papéis e lugares na nova estrutura global de controle do trabalho. Assim, ambos os elementos, raça e divisão do trabalho, foram estruturalmente associados e reforçando-se mutuamente [...] (QUIJANO, 2005, p. 228).

Segundo Quijano (1993), o que parece não haver existido anteriormente e que teve início somente na diferença colonial na América, foi o estabelecimento de poder permeado na diferença fenotípica entre os seres humanos. Mais especificamente, o que ocorreu na exploração colonial americana foi um movimento

---

originó segregaciones brutales, como la de los ‘intocables’ en la India o la de los ‘burakumin’. (QUIJANO, 1993, p. 760).

<sup>19</sup> “América nunca foi um continente que houvesse que descobrir, e sim uma invenção forjada durante o processo da história colonial europeia e da consolidação e expansão das ideias e instituições ocidentais”. (MIGNOLO, 2007, p. 28-29).

<sup>20</sup> “Con la formación de América se establece una categoría mental nueva, la idea de ‘raza’.” (QUIJANO, 1993, p. 758).

<sup>21</sup> “[...] la idea de que los no-europeos tienen una estructura biológica no solamente diferente de la de los europeos; sino, sobre todo, perteneciente a un tipo o a un nivel ‘inferior’. De otra parte, la idea de que las diferencias culturales están asociadas a tales desigualdades biológicas y que no son, por lo tanto, producto de la historia de las relaciones entre las gentes y de éstas con el resto del universo.” (QUIJANO, 1993, p. 759).

de junção da expropriação dos seres, sobretudo do seu trabalho, através de um enquadramento racial predito pelos detentores do poder.

Desse modo, impôs-se uma sistemática divisão racial do trabalho. Na área hispânica, a Coroa de Castela logo decidiu pelo fim da escravidão dos índios, para impedir seu total extermínio. Assim, foram confinados na estrutura da servidão. Aos que viviam em suas comunidades, foi-lhes permitida a prática de sua antiga reciprocidade – isto é, o intercâmbio de força de trabalho e de trabalhos em mercado – como uma forma de reproduzir sua força de trabalho como servos. Em alguns casos, a nobreza indígena, uma reduzida minoria, foi eximida da servidão e recebeu um tratamento especial, devido a seus papéis como intermediária com a raça dominante, e lhe foi também permitido participar de alguns dos ofícios nos quais eram empregados os espanhóis que não pertenciam à nobreza. Por outro lado, os negros foram reduzidos à escravidão. Os espanhóis e os portugueses, como raça dominante, podiam receber salários, ser comerciantes independentes, artesãos independentes ou agricultores independentes, em suma, produtores independentes de mercadorias. Não obstante, apenas os nobres podiam ocupar os médios e altos postos da administração colonial, civil ou militar. (QUIJANO, 2005, p. 228-229).

Apesar da impressão de uma ideia integradora, as ligações continentais promovidas pela navegação ultramarina provocaram segregação, violência e morte.<sup>22</sup> Isto porque foram estabelecidas na e pela diferença colonial. A modernidade surgida com a América em 1492, não somente trouxe mudanças nas relações socioeconômicas com a criação da escravidão e da produção mercantil, mas também novas relações intersubjetivas, baseadas principalmente em uma cultura do racismo e do etnicismo.<sup>23</sup> (QUIJANO, 1993, p. 757)

[...] a peculiar combinação de racismo e etnicismo que se desenvolveu desde então até converter num componente central do poder em todo mundo, a colonialidade, sobretudo entre o europeu e o não-europeu. (QUIJANO, 1993, p. 760, tradução nossa).<sup>24</sup>

---

<sup>22</sup> Estima-se que o genocídio nas Américas resultou em um número em torno de 70 milhões de mortes. (BAEZ, 2010, p. 35)

<sup>23</sup> A racialização a partir das Américas é bem delimitada por Quijano (2005, p. 277, grifo do autor) quando nos diz: “É muito interessante que apesar de que os que haveriam de ser europeus no futuro, conheciam os futuros *africanos* desde a época do império romano, inclusive os ibéricos, que eram mais ou menos familiares com eles muito antes da Conquista, nunca se pensou neles em termos raciais antes da aparição da América”.

<sup>24</sup> “[...] la peculiar combinación de ‘racismo’ y ‘eticismo’ que se desarrolló desde entonces hasta convertirse en un componente central del poder en todo el mundo, la colonialidad, sobre todo entre lo europeo y lo no-europeo.” (QUIJANO, 1993, p. 760).

O racismo e o etnicismo na América foram as novas roupagens de estratégias colonialistas históricas que justificaram as relações colonialistas de poder entre dominantes e dominados (QUIJANO, 2005). Nessas relações, “[...] os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais” (QUIJANO, 2005, p. 228).

A estratégia colonialista foi-se consolidando no decorrer do tempo. Pode-se falar de um “deslizamento semântico do conceito de Europa” (DUSSEL, 2000, p. 24), que por finalidade fez parte da estratégia de construção etnocêntrica – o eurocentrismo.

Desde o século XVII, sobretudo com o Iluminismo, no eurocentrismo foi-se afirmando que a mitológica ideia de Europa era pré-existente a esse padrão de poder, que já era antes um centro mundial de capitalismo que colonizou o resto do mundo, elaborando por sua conta, a partir do seio da modernidade e da racionalidade. E que nessa qualidade, a Europa e os europeus eram o momento e o nível mais avançados, no caminho linear, unidirecional e contínuo da espécie. (QUIJANO, 2009, p. 75).

Pelo exposto, o eurocentrismo foi forjado da e na diferença colonial. O “Velho Mundo” se fez superior frente ao “Novo Mundo” – a América. Segundo os dominadores, a América “clamava” pelas invencionices cristã-racionais da Europa. Em razão disso foi essencial a Europa se (re)construir como uma região que se autoformou dentro de suas barreiras geo-históricas, expurgando de sua ascendência cultural qualquer traço afro-asiático; forjando sua história limitando-a dentro dos cânones latinos greco-romanos e da espiritualidade cristã, como se o cristianismo e a própria filosofia grega, modelos “típicos de exportação” cultural europeus, não tivessem sido formadas também com contribuições essenciais dos povos orientais (DUSSEL, 2005).

A Europa, ao construir e propagar um imaginário social no qual ela se constitui como uma região cultural (auto)formada no interior de sua geografia espacial, sem contribuições afro-asiáticas, intenta erigir a ideia de (auto)composição sócio-histórica singular de cultura e pensamento (DUSSEL, 2005). Tal característica logra uma das vertentes do eurocentrismo e da diferença colonial, pois a partir desse pensamento torna-se possível criar e reproduzir o discurso de que não há nenhuma outra região no globo que tenha gerado o que a Europa gerou, tanto em termos

culturais como tecnológicos. Nesse sentido, ela cria um discurso fictício que agrega uma pretensa homogeneidade da cultura europeia,<sup>25</sup> ao mesmo tempo em que cultiva a ideia da superioridade dessa cultura; desse modo, estabelece a diferença ao exterior não europeu. Ou seja, a diferença cultural vira subterfúgio para a hierarquização e conseqüente exploração colonial.

Esclarecida a formação de poder eurocêntrico por meio da divisão do trabalho racializado no colonialismo, consegue-se, a partir daqui, um melhor entendimento dos desdobramentos teóricos da colonialidade.

### 1.2.1 Colonialidade do poder, do saber e do ser

Ao imiscuir, como visto no item anterior, os estudos sobre controle do trabalho, mundialização do capital com racialização, Quijano (1991; 1992; 1993) nos explica o novo padrão de poder formado a partir do colonialismo na América. Ao cunhar o termo colonialidade, Quijano (1992a) intenta mostrar que os padrões de poder constituídos a partir das relações de dominação coloniais persistem ainda hoje no imaginário ocidental.

Colonialidade é um conceito diferente de, ainda que vinculado a, Colonialismo. Este último refere-se estritamente a uma estrutura de dominação/exploração onde o controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada domina outra de diferente identidade e cujas sedes centrais estão, além disso, localizadas noutra jurisdição territorial. Mas nem sempre, não necessariamente, implica relações racistas de poder. O colonialismo é, obviamente, mais antigo, enquanto a Colonialidade tem vindo a provar, nos últimos 500 anos, ser mais profunda e duradoura que o colonialismo. Mas foi, sem dúvida, engendrada dentro daquele e, mais ainda, sem ele não poderia ser imposta na intersubjetividade do mundo tão enraizado e prolongado. (QUIJANO, 2009, p. 73).

Nesse sentido, Quijano (2009, p. 72) entende que:

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos,

---

<sup>25</sup> Os estados-nação cumprem muito bem este papel. “La formación del mundo colonial del capitalismo se caracterizó, entre otras cosas, por un doble movimiento de colonización. En Europa implicó la derrota de unas culturas en favor de otras, cuyos portadores tomaron el control del proceso de formación de los Estados naciones. En el resto del mundo, implicó la colonización de sociedades y culturas en favor de aquellos Estados naciones.” (QUIJANO, 1993, p. 767).

meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social cotidiana e da escala societal.

Nesses termos, infere-se que a colonialidade é uma estratégia de refinamento colonialista. Os padrões de poder formados a partir da diferença colonial criaram a modernidade para a Europa e a colonialidade para o resto do mundo. Como nos diz Quijano (2009), não podemos tomar essa Europa como lugar geográfico ou como uma simples representação populacional, mas como expressão racial, étnica e cultural do que ela representa: uma característica distintiva de pertencimento a não colonialidade.

A essa colonialidade específica, Quijano denominou de colonialidade do poder. Por meio dessa nomenclatura o autor transmite a ideia de naturalização do poder e de sua distribuição geocultural – a Europa. Mais ainda: a colonialidade do poder carrega a ideia de que a racionalidade eurocentrada é mais desenvolvida que as demais racionalidades, por isso “é natural” o exercício de poder a partir do eurocentrismo. (QUIJANO, 2009).

Advindo da criação do termo colonialidade do poder por Quijano, outros teóricos do grupo Modernidade/Colonialidade sistematizaram a extensão da colonialidade a pelo menos mais dois campos além do poder – o saber e o ser. Quem cunhou o termo colonialidade do saber foi Lander (2005, p. 10), ao relatar que a colonialidade do saber é um:

[...] dispositivo que organiza a totalidade do espaço e do tempo de todas as culturas, povos e territórios do planeta, presentes e passados, numa grande narrativa universal, na qual Europa é, simultaneamente, o centro geográfico e a culminação do movimento temporário.

A construção de uma racionalidade calcada nos ideais ocidentais (eurocêntricos) e o ofuscamento de outros tipos de racionalidade é a principal forma de agir que permeia a colonialidade do saber. Assim como a divisão do trabalho estava intrinsecamente conectada à racialização hierarquizante (colonialidade do poder), os conhecimentos produzidos no interior das diversas culturas também foram, e ainda são submetidos ao crivo excludente da racionalidade ocidental (LANDER, 2005).

No exercício da colonialidade do saber há um descuramento proposital da percepção do colonizador diante da capacidade de pensar do colonizado, que impõe

a este um lugar inferiorizado, impedindo-lhe de produzir conhecimento, ou melhor, tornando aquilo que ele produz como conhecimento algo meramente alegórico e/ou ignóbil. Dessa maneira, “Aniquilação ou civilização imposta definem, destarte, os únicos destinos possíveis para os outros” (LANDER, 2005, p. 14). Ao utilizar dessas referidas violências, o europeu as pôs em funcionamento no interior da lógica da colonialidade do saber – o colonizador era um ser de saber mais evoluído e, desse modo, qualquer atitude tomada com relação aos povos subalternizados eram consideradas corretas.

O colonizado aparece assim como o outro da razão, o que justifica o exercício de um poder disciplinar por parte do colonizador. A maldade, a barbárie e a incontinência são marcas “identitárias do colonizado, enquanto que a bondade, a civilização e a racionalidade são próprias do colonizador. (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 83).

A colonialidade do saber está voltada à validação dos modos de produção do conhecimento, exclusivamente às epistemes produzidas pelo viés do eurocentrismo. Outras formas de conhecimento são invisibilizadas ou subalternizadas, ou até mesmo, expropriadas, remodeladas e usadas no interior da visão eurocêntrica. Nesta perspectiva, o semiótico argentino Walter Mignolo (2003a) nos diz:

[...] o eurocentrismo torna-se, portanto, uma metáfora para descrever a colonialidade do poder, na perspectiva da subalternidade. Da perspectiva epistemológica, o saber e as histórias locais européias foram vistos como projetos globais, desde o sonho de um *Orbis universalis christianus* até a crença de Hegel em uma história universal, narrada de uma perspectiva que situa a Europa como ponto de referência e de chegada. (MIGNOLO, 2003a, p. 41).

A colonialidade do saber estabeleceu uma nova geopolítica do conhecimento (MIGNOLO, 2003a): houve a construção de um ideal de validação geográfica do conhecimento, que se impôs como “hegemonia epistêmica, política e historiográfica, estabelecendo, assim, a colonialidade do saber.” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 41).

Em outras palavras, como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento. (QUIJANO, 2005, p. 231).

O modo mais radical do exercício da colonialidade do saber é aquilo que atualmente denomina-se epistemicídio.<sup>26</sup> Tal artimanha racista logra êxito sob duas formas: uma primeira, mais aparentemente perceptível, está relacionada ao extermínio físico de todo um povo ou uma etnia, que ao morrer enterra consigo grande parte dos conhecimentos acumulados em gerações; a segunda é aquilo que se denomina racismo epistêmico:

O racismo epistêmico descarta a capacidade epistêmica de certos grupos de pessoas. Pode basear-se na metafísica ou na ontologia, mas os resultados acabam por ser os mesmos: evitar reconhecer os outros como seres inteiramente humanos. (MALDONADO-TORRES, 2008, p. 345).

O racismo epistêmico, personificado na figura principal da ciência, segundo Castro-Gómez (2005, p. 63), comete o pecado grego de tentar elevar-se à *hybris do ponto zero*,<sup>27</sup> “quando os homens queriam, com arrogância, elevar-se ao estatuto de deuses”. O ponto zero é o começo epistemológico absoluto de tudo, que se entrelaça à hierarquização racial do trabalho e domina economicamente o mundo. (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 63). Desse modo a ciência foi elevada ao ponto mais avançado do conhecimento, o contínuo representante do tempo presente; aquela que baliza todas as outras formas de conhecer o mundo, estas por sua vez subjugadas ao valor de *doxa*, sempre relegadas a um conhecimento passado, distante e irracional. (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 63).

A racionalidade que permeia este sistema-mundo moderno eurocentrado possui uma característica peculiar, ela é indolente. Esta razão indolente é aquela que não quer ver as possibilidades inesgotáveis no mundo, dentre outras razões, porque não quer perder o domínio sobre o mesmo. Ela é uma racionalidade:

[...] preguiçosa, que se considera única, exclusiva, e que não se exercita o suficiente para poder ver a riqueza inesgotável do mundo. Penso que o mundo tem uma diversidade epistemológica inesgotável, e nossas categorias são muito reducionistas. (SANTOS, 2007, p. 25).

---

<sup>26</sup> Segundo Santos (2005, p. 208), o epistemicídio “é um conceito que designa a morte de um conhecimento local perpetrada por uma ciência alienígena”.

<sup>27</sup> “Ubicarse en el punto cero equivale a tener el poder de un Deus absconditus que puede ver sin ser visto, es decir, que puede observar el mundo sin tener que dar cuenta a nadie, ni siquiera a sí mismo, de la legitimidad de tal observación.” (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 63).

Todo o raciocínio fundante da civilização ocidental está de alguma forma permeado pela razão indolente. Dos esquemas práticos aos filosóficos, da economia à religião. A tudo isso a razão indolente:

[...] subjaz, nas suas várias formas, ao conhecimento hegemônico, tanto filosófico quanto científico, produzido no Ocidente nos últimos duzentos anos. A consolidação do Estado liberal na Europa e na América do Norte, as revoluções industriais e o desenvolvimento capitalista, o colonialismo e o imperialismo, constituíram o contexto sociopolítico em que a razão indolente se desenvolveu. (SANTOS, 2007, p. 25).

Há uma parametrização preestabelecida pelo colonizador que se coloca em lugar privilegiado, de maior conhecimento em relação ao colonizado, que justifica qualquer ação perante o mesmo. Ou seja, há um único caminho a se seguir, o caminho traçado pelos ditames eurocêntricos. Nesse sentido, “A Europa demarcou o caminho civilizatório pelo qual deverão transitar todas as nações do planeta” (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 84).

A terceira parte da “estrutura triangular da colonialidade” (CASTRO-GÓMEZ, 2007, p. 79) é composta da colonialidade do ser. Esta última face de composição da colonialidade está correlacionada à dimensão ontológica da análise colonial. É a experiência existencial da colonialidade:

O surgimento do conceito ‘colonialidade do ser’ responde, pois, à necessidade de aclarar a pergunta sobre os efeitos da colonialidade na experiência vivida, e não só na mente de sujeitos subalternos. (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 130, grifo do autor, tradução nossa).<sup>28</sup>

Há uma estreita relação entre a colonialidade do ser e as outras colonialidades – poder e saber. Sob a lógica da colonialidade, os colonizados, aqueles com características fenotípicas distintas da dos europeus, são “naturalmente” inferiores, desse modo seus saberes são inferiores e, portanto, há limitação ao exercício de poder por essas pessoas. Ou seja, a característica

---

<sup>28</sup> “El surgimiento del concepto ‘colonialidad del ser’ responde, pues, a la necesidad de aclarar la pregunta sobre los efectos de la colonialidad en la experiencia vivida, y no sólo en la mente de sujetos subalternos.” (MALDONADO-TORRES, 2008, p. 130).

existencial do ser colonizado é a negação ou o inverso daquilo que é o colonizador. Como nos ensina Fanon (2003),<sup>29</sup> há um maniqueísmo existencial na vida colonial:

O mundo colonial é um mundo maniqueísta. Não basta ao colonizador limitar fisicamente o colonizado, com suas polícias e seus exércitos, o espaço do colonizado. Assim, para ilustrar o caráter totalitário da exploração colonial, o colonizador faz do colonizado uma quinta-essência do mal. A sociedade colonizada não somente se define como uma sociedade sem valores [...] O indígena é declarado impermeável à ética, aos valores. É, e nos atrevemos a dizer, o inimigo dos valores. Neste sentido, ele é um mal absoluto. Elemento corrosivo de tudo o que o cerca, elemento deformador, capaz de desfigurar tudo que se refere à estética ou à moral, depositário de forças maléficas. (FANON, 2003, p. 35-36).

O imaginário colonial de ser, saber e poder funciona em mão dupla, pois também é válida a pergunta – se o colonizado não sabe nada e não exerce nenhum tipo de poder, o que ele é de fato? A despersonificação das características étnicas ligadas à cultura da qual pertenciam indígenas e negros e a não aceitação dos mesmos como pertencentes à “cultura branca”, fez nascer um tipo esquizofrênico de identidade limiar na qual as características culturais foram afirmadas não com base naquilo que eles eram (indígenas ou africanos, por exemplo), mas sim naquilo que eles não eram. Dessa premissa de negação Fanon (1973) concluiu que o mundo colonial é “em um mundo antinegro: o ‘negro’ não tem resistência ontológica frente aos olhos do branco” (FANON, 2008, p. 104 apud MALDONADO-TORRES, 2007, p. 145, grifo nosso, tradução nossa).<sup>30</sup> Fanon (2008) relata sobre a vida de negros, pois era a partir de um país africano que escrevia a Argélia. Entretanto, a lógica da inexistência ontológica relegada ao negro pode ser comungada entre todos os outros povos colonizados.

Os laços entre colonialidade do ser e do saber ficam ainda mais evidentes quando Maldonado-Torres (2007) nos apresenta uma análise peculiar de um dos paradigmas fundantes da modernidade – o *Ego Cogito* de Descartes. Como ele mesmo nos diz, essa análise revela “uma complexidade não reconhecida da formulação cartesiana”.<sup>31</sup>

---

<sup>29</sup> Frantz Fanon nasceu na Martinica em 1925, exerceu a profissão de psiquiatra e tornou-se membro da Frente de Libertação Nacional da Argélia. (FANON, 2008, p. 11-12).

<sup>30</sup> “el un mundo anti-negro: el ‘negro’ no tiene resistencia ontológica frente a los ojos del blanco”. (FANON, 2008, p. 104 apud MALDONADO-TORRES, 2007, p. 145)

<sup>31</sup> “una complejidad no reconocida de la formulación cartesiana”. (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 144)

[...] do eu penso, depois somos levados à noção mais complexa, mas ao mesmo tempo mais precisa, histórica e filosoficamente: 'Eu penso (outros não pensam ou não pensam adequadamente), depois sou (outros não são, estão desprovidos de ser, não devem existir ou são dispensáveis)' (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 144, grifo do autor tradução nossa).<sup>32</sup>

Há, nessa afirmação, segundo Maldonado-Torres (2007), a transformação literal do ser colonizado em objeto. O *Cogito Ergo Sum* – Penso, logo existo (sou) – é reservado aos sujeitos do conhecimento, o homem. Como aos colonizados não foi reservado o direito de pensar, logo, não existem, são objetos dos sujeitos colonizadores.

Por último, Mignolo nos traz a relação entre língua, conhecimento e colonialidade do ser:

A 'ciência' (conhecimento e sabedoria) não pode ser separada da linguagem; as línguas não são apenas fenômenos 'culturais' em que as pessoas encontram a sua 'identidade'; elas também são o lugar onde se inscreve o conhecimento. E, dado que as línguas não são algo que os seres humanos têm, mas algo de que os seres humanos são, a colonialidade do poder e a colonialidade do conhecimento engendraram a colonialidade do ser. (MIGNOLO, 2003b, p. 633, grifo do autor).

Apesar da evidente impossibilidade de separação entre as três instâncias da colonialidade, a distinção entre os termos – poder, saber e ser – parte de criações teórico-metodológicas dos autores supracitados que auxiliam nos processos de entendimento dos referidos termos.

### 1.3 O giro decolonial ou decolonialidade

A face negada da modernidade é a colonialidade: é impossível a existência da primeira sem a segunda. A primeira é a razão, a ordem, o progresso contínuo, a história europeia transmutada em história única (MORENO, 2005); a segunda é a face obscurecida, o efeito colateral indesejável porém necessário à existência da

---

<sup>32</sup> “[...] del ‘yo pienso, luego soy’ somos llevados a la noción más compleja, pero a la vez más precisa, histórica y filosóficamente: ‘Yo pienso (otros no piensan o no piensan adecuadamente), luego soy (otros no son, están desprovistos de ser, no deben existir o son dispensables)’”. (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 144).

primeira; representado nas mortes, na escravidão, na hierarquização cultural. Conjecturar sobre uma aceitação passiva da colonialidade e que discursos e ações diversas da modernidade foram inexistentes, revela-nos com mais nitidez a violenta lógica da modernidade, de subjulgamento físico e epistêmico e não a inexistência da reação do subalternizado. Ou seja, a lógica da modernidade produz não somente a colonialidade, mas em si mesma carrega consigo o embrião decolonial.

O argumento básico (quase um silogismo) é o seguinte: se a colonialidade é constitutiva da modernidade, já que a retórica salvacionista da modernidade pressupõe já a lógica opressiva e condenatória da colonialidade (daí *os Damnés de Fanon*), essa lógica opressiva produz uma energia de descontentamento, de desconfiança, de desprendimento entre aqueles que reagem ante a violência imperial. Essa energia traduz-se em projetos decoloniais que, em última instância, também são constitutivos da modernidade. (MIGNOLO, 2007, p. 26, grifo do autor, tradução nossa).<sup>33</sup>

Assim, segundo Mignolo (2007), não há modernidade sem (de)colonialidade. A propagação da lógica moderna unidirecional, transformando seus contrapontos decoloniais em simples percalços da jornada moderna é uma intenção que deliberadamente apresenta, no mínimo, dois objetivos que se complementam: reverberar a visão eurocêntrica de certeza, unicidade e verdade da modernidade e, por outro, transformar aqueles que se opõem a essa “naturalidade” moderna em pessoas que atravancam ou atrasam o caminho “harmonioso” do progresso, sendo inclusive nomeados por esses atos de terroristas, bagunceiros, arruaceiros etc.

A decolonialidade é, então, a energia que não se deixa conduzir pela lógica da colonialidade, nem se crê os contos de fadas da retórica da modernidade. Se a decolonialidade tem uma variada faixa de manifestações — algumas não desejáveis, como as que hoje Washington descreve como ‘terroristas’ —, o pensamento decolonial é, então, o pensamento que se desprende e se abre (daí ‘desprendimento e abertura’ no título deste trabalho), encoberto pela racionalidade moderna, montado e encerrado nas categorias do grego e do latim e das seis línguas imperiais europeias modernas. (MIGNOLO, 2007, p. 27, grifo do autor, tradução nossa).<sup>34</sup>

<sup>33</sup> “El argumento básico (casi un silogismo) es el siguiente: si la colonialidad es constitutiva de la modernidad, puesto que la retórica salvacionista de la modernidad presupone ya la lógica opresiva y condenatoria de la colonialidad (de ahí los damnés de Fanon), esa lógica opresiva produce una energía de descontento, de desconfianza, de desprendimiento entre quienes reaccionan ante la violencia imperial. Esa energía se traduce en proyectos decoloniales que, en última instancia, también son constitutivos de la modernidad.” (MIGNOLO, 2007, p. 26).

<sup>34</sup> “La decolonialidad es, entonces, la energía que no se deja manejar por la lógica de la colonialidad, ni se cree los cuentos de hadas de la retórica de la modernidad. Si la decolonialidad tiene una variada gama de manifestaciones — algunas no deseables, como las que hoy Washington describe como

Esta energia contrária surgida da reação à colonialidade deu origem a um movimento (re)criador de espaços sociais e epistêmicos. Não é um movimento de retorno às origens “perdidas” anteriores à obra da violência colonialista, mas um movimento que desloca o “não-ser” da colonialidade de um espaço limiar, da simples existência sob o manto de negação do outro eurocentrado a uma possibilidade de existência criadora; de um ser formado por e a partir daquilo que é e não daquilo que lhe foi negado (MIGNOLO, 2007). Tal fato foi nominado pelo grupo Modernidade/Colonialidade como giro decolonial.<sup>35</sup>

O giro decolonial é a abertura e a liberdade do pensamento e de formas de vida-outras (economias-outras, teorias políticas-outras); a limpeza da colonialidade do ser e do saber; o desprendimento da retórica da modernidade e de seu imaginário imperial articulado na retórica da democracia. O pensamento decolonial tem como razão de ser e objetivo a decolonialidade do poder (isto é, da matriz colonial de poder). (MIGNOLO, 2007, p. 29-30, tradução nossa).<sup>36</sup>

Diante da premissa de pensamento em que a modernidade e a (de)colonialidade nascem no mesmo ato, por meio da diferença colonial das Américas (MIGNOLO, 2007), esta perspectiva torna a teoria do grupo M/C distinta do pensamento de outros autores pós-coloniais.<sup>37</sup> Segundo Ballestrin (2013), apesar desses autores pós-colonialistas haverem realizado duras críticas às mazelas da herança colonial no mundo, tais estudos concentraram suas críticas em autores eurocentrados, fundamentando-se, sobretudo, no pós-estruturalismo francês. Diversamente, o Grupo M/C buscou na densa história colonial das Américas a formação do pensamento decolonial produzido no mundo.<sup>38</sup>

---

‘terroristas’ —, el pensamiento decolonial es, entonces, el pensamiento que se desprende y se abre (de ahí ‘desprendimiento y apertura’ en el título de este trabajo), encubierto por la racionalidad moderna, montado y encerrado en las categorías del griego y del latín y de las seis lenguas imperiales europeas modernas.” (MIGNOLO, 2007, p. 27).

<sup>35</sup> Conceito cunhado originalmente por Nelson Maldonado-Torres (BALLESTRIN, 2013).

<sup>36</sup> “El giro decolonial es la apertura y la libertad del pensamiento y de formas de vida-outras (economías-outras, teorías políticas-outras); la limpieza de la colonialidad del ser y del saber; el desprendimiento de la retórica de la modernidad y de su imaginario imperial articulado en la retórica de la democracia. El pensamiento decolonial tiene como razón de ser y objetivo la decolonialidad del poder (es decir, de la matriz colonial de poder).” (MIGNOLO, 2007, p. 29-30).

<sup>37</sup> Aime Cesaire, Edward Said, Gayatri Spivak, Homi Bhabha, Ranajit Guha.

<sup>38</sup> “[...] las primeras manifestaciones del giro decolonial las encontramos en los virreynatos hispánicos, en los Anáhuac y Tawantinsuyu en el siglo XVI y comienzos del XVII, pero las encontramos también entre las colonias inglesas y en la metrópoli durante el siglo XVIII. El primer caso lo ilustra Waman Poma de Ayala, en el virreynato del Perú, quienes vió su obra Nueva Corónica y Buen Gobierno al Rey Felipe III, en 1616; el segundo caso lo vemos en Otabbah Cugoano, un esclavo liberto que pudo

### 1.3.1 Interculturalidade crítica, pedagogia decolonial e transmodernidade

Os teóricos do grupo M/C, ao detalharem os aspectos de cunho decolonial, criaram alguns elementos teórico-metodológicos que ao mesmo tempo compuseram o entendimento do conceito de decolonialidade e ajudaram a estruturar estratégias de atuação no campo empírico, dentre os quais destacamos: a interculturalidade crítica, a pedagogia decolonial e a transmodernidade.

Ao longo do século XX, principalmente logo após o fim da Segunda Grande Guerra, o espaço colonial foi se desfazendo, perdendo sua lógica de atuação dentro de um mundo com crescente expansão de capitais. Àquela altura o colonialismo era dispensável à colonialidade. O início de uma era globalizada e fundada no livre fluxo de capitais e mercadorias não coadunava com os entraves de uma economia liberal em moldes tradicionais, em que preponderava uma exclusividade colonialista, um monopólio econômico quase exclusivo de um estado-nação sobre o outro. Não obstante, as revoltas e as resistências aos regimes coloniais vigentes nessa época se tornaram ainda mais fortes e frequentes em decorrência do fluxo informacional que também crescia com o aumento dos meios de comunicação em massa.

A hierarquização racial explícita do colonialismo refletida nos diferentes continentes (americano, africano e asiático) sob formas diversas: escravidão, servidão, apartheid; já não tem espaço de atuação no estado (neo)liberal moderno do pós Segunda Guerra. Exige-se dos ex-países colonialistas, agora nações desenvolvidas ou de primeiro mundo, malabarismos na atuação política frente aos países, que agora não são mais colônias, mas sim países subdesenvolvidos ou de terceiro mundo.

Dentre essas artimanhas políticas, aquela voltada a um discurso multiculturalista ganhou destaque desde então. De acordo com Zizek (1998 apud WALSH, 2009, p. 16), a lógica multicultural “[...] incorpora a diferença, na medida em que a neutraliza e a esvazia de seu significado efetivo”.

Nesse sentido, o reconhecimento e respeito à diversidade cultural se convertem em uma nova estratégia de dominação que ofusca e mantém, ao mesmo tempo, a diferença colonial através da retórica discursiva do multiculturalismo e sua ferramenta conceitual, a interculturalidade ‘funcional’, entendida de maneira integracionista.

Essa retórica e ferramenta não apontam para a criação de sociedades mais equitativas e igualitárias, mas para o controle do conflito étnico e a conservação da estabilidade social, com o fim de impulsionar os imperativos econômicos do modelo neoliberal de acumulação capitalista, agora 'incluindo' os grupos historicamente excluídos. (WALSH, 2009, p. 16, grifos do autor).

O que de fato ocorre com a política multiculturalista é um rearranjo dos sujeitos (objetos) que não subvertem a ordenação no interior do estado neoliberal. Segundo Walsh, há o “reconhecimento e inclusão à oposição dentro do Estado-nação, sem maior mudança radical ou substancial em sua estrutura hegemônico-fundante”. (WALSH, 2009, p. 19). Ou seja, a racionalidade estrutural fundante – modernidade/colonialidade – continua intacta, pois o que se busca é a inclusão das pessoas dentro desse modelo eurocentrado, que de um lado procura fabricar ainda mais consumidores e de outro “administrar a adversidade” (WALSH, 2009, p. 20).

Foi dessa maneira que a interculturalidade se tornou conceito recorrente na denominação do uso de estratégias multiculturais (WALSH, 2009). Mas o que nos ensina Walsh (2009), nas palavras de Tubino (2005), é que temos dois tipos de interculturalidade:

Enquanto no interculturalismo funcional busca-se promover o diálogo e a tolerância sem tocar as causas da assimetria social e cultural hoje vigentes, no interculturalismo crítico busca-se suprimi-las por métodos políticos não violentos. A assimetria social e a discriminação cultural tornam inviável o diálogo intercultural autêntico. [...] Para tornar real o diálogo, é preciso começar por tornar visíveis as causas do não diálogo. E isso passa necessariamente por um discurso de crítica social [...] um discurso preocupado por explicitar as condições [de índole social, econômica, política e educativa] para que este diálogo se dê. (WALSH, 2009, p. 20 apud TUBINO, 2005, p. 8).

Nessa perspectiva, a interculturalidade funcional se torna um estratagema ideológico, ou seja, ela busca combater aquilo mesmo que ela não pretende desconstituir – o paradigma da modernidade/colonialidade. Busca-se cumprir um formalismo democrático inócuo que procura expiar a culpa colonial histórica das potências econômicas, incluindo as comunidades indígenas, afro-descendentes e asiáticas até onde se fizer possível/necessário no interior do paradigma moderno.

Ao contrário, a interculturalidade crítica é “uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma histórica submissão e subalternização.” (WALSH, 2009,

p. 22). A interculturalidade crítica não é um projeto etnocêntrico excludente, ou seja, ele não é a sobreposição contrária ao eurocentrismo, mas sim um:

[...] movimento que amplia e envolve ‘em aliança’ setores que, da mesma forma, buscam alternativas à globalização neoliberal e à racionalidade ocidental, e que lutam tanto pela transformação social como para a criação de condições de poder, saber e ser muito diferentes. (WALSH, 2009, p. 22, grifo da autora).

Ao tentar colocar a interculturalidade crítica em funcionamento para buscar objetivos decoloniais, Walsh (2009) nos aponta a necessidade de criação de uma pedagogia. Não uma pedagogia restrita ao sistema educativo, na pura e simples transmissão dos saberes, mas sim uma pedagogia pautada na prática sociopolítica transformadora (WALSH, 2009). Uma pedagogia integradora do criticismo freireano e do descolonialismo fanoniano.<sup>39</sup> Dessa forma, uma pedagogia decolonial se caracteriza como:

Pedagogias que se esforcem por transgredir, deslocar e incidir na negação ontológica, epistêmica e cosmogônico-espiritual que foi – e é – estratégia, fim e resultado do poder da colonialidade; isto é, ‘pedagogia(s) de-colonial(ais)’. (WALSH, 2009, p. 27, grifo da autora).

Utilizar estratégias que contrapõem a colonialidade, como o exercício da pedagogia decolonial, é ir ao encontro de alternativas de existência do modelo único estabelecido pela modernidade. Transpor o moderno já não parece bastante, pois corre-se o risco de cair em um modelo “pós-moderno”, que também é míope, pois carrega consigo uma crítica que perpassa a modernidade como se a colonialidade não existisse (MALDONADO-TORRES, 2007). Dussel (1994) nos aponta uma possível direção ao expor a ideia de uma sociedade moderna decolonial, denominada transmoderna – “A transmodernidade de Dussel é o projeto para culminar, por meio de um longo processo, o inacabado e incompleto projeto de descolonização”<sup>40</sup> (GROSFOGUEL, 2008, p. 73):

<sup>39</sup> “A intenção aqui é estabelecer um diálogo crítico entre ambas, mais particularmente entre Paulo Freire e Frantz Fanon [...] Este diálogo tem o desejo de ressaltar as contribuições de Freire – mais que tudo, sua criticidade e atitude política – como suas limitações – incluindo sua posição humanista e sua cegueira racial – e, ao mesmo tempo, distingui-las das contribuições de Fanon, que nos parecem acertadas para a aposta decolonial.” (WALSH, 2009, p. 27-28)

<sup>40</sup> “la transmodernidad de Dussel es el proyecto para culminar, a través de un largo proceso, el inacabado e incompleto proyecto de la descolonización.” (Tradução nossa).

Dussel argumenta por uma multiplicidade de propostas críticas descolonizadoras contra a modernidade eurocentrada, e para além dela, desde as localizações culturais e epistêmicas diversas dos povos colonizados do mundo. Segundo não há um lado fora absoluto para este sistema-mundo, também não há um dentro absoluto. As epistemologias alternadas poderiam prover o que o crítico cultural caribenho, Edward Glissant, propõe: uma diversidade de respostas aos problemas da modernidade realmente existentes. (GROSFOGUEL, 2008, p. 73, tradução nossa).<sup>41</sup>

Ao remetermos ao ocorrido em tempos coloniais para explicar a colonialidade, pode nos ocorrer que este padrão de poder se encontre em vias de extinção ou esteja em estado de latência. Em outras palavras, pode transparecer que tal situação tenha ficado “guardada na história”. Nada mais falso e propositalmente propalado, pois é essa a principal força da colonialidade, a naturalização dos processos de poder. Como nos ensina Maldonado-Torres (2007), a colonialidade:

[...] mantém-se viva em manuais de aprendizagem, no critério para o bom trabalho acadêmico, na cultura, o sentido comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos, e em tantos outros aspectos de nossa experiência moderna. Num sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente. (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131, tradução nossa).<sup>42</sup>

Diante do “ego vigilante” da colonialidade (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 138), cada vez mais surgem no mundo alternativas decoloniais: Movimento Zapatista no México (GROSFOGUEL, 2008), Movimento dos Sem-Terra no Brasil (SANTOS, 2007), povos indígenas de toda América Latina. É nesse campo empírico que esta pesquisa intenta se aprofundar, pois neste trabalho privilegia-se a análise da prática pedagógica de professores na implementação de uma proposta que perpassa uma tentativa educacional decolonial – o Projeto Reativar. Diante disso, no próximo capítulo será exposta a maneira como a implementação do PR foi feita nas escolas. Serão relacionados dados quantitativos e qualitativos das unidades

---

<sup>41</sup> “Dussel argumenta por una multiplicidad de propuestas críticas descolonizadoras contra la modernidad eurocentrada, y más allá de ella, desde las localizaciones culturales y epistémicas diversas de los pueblos colonizados del mundo. Según no hay una fuera absoluto para este sistema-mundo, tampoco hay un adentro absoluto. Las epistemologías alternas podrían proveerlo que el crítico cultural caribeño, Edward Glissant, propone: una ‘diversidad’ de respuestas a los problemas de la modernidad realmente existentes.” (GROSFOGUEL, 2008, p. 73).

<sup>42</sup> “[...] se mantiene viva en manuales de aprendizaje, en el criterio para el buen trabajo académico, en la cultura, el sentido común, en la auto-imagen de los pueblos, en las aspiraciones de los sujetos, y en tantos otros aspectos de nuestra experiencia moderna. En un sentido, respiramos la colonialidad en la modernidad cotidianamente.” (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131).

escolares onde o PR fora apresentado. Nesse sentido, merecerá destaque a maneira pela qual os professores receberam a proposta teórico-metodológica do PR, pois dessa forma iniciaremos o delineamento da forma como ocorreu a prática pedagógica dos professores no interior do PR.

## **2 AS REAÇÕES DOS PROFESSORES AO PROJETO REATIVAR: COLONIALIDADE À VISTA?**

Este capítulo traz uma explanação sobre como ocorreu a reação dos professores da Rede Municipal de Educação de Aparecida de Goiânia durante a implementação do PR nas unidades escolares parceiras desse Projeto. Nesse intuito, utilizei o recurso metodológico denominado de pesquisa-ação, no qual tomei o papel de pesquisador participante. Retroagi meu olhar ao ano de 2013, da implantação, até o ano de 2016, em que, até o momento as últimas ações do PR foram executadas. Para isso, me servi não somente de recursos da memória, mas também de anotações, gravações e documentos produzidos pela SME e pelo PR nos referidos anos. Dessa forma, este capítulo relata as reações mais comuns dos professores durante a implementação do PR. Logo após, uma parte complementar a essa, na qual a análise dessas reações é feita em contraposição aos aspectos teórico-metodológicos do PR descritos no primeiro capítulo.

Analisar as reações dos professores ao PR e colocá-las em contraposição aos aspectos teórico-metodológicos desse Projeto ajudam a revelar se os objetivos do PR foram atingidos, contudo são as pistas iniciais que deixam transparecer a prática pedagógica dos professores durante sua implementação. As reações relatadas são importantes componentes de análise da prática pedagógica dos professores, na medida em que não são reflexos instintivos dos professores ao PR, mas são exteriorizações de suas bases teórico-metodológicas e da estruturação político-administrativa em que se encontram submetidos.

Tentar apartar por completo o que seriam os entendimentos do PR com os entendimentos que seriam desta pesquisa, trata-se de uma proposta científica controversa, recheada de um pretensu objetivismo, que se sabe completamente impossível de alcançar. Por outro lado, tomou-se o cuidado de não cair no simplismo de apenas reverberar nestas páginas as ações do PR. Situação que logo se vê impossível de ocorrer, pois os objetivos de análise desta pesquisa se mostram diferentes daqueles do PR. Enquanto o PR é um projeto de extensão, quase

totalmente voltado à intervenção, esta pesquisa é uma análise científica da interlocução desse Projeto com membros da comunidade escolar de Aparecida de Goiânia. Nosso escopo de exame perpassa sobre as relações dos professores com o PR. Enquanto isso o PR se concentra no desenvolvimento de ações de educação ambiental intercultural e pluriepistemológicas.

Como descrito na seção anterior, o PR intenta colocar em funcionamento uma proposta de educação ambiental baseada na constatação das condições de existência dos indivíduos de Aparecida de Goiânia, que vão desde a “expulsão” deles de seus locais de origem, até a chegada dos mesmos em Aparecida de Goiânia. Como forma de mitigar esses impactos e fazer com que as pessoas da região consigam alcançar maior autonomia na gestão de suas vidas, o PR propõe o uso de modelos de natureza, construídos ao longo de gerações, baseados em alternativas de sobrevivência.

Na estrutura de ações do PR, o professor é protagonista. É o professor quem coloca em funcionamento todas as etapas do Projeto junto aos alunos. Nesse sentido, as relações de ensino-aprendizagem se tornaram precípuas no desenrolar do Projeto em cada escola. As práticas pedagógicas dos professores no interior do Projeto reverberam o meio pelo qual os entendimentos dos professores foram construídos acerca do mesmo.

O esforço dessa pesquisa vai além da confirmação do possível sucesso ou fracasso do PR, bem como do estabelecimento entre “certo ou errado” na atitude dos professores no interior do Projeto; mas quer antes de tudo colocar em evidência as situações de conformação social que eminentemente influenciam as práticas pedagógicas dos professores pesquisados.

Há uma miríade de reações, produtos da alteridade dos encontros. Algumas dessas reações ganham contornos de empatia, de harmonia, enquanto outras são determinadas pela tolerância forçada, pelos dissabores e pelas estratégias de adaptação a convivência não desejável. Todas essas atitudes estiveram presentes durante os encontros entre a equipe do PR e as equipes escolares. Neste processo de investigação-ação, pelo qual retroagi meu olhar em direção aos acontecimentos da implementação do PR, organizei minhas análises de modo que coadunassem, em primeiro lugar, a descrição das principais reações verificadas e, logo depois, contrapô-las aos aspectos teórico-metodológicos do PR. Algumas reações notadas por esta pesquisa serão expostas e analisadas neste capítulo, sob dois aspectos

principais: os desdobramentos de tais reações que quando não compõem a própria prática pedagógica dos professores em relação ao PR influenciam ou demonstram suas intenções junto ao PR; e as propensões e embaraços que tais reações representam para a prática da proposta do PR, partindo sob a própria perspectiva do PR, a decolonialidade.

Ao examinar as reações dos professores ao PR, 4 (quatro) principais características foram recorrentes entre as 7 (sete) escolas em que o projeto fora apresentado, nos quais denominamos abaixo de:

- 1 – Os lócus de origem do PR;
- 2 – O “resgate de cultura” das feiras culturais/folclóricas das escolas;
- 3 – A rigidez das estruturas político-administrativas; e
- 4 – Os frutos do impacto socioambiental.

A fim de organizar e aclarar esta etapa da pesquisa dividiremos o capítulo nas seguintes etapas: 1 – pormenorizar cada uma das características listadas acima, recorrentes entre os docentes; 2 – contrapor os aspectos teórico-metodológicos do PR às reações descritas; 3 – levantar algumas possibilidades de como são forjadas tais reações. À frente, dividiu-se as reações docentes entre aquelas engendradas por uma reação à hierarquia ou subordinação com potencial decolonial e aquelas com características de forte vínculo com a modernidade/colonialidade.

## 2.1 Apresentação do projeto nas escolas pesquisadas

Desde 2013, o PR foi apresentado em 7 (sete) unidades escolares da Rede Municipal de Ensino de Aparecida de Goiânia. Uma escola em 2013, duas em 2015, e quatro em 2016.

Desconsiderando a situação da primeira escola onde o PR aconteceu, a escola piloto, a escolha das outras unidades escolares participantes do PR partiu de uma lista fornecida pela Secretaria Municipal de Educação (SME) e, de forma aleatória, foi usada pelo grupo do PR. Em um primeiro momento, havia um contato telefônico entre um integrante do PR e a Coordenação ou Direção da escola para marcar o primeiro encontro de exposição do projeto ao corpo diretivo da escola. Após a apresentação do Projeto à Coordenação/Direção, caso houvesse interesse, a proposta de apresentação do PR era feita ao corpo docente da mesma escola, para análise e possível aceitação ou rejeição do mesmo.

A apresentação do PR sempre fora feita por meio de exposição oral ao grupo de professores das escolas, no dia reservado à parada pedagógica.<sup>43</sup> Há a exposição do PR seguindo os passos delineados na seção anterior: primeiro ocorria o relato sobre as pesquisas que desvelaram a origem da trajetória dos impactos socioambientais nas regiões Norte e Nordeste do país, ou seja, eram revelados os motivos originários pelos quais as famílias de migrantes chegam a Aparecida de Goiânia. Logo após, era explicado a maneira como esses impactos socioambientais sofriam um potencial aumento na cidade de Aparecida de Goiânia, não somente por meio de situações de desestrutura socioeconômica, mas, sobretudo, por meio do escamoteamento dos complexos ambientais gerados nos lugares de origem das famílias migrantes.

Todos os professores, de todos os anos e áreas, eram convidados a participar da reunião de apresentação do PR. Com o propósito intercultural e da desierarquização dos conhecimentos, o PR sempre se apresentou como uma possibilidade dos professores trabalharem as atividades propostas de maneira autônoma, em dois sentidos principais que sempre eram expostos nas reuniões iniciais: 1 – não sobrecarregar os professores em suas atividades diárias de sala de aula, devendo o Projeto perpassar os conteúdos que estavam nos programas de ensino dos professores; 2 – o modo como tais atividades eram ministradas não seguiam roteiros prefixados de execução, com indicações rígidas das atividades, pois o Projeto partia de uma premissa contrária a aquela de conteúdos “fixos”, executados de “cima para baixo” em uma suposta hierarquia educacional.<sup>44</sup>

Definidas turmas e professores participantes do PR nas escolas, percebeu-se que os professores que haviam se disponibilizado a participar do Projeto possuíam algumas reações muito semelhantes, mesmo quando se encontravam em diferentes unidades escolares do município. O que se percebeu a partir desta pesquisa, é que

---

<sup>43</sup> Segundo observação feita nas escolas pesquisadas e relato dos professores, a parada pedagógica é um momento de planejamento, tanto didático quanto administrativo. Nessas paradas os alunos da escola são dispensados de suas atividades escolares e os professores se reúnem com a direção e a coordenação da escola para tratar de assuntos de interesse da comunidade escolar que perpassam questões administrativas, pedagógicas, momentos de formação continuada e planejamento das aulas. Algumas unidades escolares trazem em seu PPP o agendamento anual das paradas pedagógicas.

<sup>44</sup> Essa suposta hierarquia educacional é aquela que obedece a seguinte ordenação: os pressupostos teórico-metodológicos das atividades de ensino devem ser exclusivamente formulados nos laboratórios de graduação e pós-graduação das universidades e colocados em execução pelas unidades escolares de ensino médio e fundamental. Há por detrás dessa prática, além da estagnação dos papéis de formulação e execução de atividades educacionais, uma supervalorização da concepção da proposta educacional e uma subvalorização em sua execução (TARDIF, 2010).

ao contrapor essas respostas semelhantes dadas pelos professores aos objetivos do PR, características de colonialidade e decolonialidade foram reveladas.

## 2.2 Os lócus de origem do PR

Um dos pilares do PR calca-se no objetivo de desierarquizar conhecimentos, mais especificamente entre aqueles que circulam no interior da escola, identificados como conhecimentos científicos, e aqueles que permeiam a comunidade não escolar, no entorno da escola. Mesmo essa característica desierarquizante, precípua do PR, não o impede que ele escape dos vínculos estruturais e institucionais fortemente consolidados na modernidade. Há uma imponderabilidade situacional enfrentada pelo PR, criado por ambiência hierárquica, resultado de colonialidade estrutural, que se materializa em algumas reações docentes.

A dita ambiência hierárquica é produzida pelos lócus de origem do PR, tanto em sua esfera de concepção teórica, a universidade, quanto em sua esfera de autorização para sua prática – a SME.

O PR possui características que permitem defini-lo como uma proposta educacional intercultural crítica, que busca desinvisibilizar pessoas e seus saberes. Apresenta, também, em sua proposta, características que demonstram razoável conhecimento socioambiental local.<sup>45</sup> Também foi forjado a partir de pesquisas que descortinam os processos migratórios populacionais para Aparecida de Goiânia, frutos de impactos socioambientais em outras regiões nacionais. Busca, além disso, ser um Projeto que pretende oferecer uma provocação à prática docente, e não se tornar um guia para os processos de ensino-aprendizagem. Em outras palavras, o PR apresenta características que buscam oferecer subsídios para a construção de uma resiliência vinculada a uma localidade específica – de um determinado bairro ou região de Aparecida de Goiânia, a partir de uma atuação não hierárquica.

Apesar do descrito acima, o PR concebe-se como um Projeto de Extensão, no interior de um ambiente de pesquisa científica, ou seja, numa universidade, ambiente este externo à escola e à comunidade atendida pela escola. Por si só,

---

<sup>45</sup> Esta característica reforça-se à medida que se tem conhecimento sobre o prolongado vínculo estabelecido pelo Coordenador do PR com várias regiões de Aparecida de Goiânia. Essa característica acerca do conhecimento sobre algumas regiões de Aparecida de Goiânia eram bem explicitadas na fala de apresentação do PR nas escolas, na qual o Coordenador do PR delineava sobre sua trajetória de morador da cidade de Aparecida de Goiânia por vários anos.

esse processo de conformação externa às escolas do município, constitui-se naturalmente como indutor de alteridades.

Além disso, o papel de pesquisa científica desenvolvido na universidade em nosso tempo relega a essa instituição o lócus de produtora do conhecimento. Tal característica colabora no entendimento comum na sociedade, pelo qual a universidade é encarada como nível de ensino mais importante em comparação aos níveis de ensino anteriores – ensino médio e fundamental –, pois cabe a ela o papel de gestar os conhecimentos que serão trabalhados nos outros níveis e modalidades de ensino. Essa superioridade comumente presumida cria certo ambiente hierárquico entre os níveis de ensino, que em relação ao PR, gerou nos docentes das escolas reações variadas, que serão expostas à frente.

Além disso, uma série de diferenças entre o ensino básico e o ensino superior ajudam a produzir a ambiência hierárquica entre universidade e escolas de nível fundamental e médio, principalmente aquelas do ensino público. As instalações físicas, as condições materiais, a carga de aulas, os níveis salariais, os níveis de formação e capacitação, e o incentivo a qualificação do corpo docente e dos técnicos. Todas essas características recebem maior atenção na universidade, especialmente a universidade pública em detrimento à escola pública<sup>46</sup> – situação do PR frente as Escolas.

Outra característica que ajuda a produzir distinções entre a universidade pública e a escola pública são as condições da população atendida por ambas as instituições. Na universidade pública há rigorosa seleção, na qual a maior parte dos ingressantes se submeteu a maior tempo e a melhores condições de estudo.<sup>47</sup> Geralmente vinculam-se às classes sociais com mais recursos econômicos. A maior parte dos alunos das instituições públicas de ensino superior apresenta dificuldades inerentes à aprendizagem de estudos nesse nível, que se coaduna com a

---

<sup>46</sup> Desde a década de 1990 os relatórios da OCDE apontam desigualdades de investimento no Brasil, entre os níveis básico e superior de ensino. Apesar da diminuição ocorrida desde então (nessa época a diferença era de 11 vezes), o Brasil ainda investe cerca de 4 vezes mais em um discente de nível superior do que em um discente de nível básico. Esse índice está entre um dos maiores níveis de diferença dos países pesquisados pela OCDE, característica negativa apontada por essa Organização (BRASIL, 2014).

<sup>47</sup> A existência das denominadas cotas na universidade pública brasileira é o reconhecimento da extrema desigualdade das condições de concorrência entre candidatos oriundos de diferentes extratos sociais.

maturidade de sua faixa etária. Geralmente conseguem entrar nos cursos de sua escolha, logo após o término do ensino médio, por volta dos 17, 18 anos de idade.<sup>48</sup>

Enquanto isso, a escola pública, em sua maior parte, atende um público carente de condições econômicas. As famílias dos alunos da rede pública, geralmente, possuem um baixo capital cultural e vivem em regiões onde os índices socioeconômicos são piores em comparação aos discentes da rede pública de ensino superior. Os profissionais da escola pública vivenciam esse quadro social fragilizado cotidianamente quando exercem sua atividade.

Ao conjugar o papel de produtora do conhecimento, com a atenção institucional dispensada a cada nível de ensino, juntamente com o público atendido por elas, há uma clara propensão hierárquica produzida pela constituição socioeconômica de ambas as instituições. No momento em que o PR adentra as escolas de Aparecida de Goiânia, carrega consigo, todas as características acima descritas. O ambiente de superioridade econômica e até mesmo intelectual, pela qual a universidade pública é socialmente construída, independentemente do quão factual seja essa superioridade, condiciona a criação de aspectos que permitem a elaboração de convicções acerca da primazia dessa instituição em detrimento às escolas. Por isso, ainda que as intenções do PR problematizem tal superioridade, o fato do pertencimento ao lócus de elaboração do PR, a universidade pública, faz com que este carregue consigo todo o arcabouço aqui relatado.

Exemplo que corresponde ao quadro acima se materializou no momento da apresentação do PR em uma determinada escola do Município de Aparecida de Goiânia. Logo após a exposição da proposta do PR, o corpo docente estabeleceu uma série de intervenções que, de tal maneira, destacou-se o papel hierarquizador da universidade pública frente às escolas. Em mais de um momento, os professores disseram sobre o sentimento de manipulação sofrido pela comunidade escolar, uma vez que os projetos provenientes da universidade pública não contemplavam a realidade local e que ao final não produziam resultados significativos para as escolas, mas que, em contrapartida, recheiam os currículos dos pesquisadores, porventura aumentando seus ganhos socioeconômicos. Em outras palavras, ao fazerem a crítica, os professores dessa escola disseram que a produção do

---

<sup>48</sup> Em relatório divulgado pela UFG, que mostra os dados do Sistema de Seleção Unificada – SISU, do ano de 2016, 63,37% dos aprovados estão na faixa etária dos 18 aos 20 anos de idade. Em questões numéricas, dos 6.345 aprovados, 4.021 estão na mencionada faixa etária (BRASIL, 2016).

conhecimento, ocorrido a partir dos projetos de pesquisa dos professores universitários, que muitas vezes acontecem nas escolas públicas, beneficia somente seus propositores, ou seja, aqueles que estão na universidade, em detrimento da invariabilidade da situação da escola pesquisada pelos projetos universitários.

A despeito de quão representativa é a descrição feita pelos professores da situação das escolas da rede municipal de Aparecida de Goiânia frente à universidade, fica evidente a objeção dos docentes provocada pelo locus de apresentação do PR, a universidade. Transparece, por meio das falas dos docentes dessa escola, a relação desfavorável entre escola pública e universidade, conduzindo ao raciocínio de que a universidade utiliza a escola pública como laboratório de suas pesquisas.

Na referida escola, a manifestação do corpo docente apresentou-se pelo contraponto à proposta do PR, durante a exposição de seu conteúdo. Em outras escolas, a resistência ao PR perpassou desinteresse ou indiferença à proposta. Outros docentes ainda desenvolveram interesse dissimulado sobre a proposta, pois apesar de ressaltarem a importância do PR para a escola, não se ocupavam de nenhuma de suas atividades. Apesar de não confrontarem a proposta e muito menos as atividades do PR em suas afirmações, os traços de desinteresse denotam características de relutância do corpo docente à proposta. Não se pode localizar a exclusividade dos processos de desinteresse, indiferença ou dissimulação à proposta do PR, ao contrário, tais características possuem inúmeras causas que sobrepujam as capacidades investigativas desta pesquisa. No entanto, dentre essas causas, a ambiência hierárquica criada entre Universidade Pública e Escola Pública, ajudou a compor o quadro de oposição frente ao PR.

Igualmente hierárquica foi a necessidade de aprovação da SME para que o PR fosse colocado em funcionamento, uma vez que na estrutura burocrática educacional de um município, a SME representa a instância máxima de chefia para seus subordinados – os professores e técnicos.

Os docentes se ocupam de atividades obrigatórias que compõem o componente curricular de cada disciplina e que estão no PPP – Projeto Político Pedagógico, de cada escola. Por si só, essas atividades programadas conseguem preencher o tempo disponibilizado para cada disciplina no interior do ano letivo. Além disso, há outros projetos que fazem parte do quadro de atividades da escola

ou ainda são imposições que partem da SME, que acabam por preencher ainda mais o tempo das atividades letivas.

No momento em que o PR fora apresentado às escolas, ele tinha o aval da SME. Essa característica, somando-se ao locus de origem do PR, a universidade, também ajudou a despontar nos docentes das escolas, frente ao PR, algumas reações antagônicas. Como já dito, na maior parte das vezes, não houve o enfrentamento direto, que questionasse por qualquer viés o PR. Em várias ocasiões, subterfúgios foram criados para não transparecer ou mesmo dissimular a resistência frente à possível sobrecarga de trabalho que um projeto pode representar.

À medida que o enfrentamento docente partiu por meio da situação hierárquica em que a escola é frequentemente submetida aos projetos universitários, e frente as imposições político-administrativas da SME, ela fornece um claro sinal de não aceitar com passividade essa situação subalterna. Ou seja, a despeito de representarem dificuldades para execução do PR, as atitudes docentes expostas caracterizam-se por uma forte característica decolonial. Essa atitude representa aquilo que Mignolo (2007, p. 26) traça sobre as principais características da decolonialidade, uma “[...] energia de descontentamento, de desconfiança, de desprendimento”.

O próprio Mignolo (2007) expõe que essa reação de descontentamento é produto próprio da modernidade. O embrião da decolonialidade está na opressão representada pela colonialidade. No entanto, uma pergunta que se põe a partir dessa situação é: como dispor dessa energia de descontentamento para aspectos que movam continuamente para uma atitude decolonial? Em outras palavras o que se questiona é até que ponto esse enfrentamento, que dificultou o exercício de uma proposta de prática decolonial, se transforma em autonomia na prática pedagógica? No caso específico, não se conseguiu responder essa pergunta, pois o acompanhamento feito não possibilitou pesquisar a prática pedagógica dos professores que não participaram do PR.

### 2.3 O “resgate de cultura” das feiras culturais/folclóricas das escolas

Invariavelmente, toda vez que a explanação do PR ocorria, ressaltava-se a situação subalterna vivida pela população migrante de Aparecida de Goiânia e colocava-se a perspectiva de uma educação intercultural como forma de mitigar impactos socioambientais locais. O PR propunha formas de desinvisibilizar

conhecimentos dos familiares dos discentes, que perpassassem as maneiras de se alimentar, de se cuidar da saúde, de brincar, dentre outras características. Esses atributos deveriam permear as aulas, em um diálogo interdisciplinar.

De maneira equânime, em uma impressão inicial dos docentes das escolas onde o PR fora apresentado, a percepção da proposta era entendida por aquela na qual o professor buscava no passado dos discentes, com seus pais ou avós, modos, por exemplo, de se curar e de brincar. Nesse sentido, sempre havia um(a) professor(a) no colegiado que colocava tal situação aos expositores do PR: “Aqui na escola nós já fazemos esse resgate de cultura”; “Aqui nós já fazemos isso na semana do folclore”; “Nós temos uma semana cultural onde isso acontece”. Essas e outras variações nesse mesmo sentido sempre eram ressaltadas.

Ao externalizar sobre o “resgate de cultura” os professores vinculavam aquilo que era proposto pelo PR ao trabalho desenvolvido pelas escolas nas semanas culturais ou folclóricas. Ou seja, quando cotejavam os objetivos do PR com as atividades ocorridas nas feiras culturais ou folclóricas, vislumbravam uma sobreposição de atividades e logo a denominavam de “resgate de cultura”.

Em algumas oportunidades, durante a ocorrência do PR, foi possível participar dessas feiras denominadas folclóricas ou culturais. De uma maneira geral, essas feiras traziam uma miríade de atividades, desde produtos de atividades desenvolvidas em sala de aulas, como cartazes, até apresentações de cunho artístico, como danças ou pequenas encenações, que procuravam envolver todo corpo docente e discente da escola. A característica mais marcante pela qual os professores vinculavam o “resgate de cultura” à proposta do PR acontecia nessas feiras por meio do trabalho das “culturas tradicionais”.<sup>49</sup> Alguns tipos de brincadeiras e de remédios caseiros apresentados sob forma de trabalhos escolares eram os principais escopos das atividades relatadas. Outro entendimento vinculado nessas feiras ao “resgate de cultura” e, conseqüentemente ao PR, era aquele em que se traziam aspectos de uma cultura regionalizada, por meio da demonstração de “alimentos ou danças típicas”. Em uma dessas oportunidades, por exemplo, a paçoca de carne seca foi trazida como “comida típica” dos habitantes da região nordeste brasileira.

---

<sup>49</sup> As aspas nas expressões “resgate de cultura” e “cultura tradicional” significam modos de conceituar, formados a partir dos professores e não a partir da proposta do PR. A “cultura tradicional” na fala dos docentes das escolas representa uma forma de conhecimento que foi formado em tempo pretérito.

As situações e ações vistas nas feiras culturais e folclóricas e relatadas pelos professores nas reuniões de apresentação do PR são importantes do ponto de vista educacional, ao oferecer aos alunos uma reflexão sobre atividades de cunho cultural. Além disso, essas feiras aglutinavam um momento em que se coadunavam resultados de projetos ocorridos na escola, com plataformas alternativas à sala de aula para aprendizagem, como as apresentações artísticas, bem como promoviam a integração entre docentes, discentes e servidores técnicos da escola.

De certa forma, algumas das atividades desenvolvidas nas feiras culturais ou folclóricas estavam realmente relacionadas aos objetivos do PR, particularmente aquelas que envolviam os professores de educação física, que buscavam apresentar “brincadeiras antigas” e aquelas que envolviam os professores de ciências, com as possibilidades de “remédios caseiros”. Tais atividades apresentavam perspectivas bastante tangíveis de se conduzirem mais facilmente como atividades do PR, uma vez que nos casos descritos, essas atividades se baseavam em pesquisas feitas com os pais ou pessoas que viviam com os alunos e alunas.

No entanto, ao cotejar os objetivos almejados pelo PR e o que os professores entendiam sobre as intenções do PR, havia uma lacuna que impossibilitava uma simples transposição das atividades já realizadas pelos professores nas escolas durante as feiras culturais e folclóricas e os objetivos do PR, principalmente aos aspectos relacionados à interculturalidade. Percebia-se pelas falas dos professores e pelas visitas às feiras culturais e folclóricas, uma concepção que deixava transparecer que o entendimento de cultura do colegiado tendia a uma segmentação didática folclórica, onde cada qual possuía seu lugar e seus costumes. De outra forma, pode-se dizer que havia um entendimento que perpassava uma certa rigidez cultural. Pelos exemplos citados, de como ocorriam tais “resgates”, percebeu-se na fala dos professores uma visão de cultura, na qual alguns elementos, de alimentação e vestuário, foram valorizados, mas que não comungavam da realidade sociocultural dos alunos que haviam migrado da mesma região do referido “resgate”.

O que algumas vezes se viu nesses eventos, e o que eram relatados a nós (feiras culturais e folclóricas), estavam relacionados a um conceito estanque de cultura, no qual alguns ícones eram tomados como representação de toda uma diversidade cultural.

Exemplo bem claro disso, esteve presente nas vezes em que se viam ou que se ouviam os depoimentos das feiras culturais. Nessas feiras as regiões brasileiras eram mostradas na forma da segmentação da geografia política brasileira: Nordeste, Norte, Centro-oeste, Sul e Sudeste. O que mais chamou atenção e que coaduna com o que se quer mostrar nesta seção está no exemplo da representação do nordestino e de seu “modo de vida”, que estava condicionada a uma figura icônica: uma representação de um homem ou uma mulher, que tinha na cabeça um chapéu coco. Músicas no estilo baião eram tocadas para representar a sonoridade típica da região; a alimentação de paçoca de carne seca foi servida aos alunos como forma de comida regional. Apesar de retratar um espectro que permeia o viver nordestino, revela-se uma representação insuficiente da multifacetada realidade daquela região. Inclusive, realidade diversificada no próprio conjunto dos alunos das escolas, pois a maioria deles é migrante ou filhos de migrantes dessa região.<sup>50</sup>

Há uma interculturalidade funcional na forma nordestina representada, o que por muitas vezes mascara um diálogo intercultural mais profundo, como destaca Walsh (2009, p. 20 apud TUBINO, 2005, p. 8) “[...] no interculturalismo funcional busca-se promover o diálogo e a tolerância sem tocar as causas da assimetria social e cultural [...]”. Muitas vezes, nesse sentido, caracteriza-se de forma a privilegiar determinados tipos de personificação da “cultura nordestina” em detrimento de outros tipos. O tipo nordestino é aquele caracterizado com vestes de couro e chapéu de coco. Essa representação cria uma premissa apriorística de uma determinada cultura, encerrando-a em uma estrutura estanque. Por conseguinte, os modos de vida produzidos no nordeste brasileiro, mas que escapam àquela representação, tornam-se inferiormente alocados. Evidente que tal fato não decorre a partir de um sentido deliberado de privilégio estabelecido pelas escolas onde presenciamos o ocorrido. Contudo, este tipo de ocorrência no interior da escola ajuda a cristalizar o espaço abjeto do ambiente familiar do aluno que não se encaixa na figura folclórica representada. Infere-se, desse modo, que atitudes diversas daquelas relatadas como pertencentes ao nordeste não se encaixam naquilo transmitido pela escola e por isso mesmo ajudam no encobrimento ou negação dos modos de vida dos estudantes e seus familiares.

---

<sup>50</sup> No Projeto Político-Pedagógico de uma das sete unidades pesquisadas é possível verificar tal situação quando se lê: “Os pais em sua maioria vieram dos estados da região norte e nordeste do país, sendo moradores deste município a mais de uma década, com exceção de algumas famílias que residem no município há poucos meses”.

A visão massificada da sociedade, claramente se reproduz no interior da escola, que não consegue captar a miríade social do local, juntamente com o dinamismo das relações locais. Além disso, a formação acadêmica do professor e as exigências político-administrativas pelas quais deve se submeter na relação de ensino-aprendizagem proporcionam que ele vislumbre a interculturalidade de forma funcional e não crítica. Ou seja, os professores além da conformação social de colonialidade que contempla a sociedade como um todo, a formação de seus saberes universitários podem advir de matrizes que talvez não contemplaram as questões interculturais de forma crítica. Como já dito, há bloqueios político-administrativos, tanto da disponibilidade de tempo para discutir questões de ensino-aprendizagem ou participar de cursos de capacitação como imposições político-pedagógicas advindas dos órgãos da administração pública educacional.

Outro aspecto que ressalta uma hierarquização a partir do saber vincula-se à percepção da “cultura tradicional”, relatada pelos professores, nas atividades desenvolvidas nas escolas pesquisadas. As atividades explanadas pelos professores perpassam uma visão semelhante àquela encontrada nos PCN, discutida pelo PR, que tratam tais conhecimentos tradicionais como “aspectos subjetivos da vida”. Ou seja, tal “cultura tradicional” possui valor à escola, mas um valor diminuto frente ao complexo cabedal científico trabalhado em sala de aula nas disciplinas de química e biologia, por exemplo.

Característica que também se apresenta tangível no “resgate de cultura tradicional” que está vinculada àquela da percepção do tempo. As brincadeiras e remédios tradicionais são vistos como importantes, mas sua importância povoa o imaginário docente justamente porque estão presos a um passado quase idílico. Apesar de permear uma valoração positiva do passado, esta interpretação dos professores se apresenta em estado alegórico, que reflete uma forte estratificação temporal entre passado e presente, e que se encontra no presente (na análise feita pela sociedade atual) a capacidade de julgar o passado como bom. Por conseguinte, tais conhecimentos, apesar de importantes, são julgados como *doxa*.

#### 2.4 A rigidez das estruturas político-administrativas

Outra característica recorrente apresentada pelos professores esteve relacionada à frequente pergunta: “Há alguma cartilha ou algum tipo de material para trabalharmos com os alunos?”; “Há um roteiro de execução de atividades?”. A

princípio, esta pergunta aparentemente corriqueira, nos revela agora, por meio dessa análise, uma reação que por vezes refletiu a construção de um subterfúgio à realização do PR; por outro lado, as reiteradas vezes em que os professores perguntaram sobre a(s) cartilha(s), revelam o modo mais frequente pelo qual projetos, de um modo geral, são trabalhados nas escolas analisadas.

O PR, como dito, não estabelecia estruturas rígidas de execução para alcançar seus objetivos – algumas atividades como a dos minicausos eram propostas, contudo não eram únicas e nem obrigatórias. Os professores eram incentivados a criarem propostas de atividades e executá-las, resguardando os objetivos do PR. Relembrando, os professores deveriam criar alternativas que buscavam conhecimentos usados pela comunidade local em suas atividades diárias (alimentação, saúde, brinquedos etc.) e colocá-los em uso, dentro de sala de aula, em diálogo com os conteúdos disciplinares.

Com o passar do tempo, apesar das visitas que fazíamos as escolas após a apresentação do PR, havia sempre a recorrência da pergunta sobre cartilhas ou modelos de atividades, manuais de execução e relatórios. Como forma de não contrariar seus objetivos de desieraquização, o PR nunca lançou mão da confecção desses materiais, ao privilegiar a autonomia do professor em criar as atividades e os momentos mais adequados para executá-las. Os docentes enxergavam aquilo, de certa maneira, como uma dificuldade de execução do PR. Entende-se que, algumas vezes, o uso desse tipo de tergiversamento das atividades do PR poderia soar como já explicitado anteriormente, uma estratégia de fuga do Projeto, uma estratégia de não confrontação, mas, de certo modo, de enfrentamento da ambiência hierárquica criada pelo lócus de origem do PR.

Outro ponto se relaciona ao diminuto espaço de tempo do professor para se pensar a atividade proposta. A maioria dos professores das escolas trabalha em jornada dupla ou tripla, em outras escolas do município ou na Rede Municipal de Goiânia-GO (cidade que compõe o conglomerado de conurbação com Aparecida de Goiânia), ou ainda na Rede do Estadual de Ensino de Goiás. Apesar da estrutura escolar de Aparecida de Goiânia reservar um espaço de tempo ao professor para a parada pedagógica, onde esse tipo de planejamento de atividade pode ser pensado e discutido com os colegas docentes, este momento já se encontra sobrecarregado com outros tipos de atividades, geralmente administrativas. Não foi raro verificar nas reuniões de apresentação do PR nas escolas, professores que preenchiam diários

ou até mesmo corrigiam exercícios ou provas no momento da reunião. O que se percebe está relacionado às condições socioeconômicas impostas ao trabalho docente, que exige um esforço de jornadas múltiplas de trabalho para se alcançar melhores condições salariais.

Contudo, há um terceiro ponto que pode denotar um aspecto que explicita uma concepção de colonialidade do saber. Alguns aspectos podem ser levantados pela necessidade dos professores em solicitarem modelos para operacionalizarem o PR e chegarem aos objetivos propostos pelo mesmo. O primeiro que se observa é que a necessidade de um material estruturado que acompanhe o professor no desenvolvimento do PR, compõe o fato da conformação tecnicista do ensino no Brasil. De forma geral, um projeto ou atividade nas unidades escolares sempre estão acompanhados de uma cartilha que indique o que o professor deve fazer e o que ele não deve fazer. Há ainda aquelas que trazem os resultados que deverão ser alcançados. Aqui, reforça-se o papel hierárquico dos órgãos de educação, no caso a SME, que a fim de cumprirem metas de avaliações educacionais governamentais, controlam rigidamente as atividades docentes.

Apesar de compor um aspecto organizacional do ensino, tais ferramentas são constructos que também regulam e burocratizam a atividade docente e que são geralmente formulados a partir de organismos nacionais e internacionais, tais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Ministério da Educação (MEC), com interesses difusos. Dessa maneira, o professor é conduzido a construir seu trabalho enquanto docente, lançando mão do uso de manuais e das orientações que nela se apresentam.

É a partir disso que pensamos sobre a colonialidade presente nessas atitudes. Os professores, cotidianamente regulados por obrigações de ensino, acostumam-se aos manuais e vinculam a viabilidade de um projeto e, conseqüentemente, seu sucesso, à presença desses materiais ditando suas atividades. Desse modo, percebe-se em funcionamento a colonialidade do saber. As estruturas válidas de saber se encontram na rigidez burocrática dos manuais feitas por especialistas. Como diz Quijano (2005), a colonialidade do saber produz um lugar hegemônico sobre o conhecimento e sobre sua produção. Ainda podemos acrescentar, sobre a validação desse conhecimento.

Ao representarem formulações técnicas de rigor científico, os manuais produzem a crença que transmitem o “verdadeiro saber”, enquanto a própria

criatividade do professor fica em segundo plano. São essas estratégias hierarquizantes, de modelos pré-fabricados de atividades em livros ou manuais que fazem com que as críticas aos modelos e planos de ensino por parte dos professores sejam sempre escondidos, abafados e como se viu, acabam por acostumar-los nessas práticas.

## 2.5 Os frutos do impacto socioambiental

Uma terceira reação dos professores ao implementar o PR é revisitada agora e descortina-se um panorama muito mais amplo do impacto socioambiental que o PR percebera junto às escolas em seus momentos iniciais de atuação.

Revisando as falas dos professores das unidades escolares foi possível entender como alguns desses docentes se encontravam na situação de sujeitos migrantes, devido a impactos socioambientais descritos pelo PR. Grande parte dos professores, após a exposição do PR, diziam que eles se encontravam em situação semelhante à dos alunos, pois grande parte era proveniente de regiões do norte e nordeste do Brasil, ou seus pais eram dessas regiões, e quando chegaram a Aparecida de Goiânia ou a Goiânia, sofreram da subalternização provocada pela hierarquização de seus modos de vida. Em todas as unidades escolares pesquisadas, houve professores que relataram sobre como seus modos de falar, modo de vestir, modo de comportar-se, eram duramente cerceados nos meios sociais pelos quais perpassavam: escolas, locais de trabalho, lugares de lazer etc. Sentiam-se inferiorizados e compelidos a adentrarem ao novo modelo social que ali era oferecido como “correto”.

Percebeu-se que os professores acima viviam em situação análoga a dos alunos quando estes ou seus pais haviam se mudado para Aparecida de Goiânia. Os próprios professores estavam imersos na situação de subalternidade pela sua condição migrante, inclusive, durante a implementação do PR, alguns deles relatavam sobre a oportunidade nunca ocorrida de discutir tais assuntos no ambiente escolar.

Muitos professores relatavam que exigiam de seus alunos adequarem-se ao padrão pelos quais eles também foram balizados quando chegaram na região de Aparecida de Goiânia. O longo reenquadramento social pelo qual o professor passou em sua vida ao mudar de região ajudou a construir sua atitude pedagógica que, de certa forma, ele reproduz com seu aluno.

### **3 MINICAUSOS – A PRÁTICA PEDAGÓGICA DESCORTINADA**

No capítulo anterior quando se analisou as reações dos professores ao PR, foram dadas indicações iniciais sob quais perspectivas os professores participantes do PR colocariam em prática as atividades desse Projeto. Ou mesmo levantou-se as possibilidades pelas quais os professores não aderiram ao PR. Posto em análise tais reações, sob uma perspectiva das teorias decoloniais, e refletindo sobre a constituição da prática pedagógica, resultou a compreensão das respostas dos docentes ao PR, que ora apresentavam indícios que tornavam propensos, ora indícios que dificultavam a execução do PR. Esses aspectos presentes nas reações docentes conseguem transbordar o entendimento e a recepção ao PR e alcançam as práticas pedagógicas dos professores na implementação do PR?

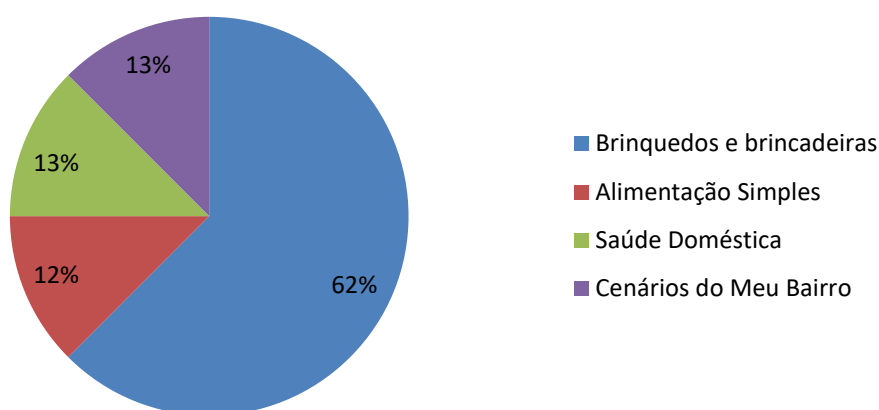
Na tentativa de continuar a responder esse questionamento, será feito neste capítulo, análise de uma atividade do PR denominada minicauso. A análise teve por base o conteúdo de minicausos produzidos por duas escolas da Rede Municipal de Aparecida de Goiânia. Serão procuradas impressões uniformemente reproduzidas nos minicausos dos alunos que extrapolam o entendimento comum sobre determinada realidade, mas que marcam, sobretudo, os modos de atuar do professor, ou seja, sua prática pedagógica. Essas partes invariantes dos minicausos serão contrapostas aos objetivos do PR, de tal forma que se consiga captar elementos que refutam ou reafirmam as reações dos professores ao PR examinados no capítulo 02.

#### **3.1 Escola 01 – uma situação singular**

A Escola 01 possuía, de acordo como Censo Escolar 2015, um total de 1.072 alunos, distribuídos no Ensino Fundamental I e II. No período matutino, no qual o PR fora apresentado, havia predominantemente alunos do Ensino Fundamental II. Como já relatado, a apresentação do PR ocorreu no momento denominado pela SME de Aparecida de Goiânia, como parada pedagógica. A decisão sobre vinculação ao PR era tomada em momento posterior à apresentação do Projeto aos professores. O PR fora apresentado ao corpo de professores do turno matutino logo no início do segundo semestre de 2015, no mês de agosto.

Após a apresentação, somente um professor se vinculou ao PR: o docente de língua portuguesa dos sétimos e oitavos anos. Nessa unidade escolar foram produzidos no total oito minicausos, todos de alunos do sétimo ano. Dentre os minicausos, cinco contemplavam a temática Brinquedos e Brincadeiras, um sobre Alimentação, um sobre Saúde e outro sobre Cenários do Meu Bairro. Em percentuais, a distribuição dos minicausos ficou assim:

Figura 01 - Percentual da divisão temática dos minicausos (Escola 01)



Fonte: Elaborada pelo autor, 2017.

É importante ressaltar ter havido uma maior objeção ao PR, junto ao grupo de professores da Escola 01, no momento de apresentação do PR, em comparação a Escola 02. O número reduzido de professores e alunos que se agregaram ao PR ajuda a corroborar essa característica. Nesta pesquisa, a Escola 02 já apareceu no Capítulo 02, pois boa parte de seus docentes reagiram de forma intensa à apresentação do PR, motivando a análise específica denominada “Lócus de origem do PR”.

Retornamos ao Capítulo 02 também a fim de coadunar duas reações docentes: uma já explicitada – da subalternização da escola frente aos projetos universitários; a outra relatada é que de acordo com alguns professores da Escola 01, na mesma reunião de apresentação do PR, há uma peculiaridade no fluxo de entrada e saída de alunos durante o período letivo. Os professores relataram elevado número de solicitações de transferências de alunos, tanto daqueles que solicitam matrículas como daqueles que registram saída da escola. A impressão dos

professores são que essas solicitações destoam da média ocorrida em outras escolas do município. Em visitas posteriores, o Coordenador Pedagógico dessa unidade escolar, do período matutino, corroborou às falas dos docentes. Esses docentes perceberam que essa característica é fruto da posição geográfica da escola que está sobre a área de influência do maior complexo prisional do estado de Goiás.<sup>51</sup>

O presídio influenciaria no fluxo descontínuo de alunos na Escola 01, pois segundo os professores, algumas famílias mudam de suas regiões de origem para acompanhar o parente que porventura está detido no presídio. Muitas dessas famílias, originalmente residiam em outras cidades, e até mesmo em outros estados; outras residiam em outros setores de Aparecida de Goiânia ou em outros locais da região metropolitana de Goiânia. Pelo relato dos professores, é muito comum naquela região a migração dessas famílias no momento em que ocorre o encarceramento de algum parente naquele presídio. Há a migração de toda família para a região próxima ao presídio, no intuito de facilitar os processos de visita e auxílio ao parente preso.

Tanto o Coordenador quanto os professores relataram que esse fluxo descontínuo de alunos durante o ano letivo é um fator negativo para os processos de ensino-aprendizagem. Além disso, os professores deixaram perceber, por algumas vezes de forma explícita e por muitas vezes de forma velada, que os processos suscitados pelo encarceramento de um parente, provocam instabilidade emocional no grupo familiar deslocado, conseqüentemente prejudicando a aprendizagem desses alunos. Não é intenção deste trabalho conferir análise sobre esse aspecto, corroborando ou refutando a tese dos professores e Coordenador da Escola 01.

No entanto, haveria incompletude nesta análise não considerar a influência da localização do presídio na região, ou, sobretudo, a influência do complexo prisional e do que ele representa para os professores que se manifestaram e para o Coordenador Pedagógico. Nesse sentido, mesmo ao levantar a hipótese de que não houvesse nenhum estudante na situação acima descrita, ou seja, que não haveria nenhum aluno com parente que esteja em situação de encarceramento, o fato

---

<sup>51</sup> O site na internet da Superintendência Executiva de Administração Penitenciária de Goiás informa que o Complexo Prisional de Aparecida de Goiânia possui a maior concentração de presos do estado de Goiás, dividida em cinco estabelecimentos penais, em uma área rural de mais de 100 alqueires (GOIÁS, 2014).

singular da posição geográfica da Escola 01 em relação ao complexo prisional é suficiente para denotar um efeito relacionado ao lugar no discurso daqueles professores. A propósito dos estudos dos espaços, Bourdieu (2003) afirma que o espaço habitado é a maneira simbólica de como o espaço social é apropriado e de que como, em uma sociedade hierarquizada é impossível o espaço social não refletir essa condição hierárquica. Ademais, Bourdieu (2003, p. 161) destaca que “É na relação entre a distribuição dos agentes e a distribuição dos bens no espaço que se define o valor das diferentes regiões do espaço social reificado”.

Essas distribuições de bens e agentes são objetivadas em oposições ao criar dicotomias que se traduzem em entendimentos sociais difusos, tais como centro/periferia, asfalto/morro, bairro/área nobre (BOURDIEU, 2003).

Nesse sentido, o efeito de lugar presente na fala dos professores, abarca o sentimento de que aquela área carrega especificidades mais delicadas do ponto de vista educacional, do que outras áreas igualmente periféricas, mas que, contudo, não estão sob a influência do complexo prisional. Ou seja, para esses professores, o presídio permeia negativamente as construções do espaço social na região que transbordam para o interior da escola e que provocam problemas específicos para aquela unidade escolar.

A questão que se coloca diante disso é que a reação de enfrentamento dessa Escola, vista no Capítulo 02, em relação à ambiência hierárquica criada entre Universidade e Escola, pode ser exacerbada por um sentimento niilista em relação à situação da influência do espaço social em que se encontram?

### 3.2 A pluralidade das práticas pedagógicas

#### 3.2.1 Intersecções (de)coloniais na Escola 01

Apesar de já mencionado no início do capítulo, reforça-se aqui a busca pelas características que denotam influência docente na composição dos minicausos e refletem a prática pedagógica durante a execução do PR.

Uma primeira percepção nesse sentido, na análise dos minicausos da Escola 01, relaciona-se ao aspecto visual pelo qual foram apresentados. Os minicausos foram produzidos em papel especialmente desenvolvido pelo professor para a confecção dos textos. A folha sulfite, além de possuir pautas, tinha o timbre da prefeitura de Aparecida de Goiânia em seu topo e logo ao lado um cabeçalho com o

nome da escola, data, série e turma, nome do aluno e professor. Logo abaixo aparecia em destaque o nome do PR, juntamente com a palavra minicausos, como segue no exemplo abaixo:

Figura 02 - Cabeçalho de minicauso (Escola 01)

ESCOLA MUNICIPAL

Data: 30 / 09 / 2015. Série: 7 ano Turma: D.

Aluno (a): \_\_\_\_\_

Professor (a): \_\_\_\_\_

**Projeto Reativar – Mini - Causos.**

Brinquedos e Brincadeiras

Fonte: Projeto Reativar, 2015.

Além disso, quase todos os minicausos da Escola 01 estamparam preocupação na divisão dos parágrafos de seus textos. As letras também se mostram satisfatoriamente legíveis (Apêndice C). Características contrárias quando se compara com a produção textual da Escola 02.

Outra característica que deixa o campo da apresentação visual, mas que perpassa a influência externa na composição dos textos, apresentou-se em uma verificação do uso do padrão culto da língua portuguesa, inclusive no que tange ao uso de acentos gráficos e vírgulas (Apêndice C). Característica também muito diversa daquela apresentada na Escola 02.

As diferenças nas preocupações dos docentes refletidas na composição dos minicausos, entre Escola 01 e 02, que perpassam o aspecto visual e gramatical, compõem práticas pedagógicas com diferentes objetivos. A apresentação visual dos minicausos da Escola 01 denota preocupação importante para o professor e indica estímulo ao zelo das produções escolares dos alunos. De forma semelhante, a cautela em se corrigir gramaticalmente os textos e em valorizar uma escrita legível também são características que suscitam nos alunos a preocupação com a clareza e o entendimento textual. A suspeita principal que resulta nos aspectos demonstrados nos minicausos da Escola 01, em comparação daqueles da Escola 02, relaciona-se às diferentes formações acadêmicas dos professores: enquanto o professor da

Escola 01 é graduado em Letras-Português e ministra aulas de Português, o professor da Escola 02 é Geógrafo, ou seja, ministra aulas de Geografia.

No momento em que o PR propõe as atividades dos minicausos, as impressões dos professores estarão contidas neles. Sob esses aspectos educacionais, a produção textual dos discentes corresponde ao visto nos minicausos. Nesse sentido, a produção dos minicausos foi um importante componente de educação na língua portuguesa na Escola 01, uma vez que valorizou a correção ortográfica e gramatical, inclusive nos aspectos de pontuação e divisão de parágrafos.

Contudo, se coadunarmos as situações acima com alguns comportamentos e falas feitos pelo professor durante as visitas na Escola 01, outras intenções do docente responsável pela atividade tomam relevância no processo de construção dos minicausos.

Quando, por exemplo, se perguntou por que havia um número tão exíguo de minicausos entregues pelo professor, ainda que o docente ministrasse aulas para as turmas dos sétimos e oitavos anos? Aliado a isso, por diversas vezes, durante as visitas feitas nessa unidade escolar, o professor alega ter escolhido os melhores alunos para poderem participar das atividades do PR, pois aqueles que haviam confeccionado os minicausos eram os “bons discentes”. Por fim, a característica que se associada às outras acima especificadas, consegue esquadrihar um panorama conformador da ambiência na qual os minicausos foram escritos, é aquela onde, por reiteradas vezes, o docente questionou a equipe do PR sobre as premiações previstas que iriam ocorrer ao final da atividade dos minicausos. Dessa maneira, além dos já mencionados objetivos que o professor perseguiu, consegue-se depreender das preocupações advindas da correção gramatical, da apresentação visual dos minicausos e da referida seleção aos melhores alunos, a intenção subentendida nas ações e falas do professor – a de que seus alunos pudessem “ganhar” as possíveis premiações aos melhores minicausos produzidos pelas escolas da rede municipal.

A atitude do professor em reunir os melhores alunos e fazê-los concorrer à premiação dos minicausos é lugar comum em nossa sociedade, legitimada pelo pensamento individualista moderno. Desde a perspectiva estritamente científica, estabeleceu-se a eleição dos “melhores alunos”, com base no bom desempenho escolar. Houve uma hierarquia entre os “bons alunos” – aqueles que participaram e

os alunos não tão bons –, aqueles que não tiveram a chance de participar. Há, deste modo, uma incongruência entre a atitude docente e os objetivos do PR.

Independentemente das peculiaridades acima destacadas, os minicausos da Escola 01 possuem características que atestam que o professor atingiu os objetivos propostos pelo PR. Facilmente se percebe que o conteúdo dos textos produzidos possui elementos de pesquisa dos alunos junto às pessoas mais velhas da família ou vizinhança, com abordagens dos modelos de natureza desses sujeitos. São narradas experiências diversas que mostram tipos de brincadeiras, modos de alimentação, de tratamento de doenças, de percepção da mudança da paisagem e de situações singulares que permeiam a vida do ambiente familiar das crianças que produziram os textos.

Situação que também corrobora, de um lado, acerca do entendimento da proposta do PR pelo professor responsável e, de outro lado, destaca o potencial educacional de interculturalidade crítica decorrente da atividade do minicauso, concentra-se na vinculação de uma atividade de cunho escolar, ter como mote principal o ambiente familiar do discente. Agrega-se a isso, a propagação entre os que confeccionaram os minicausos, um sentido de utilidade dos conhecimentos e histórias familiares na vida escolar. É possível vislumbrar tais fatos no depoimento de uma discente quando da entrega de brindes de participação do PR aos alunos da Escola 01. Uma discente, participante do PR, relatou desconhecer a importância da avó e dos conhecimentos que ela possuía, até o momento que confeccionou o minicauso. Nesse caso, houve um processo decolonial de desinvizibilização do familiar e de sua importância para a criança.

Ainda, sobe a prática pedagógica docente que se reverbera nos textos, percebe-se, reiteradamente, um tipo de julgamento de valor acerca da compreensão sobre as “coisas de antigamente” e as “coisas atuais”, afirmada, sobretudo, na tecnologia:

“Antigamente não tinha isso, hoje tem menino(a) ficando doido(a) por causa dessas novas tecnologias”. Minicauso 1 (M1).

“Hoje as crianças só pensam em tecnologia como internet, videogame, celular, computador eles não pensão que antes, bem antes a vida era legal por que tudo era vivenciado.” Minicauso 2. (M2).

“[...] hoje as crianças só vivem grudadas na tela de um celular e nem sequer se preocupam em ter uma infância”. Minicauso 3 (M3).

“[...] porque hoje o mundo está tão diferente, não tem os mesmo brinquedos que meu pai tinha, agora é tudo digital”. Minicauso 4 (M4).

“Minha avó me disse que a vida antigamente não era fácil, mas mesmo assim ela era feliz”. Minicauso 5 (M5).

“Foi aí que eu percebi que para ter uma comida gostosa e nutritiva não precisar gasta horrores de dinheiro, mas sim saber criar seus próprios alimentos” Minicauso 6 (M6).

“Muitas pessoas não acreditam na saúde doméstica, digamos que eu também não acreditava, mas depois desses fatos ocorridos, eu passei a olhar essa situação de outra forma de uma maneira diferente”. Minicauso 7 (M7).

“Nunca imaginei pelo fato de retirar aquela mata que eu nem me importaria tanto, podia prejudicar tanto eu e as pessoas que vivem no meu setor”. Minicauso 8 (M8).

Quando nossa análise encontra a interlocuções entre os textos nas repetidas partes, indubitavelmente nos faz entender sobre uma agência externa ao discente e sua família para composição textual. Apesar desses traços reiteradamente apresentados pelos minicausos poderem apresentar características de construção de uma memória coletiva<sup>52</sup> forjada pelos moradores da região e impressos nos minicausos, a estruturação textual muito semelhante, na qual o trecho que se repete se encontra no mesmo lócus textual, no final do texto, e traduzem sentidos semelhantes, indicam uma agência externa comum na confecção textual dos alunos, no caso o professor responsável pelo minicauso.

Os textos sempre relatam uma atitude em que há uma circunstância, geralmente situada ou que remete ao passado, que possui um valor melhor daquela situação que ocorre ou remete ao presente. Há uma dicotomia entre brinquedos antigos x jogos eletrônicos; saúde doméstica x saúde medicinal; região com a mata x região sem a mata; passado feliz x presente infeliz. Esse tipo de situação, na qual a moral é destacada, remonta a várias histórias literárias, principalmente aquelas de cunho reconhecidamente infantis. Novamente a formação em Letras pode ter influenciado a professora na concepção da atividade dos minicausos e novamente a atividade foi aproveitada como parte do componente disciplinar do ensino.

Em segundo lugar, essa dicotomia entre passado e presente, também carrega o mesmo sentido daquele destacado no Capítulo 02 desta pesquisa, quando foi feita a análise sobre o entendimento de “cultura tradicional” dos professores durante apresentação do PR. Há, novamente, a aplicação de um sentido idílico ao passado.

---

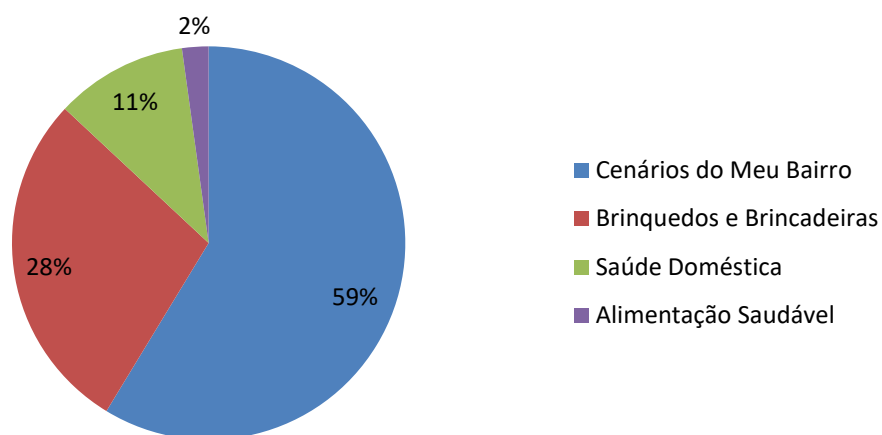
<sup>52</sup> Para Halbwachs (1990), a memória coletiva se refere a uma identidade coletiva que explica uma experiência e um passado vivido por participantes de um mesmo grupo.

### 3.2.2 Intersecções (de)coloniais na Escola 02

A Escola 02, segundo seu Projeto Político Pedagógico – PPP, do ano de 2016, fica localizada em uma área residencial de Aparecida de Goiânia<sup>53</sup>. Também em seu PPP é possível notar que a Escola 02 possui “[...] 20 turmas, distribuídas nos turnos: matutino e vespertino do 1º ao 8º ano, totalizando 598 alunos matriculados neste ano” (2016, p.02). A referida unidade escolar foi municipalizada no ano de 2000.

Nessa escola, as análises foram voltadas aos minicausos produzidos pelos sétimos e oitavos anos. Houve número maior de minicausos produzidos acerca da temática “Cenários do Meu Bairro” – CMB, logo após “Brinquedos e Brincadeiras”, seguido por “Saúde Doméstica” e somente um minicauso na categoria “Alimentação Saudável”. Os minicausos ficaram assim distribuídos:

Figura 03 - Percentual da divisão temática dos minicausos (Escola 02)



Fonte: Elaborada pelo autor, 2017.

O sétimo ano “A” produziu 7 minicausos, o sétimo ano “B” 9 minicausos, o oitavo ano “B” 15 minicausos e o oitavo ano “A” 15 minicausos. A distribuição de minicausos no interior de cada turma também se deu, em média, pela distribuição acima referenciada, na qual CMB teve o maior número de produtos, seguido por

<sup>53</sup> O PPP da Escola 02 destaca o aspecto residencial da localidade escolar, uma vez que em Aparecida de Goiânia existem vários setores industriais.

“Brinquedos e Brincadeiras”, logo após “Saúde Doméstica” e, por último, “Alimentação Saudável”.

Tabela 01 - Distribuição dos minicausos por turma (Escola 02)

Turma	Número de minicausos	Cenários do Meu Bairro	Brinquedos e Brincadeiras	Saúde Doméstica	Alimentação Saudável
7º A	07	4	2	1	0
7º C	09	5	2	1	1
8º A	15	8	5	2	0
8º B	15	10	4	1	0
TOTAL	46	27 (59%)	13 (28%)	05 (11%)	1 (2%)

Fonte: Elaborada pelo autor, 2017.

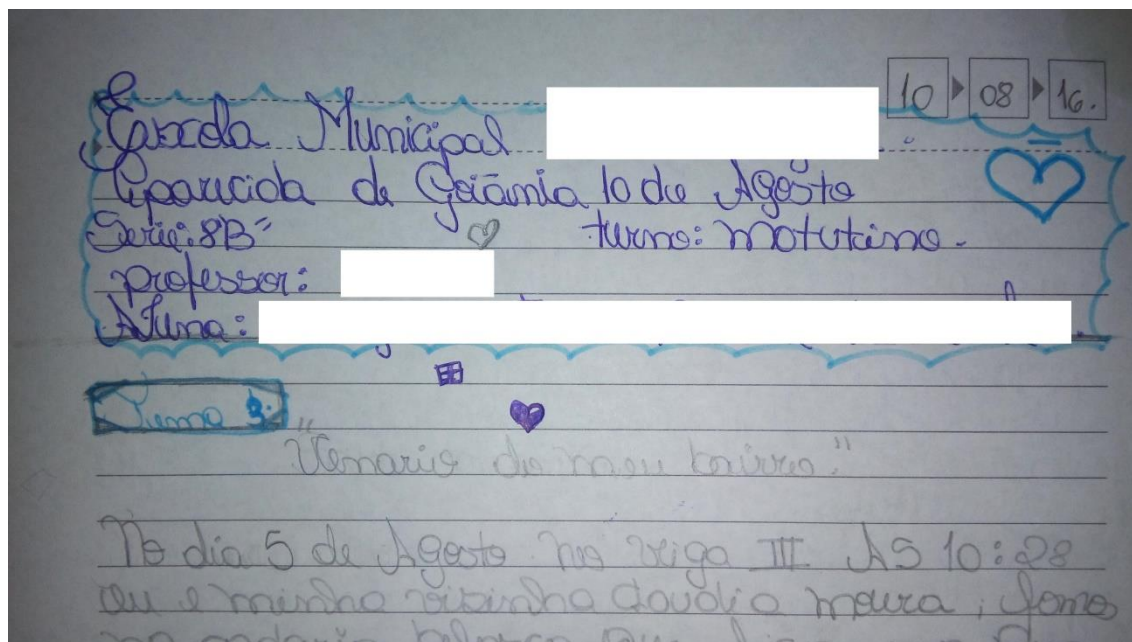
Torna-se inevitável não ignorar o fato da preponderância do número de minicausos sobre a temática CMB. Pouco provável uma distribuição numérica tão desigual entre os temas dos minicausos explicar-se por simples efeito do acaso. A possível coincidência na construção textual dos discentes sobre uma mesma temática, além de um evento probabilístico quase irrealizável, seria factível somente se após análises de todos os outros fatores que influenciaram a escolha dos alunos fossem descartados um a um.

Outra hipótese que se poderia levantar, relaciona-se a uma estratégia de combinação entre os alunos das turmas participantes sobre a eleição dos temas dos minicausos confeccionados. Esse tipo de atitude entre os alunos das turmas, sem influência docente, também é uma possibilidade de difícil concretização, uma vez que seria necessária a organização discente bastante forte; também muito difícil de ocorrer uma vez que as turmas são diferentes e de diferentes níveis (sétimo e oitavo anos), o que torna o contato entre eles e uma possível estratégia de combinação de escrita sobre a atividade de minicausos ainda mais difícil. Entretanto, ao agregar algumas outras informações a esta análise inicial quantitativa, é possível certificar-se da influência externa ao corpo discente na construção dos minicausos.

Há um elemento comum encontrado na parte pré-textual dos minicausos, que cotejado com a predominância do tema CMB, forneceu-nos as pistas iniciais sobre a prática pedagógica do professor na construção das atividades do PR. Os cabeçalhos que compunham as folhas em que foram entregues os minicausos eram compostos, em sua maioria, com o nome da escola, o nome do discente, o nível de

escolaridade, o nome do(a) professor(a) no qual aquela atividade foi confeccionada, como exemplificado abaixo:

Figura 04 - Cabeçalho de minicauso (Escola 02)



Fonte: Projeto Reativar, 2016.

Alguns minicausos estampavam também o nome da disciplina no cabeçalho – Geografia. Consultou-se o PPP da Escola 02, do ano de 2016, no qual coincidia o nome ali presente com o nome do docente nos cabeçalhos dos minicausos. Por último, ainda foi perguntado à Coordenação da Escola 02, qual foi o(a) professor(a) responsável pela atividade dos minicausos entregues; constatou-se que todos os minicausos entregues pela Escola 02 foram confeccionados no interior da disciplina de Geografia, ministrado pelo mesmo professor(a).

A partir das informações acima, há uma constatação sobre a maciça apresentação de minicausos CMB ter ocorrido devido à influência do professor(a), pois, quando se recorre a explicação do PR sobre a temática CMB presente na página da internet do Projeto, observa-se o seguinte:

Escolhendo este tema você deverá escrever sobre as transformações que o seu bairro tem passado ao longo do tempo. Nesse caso, você poderá produzir o causo com base nas impressões de moradores que presenciaram tais transformações (ARAÚJO, 2015, p. 12).

A disciplina de Geografia, sobretudo em níveis fundamentais do ensino no Brasil, se ocupa dos estudos acerca das transformações da paisagem. Por exemplo, na página 74 dos PCN, relacionados ao ensino de Geografia é possível ler:

A Geografia estuda as relações entre o processo histórico que regula a formação das sociedades humanas e o funcionamento da natureza, por meio da leitura do espaço geográfico e da paisagem (BRASIL, 1998, p. 74).

Segundo o PPP da Escola 02, em sua página 18, os PCN são base do componente curricular da escola. Especificamente, no interior dos objetivos específicos da disciplina de Geografia, no currículo da Escola 02, encontramos, dentre os 28 itens alguns exemplificados abaixo:

Distinguir as grandes unidades de paisagens em seus diferentes graus de humanização da natureza, inclusive a dinâmica de suas fronteiras, sejam elas naturais ou históricas, a exemplo das 54 grandes paisagens naturais, as sociopolíticas como dos Estados nacionais e cidade-campo; Perceber na paisagem local e no lugar em que vivem, as diferentes manifestações da natureza, sua apropriação e transformação pela ação da coletividade, de seu grupo social; Reconhecer e comparar a presença da natureza, expressa na paisagem local, com as manifestações da natureza presentes em outras paisagens; Compreender as múltiplas interações entre sociedade e natureza nos conceitos de território, lugar e região, explicitando que, de sua interação, resulta a identidade das paisagens e lugares; Compreender a espacialidade e a temporalidade dos fenômenos geográficos, estudados em suas dinâmicas e interações; Utilizar corretamente procedimentos de pesquisa da Geografia para compreender o espaço, a paisagem, o território e o lugar, seus processos de construção, identificando suas relações, problemas e contradições (PPP, 2016, p. 18).

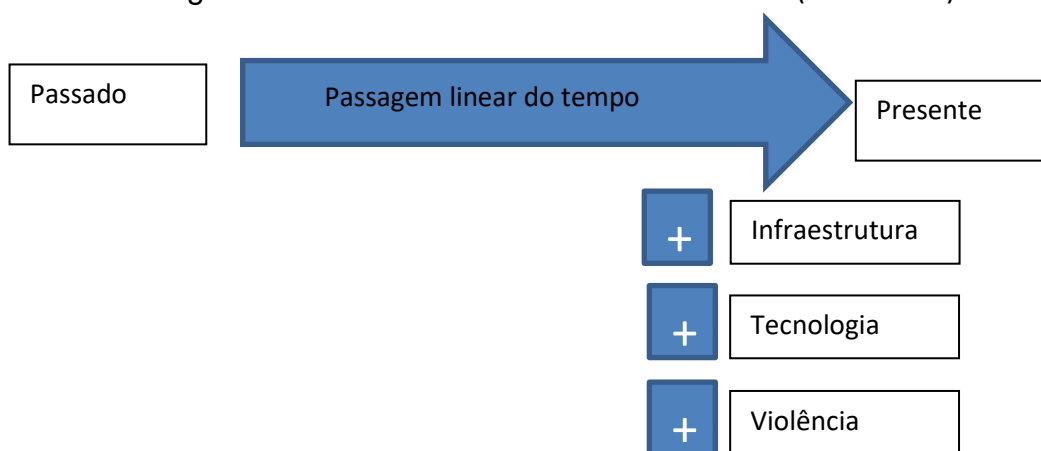
Ao recorrermos à explicação acima, do tema CMB, e colocá-las em confrontação com os objetivos da disciplina de Geografia, tanto no PCN quanto no PPP da Escola 02, é possível notar a sobreposição dos assuntos relacionados às transformações socioespaciais da paisagem. Pode-se inferir que a relatada aproximação temática sobre paisagem, entre a disciplina de Geografia e o tema CMB, influenciou na preferência do professor por essa temática, e, conseqüentemente, tal influência desdobrou-se entre os alunos na confecção dos minicausos. Este é um primeiro exame do modo como a prática pedagógica do professor da Escola 02 está presente na produção textual dos discentes no interior do PR.

O professor da Escola 02 valeu-se da confecção dos minicausos como forma de aplicar aos seus alunos as bases disciplinares da Geografia. Assim, como ocorrido na Escola 01, a prática pedagógica docente na confecção dos minicausos se mostrou significativa para os processos de ensino-aprendizagem disciplinar.

Em relação ao conteúdo, os minicausos apresentam contextos bastante similares. Quase a totalidade deles foi construída sob uma estrutura muito semelhante. Apesar de uma primeira análise quantitativa já realizada, a estrutura dos minicausos está assentada sob dualismos espaço-temporais, compostos por julgamento de valor, mesmo aqueles minicausos em que a temática não é aquela predominante, o CMB. É possível, a partir da análise dos minicausos, dividir suas estruturas nas seguintes percepções:

- 1 – passagem linear do tempo notada pelas mudanças espaciais e comportamentais; e
- 2 – julgamentos de valor a partir dessas mudanças;

Figura 05 - Estrutura basilar dos minicausos (Escola 02)



Fonte: Elaborado pelo autor, 2017.

Como exemplificação dos dualismos espaço-temporais com características de valor, consideramos os trechos retirados dos minicausos dos discentes do 8-A<sup>54</sup>:

Violência:

“[...] o bairro ficou mais perigoso que antes [...]”. Minicauso 9 (M9).

“[...] hoje em dia é perigoso até ficar na porta de casa [...]”. Minicauso 10 (M10).

<sup>54</sup> Os trechos retirados dos minicausos não passaram por nenhuma alteração ortográfica ou sintática feita pelo pesquisador.

“Antigamente não tinha roubo mais agora se a gente sai na porta já e assaltada [...]”. Minicauso 11 (M11).

“[...] você não pode mais ficar na rua brincando porque os cara assaltam você [...]”. Minicauso 12 (M12).

“E a parte ruim é que os ladrões triplicarão e cada dia mais fica mais perigoso”. Minicauso 13 (M13).

“[...] só que esta tendo muito assalto, bandidos, muita morte antes que ficava na rua até 22:00 horas [...]”. Minicauso 14 (M14).

“[...] mas tinha uma vantagem, as pessoas podia fica mais tarde na rua, não preocupava com asatu [...]”. Minicauso 15 (M15).

“[...] antigamente no meu bairro não havia violência, não havia roubos [...]”. Minicauso 16 (M16).

#### Infraestrutura:

“O setor [...] antigamente, mais não a muito tempo atrás, tratava de um cenário precário [...]”. Minicauso 17 (M17).

“Hoje em dia nosso setor tem asfalto, água tratada [...]”. Minicauso 18 (M18).

“[...] o meu bairro melhorou muito porque no [...] não tinha asfalto, os médicos, samu, corpo de bombeiros [...]”. Minicauso 19 (M19).

“As partes boas é que surgirão mais empresas para trabalhar, surgio mais postos de saúde mas samus e caminhões de bombeiros e asfalto [...]”. Minicauso 20 (M20).

“[...] o meu bairro não era tão bõ porque não tinha supermercado perto de casa, não tinha hospital, escola, não tinha nada por perto de casa tudo era longe, não tinha água no setor, esgoto o meu setor não era muito bõ [...]”. Minicauso 21 (M21).

“Mas com o tempo o meu bairro foi se mudando, fizeram asfalto foi tendo supermercado perto de casa padaria, farmácia foi melhorando foi chegando água esgoto direito, foi tudo melhorando, fizeram posto de saúde, corpo de bombeiros, samu etc.”. Minicauso 22 (M22).

“[...] tanben não tinha asfaltou no tinha muitas coisa no meu bairro foi as coisa era mais longes como padaria supermercado [...]”. Minicauso 23 (M23).

“Não havia postos de gasolina, nem postim UBS, antigamente era só rua de chão de terra, agora que evoluiu, os governos veio evoluindo o bairro veio fazendo asfaltos, colocando placas construindo postos de gasolina, escolas, posto de saúde, creches, mercados e outros pontos de indústrias [...]”. Minicauso 24 (M24).

#### Tecnologia

“[...] as crianças envolvidas com a criminalidade e os celulares [...]”. Minicausos 25 (M25).

“[...] as coisas mudaram de alguns anos pra cá, hoje ninguém vê crianças com brincadeiras antigas [...]”. Minicauso 26 (M26).

Como na Escola 01, apesar desses traços reiteradamente apresentados pelos minicausos poderem apresentar características de construção de uma memória coletiva, forjada pelos moradores da região e impressos nos minicausos, a estruturação textual muito semelhante, indica uma agência externa comum na confecção textual dos alunos. Como já dito, quando se discutiu sobre a escolha

preponderante da temática CMB, aqui também, quando se mostram as similaridades estruturais apresentadas nos minicausos dos alunos, entendeu-se ser pouco provável tal uniformidade que não perpassasse por uma agência pedagógica. As várias uniformidades textuais não ocorreram senão, a partir da sala de aula, uma vez que se torna impossível outro tipo de agenciamento comum para a confecção dos textos que não perpassasse a sala de aula. Desse modo, nossa atenção neste trabalho atua no sentido de pesquisar esta prática pedagógica, marcadamente imbricada na escrita dos minicausos.

Como este trabalho calca-se na análise do PR a partir dos estudos decoloniais, os dualismos com características valorativas presentes nos minicausos, podem nos informar dois sentidos, ao menos, que compõem os entendimentos do professor sobre a atividade proposta.

O primeiro é uma crença construída a partir da modernidade, na qual o incremento da infraestrutura urbana denota melhoria na qualidade de vida e até mesmo no aumento da felicidade. Essa perspectiva de vida no mundo ocidental foi construída a partir da singularização do entendimento da existência no mundo sob a égide do consumo. O incremento da infraestrutura carrega consigo o consumo ou a possibilidade de fazê-lo. Fácil perceber tal sentido nos textos a partir dos exemplos citados nos trechos da turma do 8º A.

A hierarquização dos modos de vida singularizados no consumo foram forjadas a partir dos entendimentos modernos/coloniais, nos quais os modos de vida produzidos a partir do eurocentrismo, adquirem valor social mais relevante do que modos que assentam suas lógicas valorativas em outros termos. Esse entendimento ontológico mundializado de hierarquização da vida é aquilo que Restrepo e Rojas (2010) nomearam de colonialidade do ser, em que determinadas populações são desumanizadas e outras são as expressões da humanidade. Por isso, quando se lê nos textos dos discentes, flagrante contentamento no aumento da infraestrutura urbana, isto ocorre porque, de certo modo, há um entendimento em que essa característica de urbanização denota a aproximação ao ideal de humanidade ou de humanização daquela comunidade.

Fato que demonstra que tal percepção sobre a infraestrutura transborda a memória coletiva da população e ganha contorno principal na característica de atuação do professor junto à confecção dos textos dos minicausos, está presente em outro item dos objetivos curriculares da Geografia, no PPP da Escola 02:

Compreender que as melhorias nas condições de vida, os direitos políticos, os avanços técnicos e tecnológicos e as transformações socioculturais são conquistas decorrentes de conflitos e acordos que ainda não são usufruídas por todos os seres humanos e, dentro de suas possibilidades, empenhar-se em democratizá-las (PPP, 2016, p 16)

No exemplo acima é notória a descrição de parâmetros de valor ocidental como *conquistas* (melhorias nas condições de vida, os direitos políticos, os avanços técnicos e tecnológicos e as transformações socioculturais). Não se procura discutir se tais valores são bons ou ruins para as sociedades, se são realmente benefícios para o bem-estar social local, ou se constituem, sobretudo, mascaramento de realidades marginalizadas do setor. Pretende-se, contudo, nesta parte da pesquisa, destacar a produção dos minicausos em estreito vínculo aos objetivos curriculares da disciplina de Geografia.

A Escola 02 traz em seu PPP a visão similar, na qual há o destaque ao desenvolvimento e infraestrutura. Nesse sentido, ganha relevância ainda a proximidade do setor com um polo industrial:

O Bairro [...] é um bairro residencial em desenvolvimento, localiza-se próximo a um polo industrial. A infraestrutura está em ascensão, pois já existe posto de saúde, praça com equipamentos para ginástica, asfalto nas proximidades da escola (PPP, 2016, p 03).

Além da prática pedagógica do professor analisado apresentar consonância com o esperado pelos requisitos disciplinares de Geografia, ela também se encontra vinculada aos preceitos educativos da Escola 02, como demonstrado acima. Além disso, como demonstrado, esses preceitos caminham em direção ao destoamento de aspectos decolônias. Contudo, a complexidade das atividades educativas produz resultados diversos e, por vezes, dúbios. Por isso, também é possível verificar potenciais características decolônias nos minicausos apresentados.

“Eu convesei com o meu vô e com a minha vó é eles me disseram que lá para 1952 mais ou menos, mudou varias coisas praticamente tudo.” Minicauso 27 (M27).

“Minha vó já me deu muitos remédios caseiros. Já me curou de dor de cabeça, já cortei a perna de bicicleta não demorou muitos poucos tempo tomei remedios caseiros tipos (sumo de mastrus, sumo de algodão, batidas de sumo de algodão, com mastrus, leite e sal)”. Minicauso 28 (M28).

“[...] nos temos um amiga que mora aqui a 27 anos e acompanhou toda a transformação do nosso bairro”. Minicauso 29 (M29).

“Assim às vezes não tem carne em casa mais minha sempre da um jeito geralmente ela compra mais carne ou faz um delicioso macarão”

“Sempre quando minha vó vem do interior pra cá, ele palha de milho pra fazer bolo de arroz é também quando ela chega aqui faz umas pamonhas bem show e também coisa simples arroz casada também minha avó faz ie muito delicioso”. Minicauso 30 (M30).

“Na infância da minha mãe o setor [...] não tinha asfalto e não tinha muitos moradores [...]”. Minicauso 31 (M31).

“Meu avó costumava a fazer brinquedo de casca de cana. Ele descasca a cana e pica as fatia da casca e faz carrinho chapéu e bonés”. Minicauso 32 (M32).

“Meu nome e xxx tenho 12 anos eu tofando de saúde domestica por que quando agente machuca nossa vovo faz alguma coisa para sara tipo quando agente ta duente ela faz chá de boudo e também e ela fazia o cachorro leber seu machuca e isso era muito diferente do que e agora [...]”. Minicauso 33 (M33).

“Em 2000 quando minha avó se mudou para cá [...]”. Minicauso 34 (M34).

“Minha mãe me disse que quando ela era pequena, seus brinquedos eram feitos com suas próprias criações, exemplo: suas casinhas de boneca, os armarinhos eram feitos de tijolos, as bonecas simplesmente eras as espigas de milho...” “Mas voltando ao passado de minha mãe, ela me dá muitos exemplos de brincadeiras, tipo: pular corda, pular elástico, bandeirinha, queimada, pieque esconde e muitas outras [...]”. Minicauso 35 (M35).

Os exemplos acima mostram situações em que houve a preocupação em buscar, com as pessoas mais velhas da família, as histórias para construção dos minicausos. Mesmo nos casos em que aparenta não ter havido uma pesquisa recente, as crianças rememoraram experiências dos seus antepassados. Esse diálogo intergeracional, ou mesmo essa rememoração, são aspectos que conduzem a uma possibilidade decolonial para os alunos, pois desinvisibiliza esses conhecimentos e os alça, no interior da escola, a um patamar de utilidade e importância.

Outro destaque aos objetivos alcançados pelo PR, que caminharam rumo a uma atividade de cunho intercultural, foi aquele no qual foi possível descortinar um diálogo pluriépistemológico. Os aspectos de singularidade de cada disciplina destacados nos minicausos pela prática pedagógica específica de cada professor (na Escola 01 as particularidades das disciplinas de Língua Portuguesa e na Escola 02 as particularidades da disciplina de Geografia), dialogou com o conteúdo que os discentes pesquisaram para realizar os minicausos.

Fato que parece contrariar a lógica de colonialidade do ser, exposta acima, é aquela relatada nos minicausos sobre o assunto da violência. Os discentes

ressaltaram que apesar da “melhoria do setor” há uma característica negativa que também cresce: a violência. Essa característica parece contrariar aquilo que se concluiu acima, sobre a ideia de melhoria de vida sempre vincular-se a fatores modernizantes. Entretanto, o que se percebeu a partir dos minicausos foi a presença da violência desvinculada da própria lógica modernizante, mas provocada pela “falha” ontológica do ser colonizado, principalmente na impressão de um estado nacional submoderno, ineficiente nas prerrogativas que lhe cabem, dentre elas o “combate a violência”. Assim, a violência representa uma, ainda, não inclusão total na modernidade idealizada.

Essa “falha” ontológica produz uma subalternidade que ultrapassa o campo de ineficiência estatal e aloca a esse sujeito submoderno uma maior susceptibilidade na prática da violência, pois ele é sub-humanizado, mais agressivo, menos racional e usa a violência como subterfúgio para resolução dos conflitos. Tal entendimento impede a este sujeito compreender a violência como forma constitutiva fundamental da lógica própria da modernidade. Ou seja, imputa-se ao indivíduo uma condição sistêmica da modernidade, como Coronil (2000, p. 257, tradução nossa) afirma:

Desde que o mercado é apresentado como uma estrutura de possibilidades e não como regime de dominação, cria-se a ilusão de que a ação humana é livre e não limitada. Resultados como a marginalização, o desemprego e a pobreza aparecem como falhas individuais ou coletivas, ao invés de efeitos como inevitáveis da violência estrutural<sup>55</sup>.

No Brasil, essa subalternidade racializada, ganha contornos singulares, uma vez que a inferioridade comportamental e cognitiva de colonialidade reverbera-se na construção científica nacional. Souza (2011) denominou tal comportamento de mito da brasilidade: a construção de uma autoimagem pelo brasileiro, da impossibilidade de pertencimento a uma modernidade, forjada a partir dos países centrais do capitalismo. É um mito que ganhou força e respaldo acadêmico a partir da década de 1930 do século XX. Segundo Souza (2011) essa “revolução simbólica no Brasil Moderno” teve seu início com Gilberto Freire e acabou por se consolidar com Sérgio Buarque de Hollanda. Souza (2011) diz que ao fundar o mito da brasilidade, Gilberto Freire tenta inverter toda a negatividade presente no “mestiço” brasileiro, que o

---

<sup>55</sup> Dado que el mercado se presenta como una estructura de posibilidades en vez de como un régimen de dominación, éste crea la ilusión de que la acción humana es libre y no limitada. Resultados como la marginalización, el desempleo y la pobreza aparecen como fallas individuales o colectivas, en vez de como efectos inevitables de una violencia estructural. (CORONIL, 2000, p. 257).

racismo científico<sup>56</sup> defendia. Há uma “fantasia compensatória” em ser brasileiro, ele é “mais generoso e humano” em comparação ao mais “rico e democrático” americano.

Essa característica pode ser entendida como especificação da colonialidade em território brasileiro. Nunca conseguiremos chegar, enquanto nação inferiormente racializada, a uma modernidade completa. Sempre haverá o componente de raça que justifica o comportamento pré-moderno. Enquanto, de fato, ao invés disso, baseando-nos nos teóricos decoloniais, sabe-se que a modernidade foi quem produziu a colonialidade.

Nesse sentido, se nota que a estratégia de poder da modernidade/colonialidade é, acima de tudo, eficiente, uma vez que causa a ilusão de que a vida sob parâmetros modernos é melhor e que nós, enquanto nação, nunca poderemos alcançá-la, pois nossa “falha” para pertencer a ela, parte de uma premissa genética, racial, de quase impossível mutabilidade.

Outra característica já vista nos minicausos da Escola 01 e que também estão presentes na Escola 02, é aquele sentido aplicado ao passado. As sensações sobre um passado “pré-moderno” são sempre positivas: as brincadeiras eram mais saudáveis, não havia violência. Apesar de fornecer ao passado um valor positivo, esta afirmação está impregnada de um sentimento moderno/colonial. Esse passado bom e distante, fora da modernidade, é um passado idílico, pueril, quase religioso.

Por ser uma vivência “pré-moderna”, é também uma vivência impossível de ser retornada, ela não é mais tangível. O que se pesa na decisão de não poder reviver a referida situação reside na característica sagrada, quase extraterrena, dessa vida pré-moderna. A vida terrena, possível de ser vivida e de menor sofrimento é aquela vinculada as ditas benesses da modernidade. Esse entendimento influencia na não propagação de outros modos de vida fora da modernidade.

Pode-se dizer que o mundo moderno/colonial é um mundo de impossibilidades, ou mundo de possibilidades modernas. Santos (2007) diz que

---

<sup>56</sup> Segundo Souza (2014, p. 35) “[...] o ‘racismo científico’, que possuía projeção internacional até a década de 20 do século passado, partia da superioridade ‘racial’ dos povos brancos e de olhos azuis, [...] no racismo de fundo ‘racial’ é construída uma separação ‘ontológica’ entre sociedades ‘qualitativamente distintas’ onde as diferenças não são de ‘grau’, ou seja, não são quantitativas, mas de ‘essência’, implicando a noção de ‘sociedade superior’ – assim como de ‘indivíduos superiores’ que a compõem – no sentido moral do termo”.

pelas multiplicidades epistemológicas do mundo, nossas categorias de análise são muito são reduzidas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar as práticas pedagógicas mediante as reações docentes e a análise dos minicausos produzidos no interior do PR, imprimindo-lhes maiores propensões ou maiores dificuldades em se executar ou atingir os objetivos do PR, nos foi possibilitado examinar curiosos aspectos advindos do encontro entre universidade e escola, também aspectos de ordem político-administrativa que perpassam o ambiente escolar de Aparecida de Goiânia, bem como aspectos de ordem dos saberes docentes e seus aspectos teórico-metodológicos.

A arena relacional advinda do PR nas escolas expõe as assimetrias teórico-metodológicas e político-administrativas entre aqueles que propuseram o PR e seus executores, os docentes das escolas de Aparecida de Goiânia. É possível captar esse processo de variabilidade nas ações e reações docentes ao PR, bem como impressa na prática pedagógica daqueles que participaram da atividade de minicausos. Aspectos decoloniais, interculturais, interdisciplinares e pluriepistemológicos ora se mesclavam, ora se contrapunham aos aspectos tecnicistas, disciplinares e de unicidade epistemológica.

Se claramente vivemos sob uma sociedade, reflexo dos aspectos de hierarquização racializada de poder, na qual modernidade e colonialidade são a face oposta da mesma moeda. Metáfora essa que não representa somente a indissociabilidade de uma perante a existência da outra, mas informa que o imaginário ocidental guarda a um desses lados, a modernidade, os aspectos positivos da sociedade, e a colonialidade os aspectos negativos. Não é revelação dizer que a onda que domina o mundo se concentra sob os aspectos modernizantes.

Os aspectos conformadores da modernidade forjaram sobremaneira a escola como conhecida na atualidade. De uma forma geral, a escola homogeneiza os pensamentos, equaliza os desejos e deprecia a diferença. A escola (e depois a universidade) se tornou o monóculo pela qual a razão ocidental conhece e reconhece o mundo. Mas a escola não se conformou de dentro para fora. Em quase sua totalidade ela apresenta um rígido controle político-administrativo, representado por órgãos oficiais que intentam preservar o *status quo* dominante.

Esses aspectos foram destacados em nossa análise quando se viu a rigidez das estruturas que dificultam as possibilidades de ação dos professores na aplicação de conteúdos ou metodologias que escapem aos ditames da Secretaria Municipal de Educação. Ou seja, os professores ao mesmo tempo se sentem

coagidos e desmotivados ao tentarem novas possibilidades teórica-metodológicas, uma vez que repreensões podem ocorrer a partir de divergências teórica-metodológicas da SME. Outrossim, o tempo para estudo e planejamento de atividades de docência fica comprometido, de um lado sob as demandas administrativas, como preenchimento de relatórios e diários, e de outro, sob a multiplicação dos turnos de trabalho para aumento dos ganhos salariais. Igualmente prejudicado é o tempo reservado à qualificação e formação continuada do professor, característica esta vista sob o aspecto “resgate de cultura”, uma vez que foi possível examinar que os professores organizam o conceito de cultura de forma bastante elementar, mesmo sob uma perspectiva disciplinar do conhecimento.

No entanto, aspectos decoloniais podem ser apreendidos de algumas atividades vistas nas feiras culturais/folclóricas e, principalmente, nos minicausos. Mesmo que apresentem algumas características que os condicionam sob aspectos fortemente disciplinares, a prática pedagógica revelada pelos minicausos provou ser plural ao cotejá-la com os objetivos do PR. Dessa forma, a atividade dos minicausos mostrou ser uma prova material e circunstancial da possibilidade de reativação dos saberes subjugados por meio da prática pedagógica. Isso mostrou a possibilidade, mesmo sob fortes aspectos de controle das instituições educacionais sob modelos modernizantes, de se constituir uma educação mais plural voltada para uma interculturalidade crítica a partir da reativação dos saberes intergeracionais. Tais características corroboram o diagnóstico socioambiental produzido pelo PR, uma vez que nos minicausos, os saberes subjugados das pessoas mais velhas produziram sentido para a vida dos mais novos.

Isso não indica a exclusividade metodológica dos minicausos, visto que os objetivos traçados pelo PR podem ser alcançados de formas diversas. Contudo, a partir dos minicausos é possível ressaltar a importância de processos localizados de produção de conhecimento, sobretudo quando esses ocorrem no interior da escola. Há uma reconfiguração da consciência social, levando o discente a se localizar no interior de sua família, induzindo os discentes e suas famílias a processos de resiliência aos valores estritamente modernos.

A miríade de componentes que se amalgamam na composição da prática pedagógica nos impede de encerrar a prática pedagógica dos professores de Aparecida de Goiânia em colonializadas ou decolonializadas. Por isso, preferiu-se dizer que há situações nas quais os professores se apresentaram mais propícios a

desenvolverem os objetivos do PR e outras não. Mas nem por isso, tal atitude sempre representou um aspecto de colonialidade. Como no exemplo do Capítulo 02, no subitem “Lócus de origem do PR”, onde a negação ao PR demonstrou ser uma propensão a uma característica decolonial. A maneira como os professores reagiram ou construíram os minicausos comprovam que a prática pedagógica sempre é complexa e, por isso, deve sofrer contínuos processos de problematização.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Alexandre Martins de. **Reativar**: lugares, naturezas e culturas. 2015. Disponível em: <[www.nuhai.historia.ufg.br](http://www.nuhai.historia.ufg.br)>. Acesso em: 25 ago. 2015.

ARAÚJO, Alexandre Martins de. Uma História com Fim: comunidades rurais às margens dos eucaliptais. In: CABRERA, Olga (Org.). **Interdisciplinaridade e ambiente**. São Luís: EDUFMA, 2014. p. 219-235.

ARAÚJO, Alexandre Martins de; NEVES, Marco Aurélio Fernandes. Reativar: lugares, naturezas e culturas: uma experiência de prática de ensino em educação ambiental em uma Escola de Aparecida de Goiânia – GO. In: WORKSHOP INTERNACIONAL DE HISTÓRIA DO AMBIENTE, 3., 2013, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Udesc, 2013. p. 69-82. CD-ROM.

BAEZ, Fernando. **A História da destruição cultural da América Latina**: da conquista à globalização. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010. p. 390.

BALLESTIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 89-117, maio-agosto 2013.

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p. 752.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1984. 252 p.

BRASIL. EMPRESA BRASIL DE COMUNICAÇÃO. **Brasil investe mais no ensino superior do que no básico**. 2014. Disponível em: <<http://www.ebc.com.br/educacao/2014/09/brasil-investe-mais-no-ensino-superior-do-que-no-basico>>. Acesso em: 01 maio 2017.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. 1998. Elaborado pela Secretaria de Educação Fundamental. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/geografia.pdf>>. Acesso em: 25 maio 2017.

BRASIL. UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Estatísticas da primeira chamada do SISU – 2016/1**. 2016. Disponível em: <[https://www.ufg.br/up/1/o/Sisu\\_2016\\_Estatisticas\\_primeira\\_chamada\\_.pdf](https://www.ufg.br/up/1/o/Sisu_2016_Estatisticas_primeira_chamada_.pdf)>. Acesso em: 05 maio 2017.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, jul./dez. 2011.

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

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Decolonizar la universidad: la hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: CASTRO-GOMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón (Org.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central; Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos; Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar, 2007. p. 79-91.

CONSUNI/UFG – Conselho Universitário da Universidade Federal de Goiás. Resolução n.º 03, de 28 de março de 2008. Regulamenta as Ações de Extensão e Cultura na UFG e o Programa de Bolsas de Extensão e Cultura – PROBEC. **Resolução Consuni 03/2008**. Goiânia, GO, 28 mar. 2008. p. 01-07. Disponível em: <[https://proec.ufg.br/up/694/o/resolucao\\_consuni\\_n\\_03\\_2008.pdf](https://proec.ufg.br/up/694/o/resolucao_consuni_n_03_2008.pdf)>. Acesso em: 15 ago. 2015.

CORONIL, Fernando. Naturaleza Del poscolonialismo: del eurocentrismo al globocentrismo. In: **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires, 2000. Disponível em: <[http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100708044815/6\\_coronil.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100708044815/6_coronil.pdf)>. Acesso em: 16 mar 2016.

CORRÊA, Roberto Lobato. Territorialidade e corporação: um reflexo. In: M. et. al. (Org.). **Território**: globalização e fragmentação. 5. ed. São Paulo: Hucitec/Anpur, 2002.

DE BASTOS, Fábio Da Purificação; GRABAUSKA, Claiton José. Investigação-Ação Educacional: possibilidades críticas e emancipatórias na prática educativa. **Heuresis, Revista Eletrônica de Investigación y Educativa**, Cadiz, España, v. 1, n. 2, p. 01-12, 1998. Disponível em: <<http://www2.uca.es/HEURESIS/heuresis98/V1n2-2.pdf>>. Acesso em:

DEMO, Pedro. **Introdução à Sociologia**: Complexidade, interdisciplinaridade e desigualdade social. São Paulo: Atlas, 2002.

DUSSEL, Enrique. **Ética da Libertação**: na idade da globalização e da exclusão. Petrópolis: Vozes, 2000.

DUSSEL, Enrique. Europa, Modernidade e Eurocentrismo. In: LANDER, E. (Ed.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 55-70.

DUSSEL, Enrique. **1492**: El Encubrimiento del Otro: Hacia el Origen del “Mito de la Modernidad”. La Paz, Bolivia: Plural Editores, 1994.

EMBRAPA – Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária. **MATOPIBA**. Disponível em: <<https://www.embrapa.br/tema-matopiba/sobre-o-tema>>. Acesso em: 01 fev. 2017.

FANON, Frantz. **Los condenados de La tierra**. México: Fondo de Cultura Económica, 2003.

FANON, Frantz. **Pele negra máscaras brancas**. Salvador: Edufba, 2008. p. 193. Tradução de Renato da Silveira. Disponível em: <[https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2013/08/Frantz\\_Fanon\\_Pele\\_negra\\_mascaras\\_brancas.pdf](https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2013/08/Frantz_Fanon_Pele_negra_mascaras_brancas.pdf)>. Acesso em: 07 maio 2015.

GOIÁS, Superintendência Executiva de Administração Penitenciária de. **Complexo Prisional de Aparecida de Goiânia**. 2014. Disponível em: <<http://www.seap.go.gov.br/tag/complexo-prisional-de-aparecida-de-goiania>>. Acesso em: 15 maio 2017.

GROSGUÉL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 80, p. 115-147, 2008.

HALBWACHS, M. A Memória coletiva. Trad. de Laurent Léon Schaffter. São Paulo, **Vértice/Revista dos Tribunais**, 1990. Tradução de: La mémoire collective.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **IBGE Cidades**: Ensino-matrículas, docentes e rede escolar. BRASIL. 2015. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=520140&idtema=156&search=goias|aparecida-de-goiania|ensino-matriculas-docentes-e-rede-escolar-2015>>. Acesso em: 20 fev. 2016.

IMB – Instituto Mauro Borges. **Panorama da Migração em Goiás**. 2014. Disponível em: <[http://www.imb.go.gov.br/down/panorama\\_da\\_migracao\\_em\\_goias.pdf](http://www.imb.go.gov.br/down/panorama_da_migracao_em_goias.pdf)>. Acesso em: 15 jan. 2017.

LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. In: LANDER, Edgardo (Org). Colección Sur-Sur. Argentina: CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2005.

LANDER, Edgardo. ¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago (Ed.). **La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina**. Bogotá: Centro Editorial Javeriano; Instituto Pensar; Pontificia Universidad Javeriana, 2000.

LEFF, Enrique. Complexidade, interdisciplinaridade e saber ambiental. In: PHILIPPI JR., Arlindo (Org.). **Interdisciplinaridade em Ciências Ambientais**. São Paulo: Signus, 2000. p. 22-50.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 80, 2008, p. 71-114. Disponível em: <<http://kilombagem.org/wordpress/wp-content/uploads/2015/07/MALDONADO-TORRES-Topologia-do-Ser.pdf>>. Acesso em: 16 ago. 2015.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGUÉL, Ramon (Coord.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del

capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central; Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos; Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar, 2007.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Transdisciplinaridade e decolonialidade. **Soc. estado.**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 75-97, Apr. 2016. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-69922016000100075&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922016000100075&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 25 abr. 2017.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 71-103. Disponível em: <[http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624094657/6\\_Mignolo.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624094657/6_Mignolo.pdf)>. Acesso em: 01 jul. 2016

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/projetos globais – Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003a. (Coleção Humanitas).

MIGNOLO, Walter. **La Idea de América Latina.** La herida colonial y la opción decolonial. Barcelona: Gedisa, 2007.

MIGNOLO, Walter. Os esplendores e as misérias da 'ciência': colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluriversalidade epistêmica. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado.** Porto: Edições Afrontamento, 2003b.

MORENO, Alejandro. Superar a exclusão, conquistar a equidade: reformas, políticas e capacidades no âmbito social. In: LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 227-278. Disponível em: <[http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12\\_Quijano.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf)>. Acesso em: 11 dez. 2015.

NUHAI – Núcleo de História Ambiental e Interculturalidades. 2014. Disponível em: <<https://nuhai.historia.ufg.br>>. Acesso em: 10 set. 2015.

OLIVEIRA, Denise Cristina de. Análise de Conteúdo Temático Categorical: Uma proposta de sistematização. **Rev. Enferm. UERJ**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 4, p. 569-76, out./dez. 2008.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, 2010.

PERUZZO, Cicilia Maria Krohling. Da observação participante à pesquisa-ação em comunicação: pressupostos epistemológicos e metodológicos. **INTERCOM** – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXVI. Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Belo Horizonte, 2003.

Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena, 2006. Disponível em: <<https://www.letras.ufg.br/n/2026-lic-intercultural-7-proposta-curricular>>. Acesso em: 07 abr 2015.

QUIJANO, Aníbal. América, el capitalismo y la modernidad nacieron el mismo día. **ILLA**, Lima, n. 10, p. 42-57, jan. 1991. Disponível em: <<http://anibalquijano.blogspot.com.br/2016/02/1991-la-modernidad-el-capital-y-america.html>>. Acesso em: 22 maio 2016.

QUIJANO, Aníbal. América Latina en la economía mundial en Problemas del desarrollo. **Problemas del desarrollo**, México DF, v. XXIV, n. 95, p. 43-59, 1993.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidad/razionalidad. **Perú/indígena**, Lima, v. 13, n. 29, p. 11-20, 1992a. Disponível em: <<http://anibalquijano.blogspot.com.br/search/label/1992>>. Acesso em: 05 abr. 2016.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs). Epistemologias do Sul. 2009

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 227-278. Disponível em: <[http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12\\_Quijano.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf)>. Acesso em: 11 dez. 2015.

QUIJANO, Aníbal. 'Raza', 'etnia', 'nación' en Mariátegui: cuestiones abiertas. In: FORGUES, Roland. **José Carlos Mariátegui y Europa: El otro aspecto del descubrimiento**. Lima: Amauta, 1992b. p. 167-188. Disponível em: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140507040653/eje3-7.pdf>>. Acesso em: 01 fev. 2016.

QUIJANO, Aníbal. Trinta anos depois, outro reencontro – notas para outro debate. **Lutas Sociais**, [S.l.], n. 19/20, p. 121-135, jun. 2008. ISSN 2526-3706. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/view/18757/13947>>. Acesso em: 15 ago. 2016.

QUIJANO, Aníbal; WALLERSTEIN, Immanuel. **Americanity as a concept, or the Americas in the modern world-system**. 1992. p. 549-557. Disponível em: <<http://www.javeriana.edu.co/blogs/syie/files/Quijano-and-Wallerstein-Americanity-as-a-Concept.pdf>>. Acesso em: 10 out 2015.

RESTREPO, Eduardo; ROJAS, Axel. **Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos**. Popayán, Colombia: Universidad del Cuenca, 2010.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. Tradução Mouzar Benedito. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa; NUNES, João Arriscado; MENESES, Paula. Introdução: para ampliar o cânone da ciência. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org). **Semear outras soluções: Os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais**. Porto: Afrontamento, 2005.

SILVA, Maria do Socorro da et al. **Projeto Político Pedagógico: Educação Intercultural** Takinahaky. 2006. Disponível em: <[https://intercultural.letras.ufg.br/up/116/o/PPC\\_Educação\\_Intercultural\\_-\\_Libras.pdf?1376918076](https://intercultural.letras.ufg.br/up/116/o/PPC_Educação_Intercultural_-_Libras.pdf?1376918076)>. Acesso em: 10 dez. 2015.

SOUZA, Jessé de. A parte de baixo da sociedade brasileira. **Revista Interesse Nacional**, v. 14, p. 33-41. 2011. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/313104346/Jesse-Souza-A-Parte-de-Baixo-Da-Sociedade-Brasileira-Revista-Interesse-Nacional>> Acesso em: 10 abr. 2017.

SOUZA, Jessé de. Max Weber e o “racismo científico” da sociologia moderna. **Idéias**, Campinas, v. 5, n. 1, p. 31-62, fev. 2015. Disponível em: <<https://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/ideias/article/view/1866/1332>>. Acesso em: 20 abr. 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

TUBINO, Fidel. La interculturalidad critica como proyecto ético-político. In: **Encuentro continental de educadores agustinos**, Lima, enero 24-28, 2005. Disponível em: <<http://oala.villanova.eu/congresos/educacion/llim-ponen-02.html>>. Acesso em: 15 ago. 2015.

WALSH, Catherine. Interculturalidad Crítica y Pedagogia De-Colonial: in-surgir, re-existir y re-vivir. **Revista "Entre palabras"**, Fac. Humanidades y Ciencias de la Educación, UMSA, La Paz, Bolivia, n. 3-4, p 129-156, 2009. Disponível em: <<http://www.antropologias.org/rpc/files/downloads/2010/09/Catherine-Walsh-Interculturalidad-cr%C3%ADtica-y-pedagog%C3%ADa-de-colonial.pdf>>. Acesso em: 01 set 2015.

ZIZEK, Slavoj. Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional. In: JAMESON, F.; ZIZEK, S. **Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo**. Barcelona: Paidós, 1998.

**APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS DO 8º ANO DA ESCOLA MUNICIPAL [...]**

**PROJETO REATIVAR: lugares, naturezas e culturas**

**Perguntas sobre o tema contextual Paisagem**

1) Qual o lugar de origem de nossa família?

---

---

---

---

---

2) Qual a maior diferença que a(o) senhor(a) sentiu entre o lugar de onde veio e o Bairro [...]? Quais coisas boas e as coisas ruins?

---

---

---

---

---

---

3) De quando vocês chegaram até hoje, o que mudou no Bairro? O que melhorou e o que piorou?

---

---

---

---

---

---

4) Se você fosse mudar do Bairro [...], para qual outro Bairro você gostaria de ir? Por quê?

---

---

---

---

5) Quando te perguntam sobre onde você mora, você responde o quê? Você responde que é de Goiânia, de Aparecida ou do [...]?



---

---

---

---

---

---

**Perguntas sobre o tema contextual Saúde**

- 1) Quais os maiores problemas de saúde enfrentados no bairro?

---

---

---

---

- 2) Quando alguém adocece na família quais as providências que vocês tomam? Que tipo de remédio caseiro vocês usam em casa? Há alguém no bairro que faz remédio caseiro?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**Perguntas sobre o tema contextual Causos**

- 1) Tem algum caso engraçado ou triste que aconteceu na região, que você se recorde ou gostaria de contar?

---

---

---

---

---

## APÊNDICE B – Bate-papo com os alunos e alunas envolvidos no PR



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE HISTÓRIA  
PROJETO REATIVAR: LUGARES, NATUREZAS E CULTURAS



### Bate-papo com os alunos e alunas envolvidos no projeto

Olá pessoal! Querem saber por que o projeto REATIVAR é tão importante para você e sua comunidade?

Vamos começar fazendo a vocês sete perguntas, porém, há somente uma única resposta para todas elas.

Então, vamos lá.

**1) Onde se localiza a escola onde estudo?**

2) *Onde se localiza a minha casa?*

3) *Onde se localizam os lugares onde passo a maior parte da minha vida?*

4) *Onde estão os lugares, além da minha casa, que são para mim mais familiares?*

5) *Onde posso encontrar os lugares em que há o maior número de pessoas que me conhecem?*

6) *Quando eu estiver com a idade dos meus avós e quiser me lembrar da época em que comecei conhecer o mundo, onde minha memória vai buscar tais lembranças?*

7) *Entende-se que "qualidade de vida" se refere a certos benefícios aos quais as pessoas precisam ter acesso, como por exemplo, boa qualidade de água; segurança; transportes eficazes; escolas com ambiente humanizado; boa iluminação pública; ruas e calçadas limpas; árvores para amenizar o calor, etc. Agora, se tivesse que escolher para qual lugar todos esses benefícios deveria chegar primeiro onde você escolheria?*

Já sabe qual é a resposta? Você ainda não descobriu?! Então, confira abaixo.

Questão 1) Resposta: No meu bairro; Questão 2) Resposta: No meu bairro;

Questão 3) Resposta: No meu bairro; Questão 4) Resposta: No meu bairro;

Questão 5) Resposta: No meu bairro; Questão 6) Resposta: No meu bairro;

Questão 7) Resposta: No meu bairro.

Viram só! Agora fica fácil para vocês responderem a esta pergunta seguinte: Qual é o lugar mais importante para o projeto REATIVAR?

Estava "na cara", não estava? É claro! A resposta só pode ser O MEU BAIRRO!

Pois bem, agora que você já sabe que o seu bairro é o espaço mais

importante para o nosso projeto, tentaremos explicar a razão do seu bairro ser tão importante. Antes, porém, queremos que você responda a mais uma pergunta. Mas cuidado, preste bem atenção sobre o que você vai responder.

Entre todos aqueles lugares do seu bairro, qual o lugar onde você acha que reside o conhecimento?

Você respondeu NA ESCOLA? Que peninha... Você ERROU! E sabe por que você errou? É muito simples... É por que o conhecimento não está somente na escola, está em todos os lugares do seu bairro onde houver pessoas. Isso mesmo! As pessoas que formam a comunidade do seu bairro, seus vizinhos, seus pais, os pais de seus amigos, e outros tantos, possuem conhecimentos incríveis. Basta você descobri-los!

Alguns de vocês podem até perguntar: "Mas, como todas essas pessoas do meu bairro podem possuir conhecimentos incríveis se a maioria delas sequer concluiu seus estudos?"

Essa pergunta também é fácil de responder. Então lá vai:

É por que o conhecimento escolar, aquele que você conquista dentro da escola, é apenas uma forma de conhecimento entre tantas outras não escolares.

Outros de vocês podem também perguntar: "Mas não é o conhecimento escolar o mais importante entre todas as demais formas de conhecimento?"

Felizmente não. Sabe por quê?

Embora o conhecimento alcançado dentro da escola lhe proporcione uma formação que lhe garantirá acesso à escolha de uma profissão futura, todos os conhecimentos possuem o mesmo valor. Não importa de onde veio, pra onde vai, nem tampouco a forma que escolheu para assumir; seja na figura de um livro, de uma música, de uma receita caseira, ou mesmo num daqueles causos que os mais velhos gostam de contar aos seus netos; o que realmente importa é que todos eles são formados por profundas experiências entre pessoas e mundo.

A esta altura, alguém poderá perguntar: "Se o conhecimento construído dentro da escola me proporcionará uma formação capaz de me garantir a escolha de uma profissão, então, por que devo me preocupar com as outras formas de conhecimento, já que elas nada tem a ver com o meu futuro profissional?"

Pronto. Com a pergunta acima chegamos ao coração do projeto REATIVAR, pois, a resposta correta a ela só poderá ser encontrada caso possamos responder a seguinte questão: Por que os profissionais que atualmente atuam no mercado, sejam eles do comércio, do governo, da indústria, da saúde, etc., não estão conseguindo garantir o mínimo de qualidade de vida que almejamos alcançar nos bairros onde moramos?

Assim, queridos alunos e alunas, o projeto REATIVAR deseja que vocês descubram a enorme riqueza de conhecimentos que há dentro do bairro onde

moram, e a usem na construção de um conhecimento escolar mais amplo, capaz de produzir profissionais que jamais terão que responder a perguntas como a que fizemos anteriormente.

## APÊNDICE C – MINICAUSOS DA ESCOLA 01



## ESCOLA MUNICIPAL

Data: 30 / 09 / 2015.

Série: 7 ano Turma: D.

Aluno (a): \_\_\_\_\_

Professor (a): \_\_\_\_\_

## Projeto Reativar – Mini - Causos.

## Brinquedos e Brincadeiras

Quando se é criança você tem uma criatividade de muito grande, você simplesmente tem a mente aberta e procura fazer de seus pensamentos algo real.

A minha avó me contou várias histórias da época de criança uma das mais interessantes que eu acho foi uma que ela disse que suas bonecas eram feitas de pano.

Na história, ela conta que certo dia ela resolveu costurar uma de suas bonecas, então ela se sentou e começou a costurar a delicada boneca e quando de repente um de seus irmãos puxou a boneca e saiu correndo.

Então minha avó saiu desesperada correndo atrás de seu irmão no meio de pasto, porém, o que o irmão de minha avó não sabia é que ele estava com uma camiseta vermelha que é um atrativo para o gado.

Em meio a esse corre e corre o irmão de minha avó tropeçou no rabo de uma vaca que saiu correndo atrás dele. A minha avó ajudava meu bisavô com os animais então ela tinha bastante jeito com eles. Eu não sei como, mas ela conseguiu parar aquela vaca e o irmão de minha avó se sentiu aliviado. Porém, minha avó queria algo em troca e disse que se ele não entregasse a boneca em suas mãos ela iria saltar a vaca que sairia correndo atrás dele novamente.

Então ele resolveu entregar a boneca e nunca mais pegou nenhuma travessura com minha avó.

Agradeço muito à minha avó por ter me contado essa história. É bom saber que na época dela as crianças eram inocentes e cometiam erros, é legal ouvir e saber disso, hoje as crianças só vivem grudadas na tela de um celular e nem sequer se preocupam em ter uma infância.



ESCOLA MUNICIPAL

Data: 30/09/2015.

Série: 7 ano Turma: \_\_\_\_.

Aluno (a): \_\_\_\_

Professor (a): \_\_\_\_

Projeto Reativar – Mini - Causos.

Mudanças no meu bairro

Eu moro no setor Retiro do Bosque e lá já ocorreram muitas mudanças, não vou contar como tudo aconteceu. Na época de 2003, meu pai e minha mãe compraram um lote e construíram uma casa, em 2002 eu nasci e depois de um tempo minha irmã, e foi quando começaram as mudanças no meu bairro. Em 2008, o prefeito começou a construir 62 casas sem na frente da minha casa, onde era uma mata, as consequências foram muitas, entre elas o fato dos animais ficarem desabrigados e fugirem para a cidade. O prefeito colocou uma casa atrás da outra, estilo "cidade de Deus". Passado um ano eles terminaram as casas e fizeram uma rede de esgoto para dar ao povo as casas. Passaram-se 5 meses a represa secar e agora lá é o maior calor, agora eu pergunto, se agora está calor, como estará daqui 10 anos? A tendência é só piorar se a prefeitura com alguns órgãos não tomarem providência.

É complicado viver em um bairro em que a prefeitura não se preocupa a mínima com o que a gente pensa ou pensa sobre essa situação, diante disso me fez refletir bastante sobre a minha vida e principalmente as coisas que acontecem a minha volta.

Nunca imaginei que pelo fato de retirar aquela mata que eu nem me importava tanto, poderia prejudicar tanto eu e as pessoas que vivem no meu setor.



ESCOLA MUNICIPAL

Data: 30/09/2015.

Série: 4 ano Turma: A.

Aluno (a): \_\_\_\_\_

Professor (a): \_\_\_\_\_

Projeto Reativar – Mini - Causos.

Existem codinês da minha avó e minha mãe. Em um certo dia, eu estava com minha avó, e ela me disse que quando era pequena, ela não brincava por que tinha que ajudar a trabalhar. Há na época da minha mãe era diferente, pois quando ela era pequena já eram feitas brincadeiras de bonecas de madeira de mulher, e que elas tinham dinheiro ela e os boys eram próprios brinquedos.

Existem muitos irmãos, e eles tinham fontes, uniam-se com dois cadernos de todos os irmãos, e de eles trabalhavam o dia todo, mas eles tinham um tempo para brincar.

Eles também trabalhavam para ajudar em casa, eles trabalhavam e brincavam juntos uns dos outros eles eram sempre unidos. Antes não tinha muitos recursos, mas eles eram muito humildes.

Minha avó me disse que a vida antigamente não era fácil, mas mesmo assim ela era feliz, eles trabalhavam em casa de mulher.

Comente eles fazem rodas de canto, cantavam música e faziam comidas para acompanhar, e depois com dormi para ajudar a avó e trabalhar.



## ESCOLA MUNICIPAL

Data: 30/09/2015.

Série: 7 ano Turma: "A".

Aluno (a):

Professor (a):

## Projeto Reativar – Mini - Causos.

## Alimentação simples, criativa e nutritiva

O causo que eu irei contar fala que é possível fazer uma alimentação simples, criativa e nutritiva. Um dia a minha mãe decidiu fazer uma horta no fundo de quintal de casa, a partir desse dia todos os dias tinhamos que cuidar dela, e o tempo foi passando a nossa horta crescendo, até que chegou o dia de colher alguns legumes para o almoço, minha mãe fez uma deliciosa salada com um suco de beterraba bem gelado. No dia seguinte meus tios resolveram de última hora passar o fim de semana conosco, mas no que eu estava o problema, minha mãe esqueceu de comprar a comida, foi aí que ela teve a ideia de usar a sua criatividade com as receitas que minha avó ensinou para alimentos simples, então ela fez bem rápido uma mistura de legumes com carne moída, e meus tios amaram, no dia seguinte eles foram embora e a minha mãe continuou cuidando da horta. Foi aí que eu percebi que para ter uma comida gostosa e nutritiva, não precisa gastar enormes de dinheiro, mas sim saber criar seus próprios alimentos. Esse causo aconteceu em Aparecida de Goiânia, e a minha mãe continuou a cuidar da sua horta.



ESCOLA MUNICIPAL

Data: 30 / 09 / 2015.

Série: 7º ano Turma: A.

Aluno (a): \_\_\_\_\_

Professor (a): \_\_\_\_\_

Projeto Reativar - Mini - Causos.

Brinquedos e Brincadeiras

Meu pai e o amigo dele disseram que quando eles eram crianças eles brincavam de cache, eles colocavam um pauzinho e faziam de conta que era a marcha do cache. Foi minha mãe que gostava muito de brincar de cosinha, era muito bom. Ela me disse, ela falou também que fazia balanceio mas o avô e a balancosa até que a avó brincava e a mãe me dá brincar de fazer cosinha com as irmãs dela, ela falou que é tanto coisa que tira para de contar, mas como estava ocupado voltei a falar com meu pai, ele me falou que gostava de brincar de cosinha com as irmãs dele, mas ele morava na fazenda.

Um dia, minha tia ganhou uma bola, ele e as irmãs pegaram para brincar, aí minha avó falou para eles deixarem a bola porque ela não ia jogar. Quando terminou de falar, a bola escapou e bateu no pé de latão e furei na mão. Minha avó ficou muito brava com eles. Mas hoje não sei se já isso mais, hoje não sei se no mínimo me telas, tablet, celular, computadores e outras coisas.

Antigamente não tinha isso, hoje tem menino que ficando velho por causa dessas coisas modernas.



ESCOLA MUNICIPAL

Data: 30/09/2015.

Série: 4 ano Turma: B.

Aluno (a): \_\_\_\_\_

Professor (a): \_\_\_\_\_

Projeto Reativar – Mini - Causos.

Os Iseriquidos

Muito tempo atrás perguntei à minha mãe como era a vida dela e de seus irmãos, como eles brincavam e que tipo de brinquedos. Minha mãe me disse "brincávamos de roda, amarelinha, girilata, pulou cordão, de amarrar umas cordas na lata de leite minto para ficar mais alta e andar na rua com as latas amarradas no pé"

Fui perguntar ao meu pai mais de brinquedos mais quando tinha tempo pegava um litro de leite furava os lados mais ou menos 2 de cada lado pegava uma chinelô velha e fazia quatro e no meio da roda e encaixa nos palitos que estão enfiado na glicia e ai está pronto o carrinho

Também fazia uma de pau para brincar, carrinho de rodinha para descer nas ladeiras brincar no rio, reformar bicicleta que estava estroçada sem condições de usar. Então as pessoas deveriam resgatar a antiga vida que era tudo manual, tudo era mais legal. Hoje as crianças só pensam em tecnologia como internet, video game, celular, computador eles não pensam que antes, bem antes a vida era legal por que tudo era reativado.



ESCOLA MUNICIPAL

Data: 30/09/2015.

Série: 7 ano Turma: D.

Aluno (a):

Professor (a):

Projeto Reativar - Mini - Causos.

saúde doméstica

Algum tempo atrás ouvi falar que uma  
 membra que mora a duas ruas da minha  
 casa tem febre, e a minha avó a levou  
 Bei trouxe a receita da membra. Como ela fez?  
 Ela pegou uma folha de manga e pôdeu  
 no lugar onde estava o calor e trouxe, mas  
 ela fez algumas coisas que eu não me lembro.  
 Também minha mãe fez um chá de manga  
 que é uma bebida e outros chás também. Na casa  
 da Dona Bei ela tem muitas plantas medicinais  
 e para aliviar dores no corpo. A minha mãe também  
 é lá em fazer vitaminas, por intermédio de banana  
 com mel e outros frutos. No meu jardim  
 também tem plantas para fazer remédios como  
 folha de field, capim santo, erva pere, marituga,  
 folha de melancia e outros frutos.  
 Também tem um caso da minha mãe está  
 com a garganta bem inflamada, ela fez um  
 mel e não adiantou nada, a minha avó  
 mãe a Maria deu uma receita para minha  
 mãe e disse:  
 Zela não pega a casca e coloca pra ferver e  
 depois gargareje.  
 Minha mãe fez isso e melhorou. Depois fui  
 eu quem fiz o chá na garganta ruim e minha  
 mãe me deu uma folha de galinha com mel. Como ela  
 fez, ela tira a casca e depois coloca o mel.  
 Depois disso eu melhorei. Muitos pessoas não  
 acreditam na saúde doméstica, dizem que eu  
 também não acredito, mas depois desses fatos  
 ocorridos, eu passei a dar uma atenção de outra  
 forma de uma maneira diferente.



ESCOLA MUNICIPAL

Data: 30/09/2015.

Série: 7 ano, Turma: A.

Aluno (a): \_\_\_\_\_

Professor (a): \_\_\_\_\_

Projeto Reativar – Mini - Causos.

Brinquedos e Brincadeiras

Um dia eu estava lá em casa e perguntei ao meu pai que brinquedos ele tinha na infância dele, ele falou que quando ele não estava ~~em~~ <sup>em</sup> trabalho ele jogava bola, mas não era a bola que existe hoje, ele falou que ele pegava uma meia e enchia ela de pouco recheio e brincava de futebol.

A rua era de terra, o meu pai chamava os amigos dele para jogar futebol e ele falou que fez um carrinho de madeira, ele disse que pegou uma tábua e quatro rodas que ele achou no quintal, pregou as rodas na tábua e desceu a ladeira muito rápido, também disse que para frear ele pegava um pedaço de madeira e pressionava a roda e o carrinho parava.

Meu pai também falou que para jogar dama ele procurava tampa de garrafa de refrigerante e enchia no chá e tabuleiro de dama, ele falou também que um dia o meu avô deu uma bicicleta para ele, mas ele disse que foi descer uma ladeira com a bicicleta e a roda da frente quebrou, ele levou um tambor e quando chegou em casa ele apertou porque chegou todo arreventado.

Tei muito com o meu pai ter contado como foi a infância dele, porque hoje o mundo está tão diferente, não tem os mesmos brinquedos que o meu pai tinha, agora é tudo digital.